

Šalamounová, Zuzana; Navrátilová, Jana

Žáci jako spolužáci : participace žáků na výukové komunikaci v kontextu jejich vlivu ve třídě

Studia paedagogica. 2021, vol. 26, iss. 1, pp. 39-68

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2021-1-2>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/143770>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

ŽÁCI JAKO SPOLUŽÁCI: PARTICIPACE ŽÁKŮ NA VÝUKOVÉ KOMUNIKACI V KONTEXTU JEJICH VLIVU VE TŘÍDĚ

STUDENTS AS CLASSMATES: STUDENTS' PARTICIPATION IN CLASSROOM DISCOURSE IN THE CONTEXT OF THEIR SOCIAL DOMINANCE

ZUZANA ŠALAMOUNOVÁ, JANA NAVRÁTILOVÁ

Abstrakt

Předložená studie vychází z faktu, že participace žáků na výukové komunikaci se promítá také do jejich vzdělávacích výsledků, přičemž míra participace žáků je ovlivněna mimo jiné jejich postavením mezi ostatními spolužáky. Cílem této studie proto je zjistit, jakou podobu má participace žáků v kontextu vlivu, který jim přisuzují ostatní spolužáci ve třídě. Studie je koncipována jako kvalitativní výzkumné šetření, jež se opírá o datový korpus složený z videonahrávek série šesti vyučovacích hodin českého jazyka a literatury ze čtyř devátých tříd českých základních škol (celkem 24 vyučovacích hodin), o data z rozhovorů s žáky i jejich učitelkami českého jazyka, o výsledky sociometrických ratingových dotazníků a další doplňující data. Zaměřujeme se na participaci dvanácti žáků, kteří byli na základě sociometrického ratingového dotazníku vybráni jakožto žáci s nejnižším (osm žáků) a nejvyšším (čtyři žáci) individuálním indexem vlivu. Z našich výsledků vyplývá, že participace těchto žáků se výrazně odlišuje na úrovni rozhodnutí ne/participovat, z hlediska důvodů, pro které žáci ne/participují (vyhnout se posměchu vs. být slyšet), i z hlediska nastavení podmínek ke komunikaci s učitelkami a jejich odůvodňováním (hájení žáků vs. udržení kontroly nad situací). Za hodnotné považujeme výsledky vztahující se k participaci žáků s vysokým indexem vlivu a nejslabšími známkami, neboť právě tyto žáci do výukové komunikace vnášejí repliky s argumenty a otevírají tzv. dialogický prostor. Z tohoto nálezu vyvozujeme didaktické implikace a poukazujeme na to, že zásadní podíl na tom, zda žáci argumentují, mají sami učitelé a jejich nastavení regulativního diskurzu ve třídě.

Klíčová slova

žáková participace, výuková komunikace, vliv žáků, postavení žáků, vrstevnické vztahy

Abstract

This study is based on the fact that student participation in educational communication influences their academic achievement and that the extent of student participation is influenced by their position among their peers in the classroom. Therefore, this study inquires as to how students with the lowest and the highest level of dominance, as ascribed to them by their peers, participate in classroom discourse. Based on a sociometric rating-scale measure of dominance, this study investigates the participation of 12 Czech ninth grade students, out of which four have the highest and eight the lowest individual index of dominance. Our findings show that the participation of these students differs greatly, both in their choice of whether to participate and in their interpretations of why they do so. Our study also shows that teachers influence whether some students will participate by setting up beneficial conditions for participation. This study presents a significant finding: students who participate with argumentation and open the “dialogic space” are students who have a high index of dominance and the lowest academic achievement. We use this finding to propose implications for teaching and for emphasizing that teachers and how they establish regulative discourse in the classroom are important factors in deciding whether students participate with argumentation.

Keywords

student participation, classroom discourse, student dominance, student social position in the classroom, peer relationships

Úvod

Při uvažování nad tím, jak by měla vypadat výuková komunikace, se dnes již jen málokomu vybaví obraz učitele, který naslouchající třídě monologicky „vypráví“ učivo. Didaktickým ideálem se namísto toho stává výuka, v níž dochází k aktivní participaci žáků a v níž žáci se svými učiteli sdílejí zodpovědnost za podobu výuky a její průběh (Mameli et al., 2020). V takto uspořádané výuce jsou pak žáci aktivní nejen při komunikaci s učitelem, na jehož otázky reagují, ale také v diskusi mezi sebou navzájem, v důsledku čehož dochází k tzv. horizontálnímu předávání informací a společnému konstruování znalostí (např. Juzwik et al., 2013; Mercer & Hodgkinson, 2008; Mercer & Howe, 2012; Michaels et al., 2008; Reznitskaya & Gregory, 2013; Wells, 1999; Wells & Arauz, 2006). Důvodů pro popsání obrát k výuce, v jejímž centru stojí žáci (tzv. *student-centered education*), lze hledat vícero. Silnou oporu, o níž se opírá široké spektrum výzkumů zkoumajících výukovou komunikaci, vytvářejí sociokulturní teorie, které akcentují vztah mezi participací a myšlením, resp. učením (Vygotsky, 1976). Jiný důvod lze nicméně hledat také v charakteristikách současné generace žáků, jejíž život je prostoupen interaktivními technologiemi. To se promítá také do způsobu a uspořádání komunikace, kterou preferuje a na níž se chce podílet (Zounek et al., 2018), a to i v prostředí školní třídy a v čase vyhrazeném výuce.

Pokud jakožto ideální chápeme výuku s výrazným zapojením žáků, kteří se skrze participaci učí, nabízí se nutně otázka, zda mají všichni žáci srovnatelnou možnost se na výuce komunikačně podílet. Starší i novější studie ukazují, že tomu tak není a že v participaci různých žáků lze hledat zásadní rozdíly co do kvality i kvantity (Black, 2004; Brophy & Good, 1970; Jurik et al., 2014). Čím je různá míra účasti žáků na výukové komunikaci způsobena, vysvětlují studie v podstatě dvojnásobem. Někteří autoři vidí příčinu na straně žáků – například v jejich rozdílných kognitivních schopnostech (Black, 2004; Heyd-Metzuyanim, 2013; Straehler-Pohl et al., 2014), v jejich motivaci (Turner & Patrick, 2004), v genderu (Jurik et al., 2014), socioekonomickém zázemí (Black, 2004; Kelly, 2008). Jiní autoři vidí příčinu na straně učitelů, kteří s různými žáky odlišně komunikují. Existují četné doklady, že učitelé interagují se žáky podle toho, jak vnímají jejich schopnosti (např. Black, 2004; Kovalainen & Kumpulainen, 2007; Lefstein & Snell, 2014; Šedřová & Šalamounová, 2016). V praxi to může znamenat, že učitelé nejvíce komunikují s žáky, o jejichž schopnostech mají vysoké mínění, protože zkrátka vědí, že jsou s to se do komunikace zapojit. Naopak žáky, vůči nimž mají učitelé nízká očekávání, do komunikace příliš nezapojují (Simensen et al., 2015). Svou roli zde sehrává také gender, neboť učitelé mají ve vztahu k žákům a žákyním odlišná očekávání, což se promítá také do míry participace i kognitivní náročnosti otázek, které jim kladou (institute škol přispívají k upevňování tzv. androcentrického prizmatu, viz Jarkovská a Lišková /2008/, srov. např. Arbaugh, 2000; Jule, 2002). Doplňme, že uvedené příčiny rozdílné žákovské participace nelze chápat jako kontradikční, neboť mohou velmi dobře koexistovat.

Výrazně méně pozornosti se věnuje tomu, jak do zapojení žáků vstupuje to, že jejich participace je sledována ostatními vrstevníky ve třídě. My jsme se v této studii rozhodly vydat právě touto třetí cestou a sledujeme, jakou podobu má participace žáků v kontextu toho, jaká je jejich sociometrická pozice mezi vrstevníky ve třídě. Jak dokumentují zahraniční studie i výsledky našeho vlastního předchozího výzkumu (Šalamounová & Fučík, 2019), míra participace žáků se v kontextu jejich postavení ve třídě liší, přičemž zásadní je míra vlivu, kterou žákovi jeho vrstevníci přičítají (Engle et al., 2014; Šalamounová & Fučík, 2019). Vzhledem k tomu, že v tomto textu pracujeme s pojmy postavení a sociometrická pozice, vysvětlíme v úvodu, že pod pojmem postavení žáka ve třídě chápeme jeho umístění v hierarchii konkrétní školní třídy bez ohledu na to, jakým způsobem bylo zjišťováno (viz dále). Sociometrická pozice je umístění žáka mezi ostatními spolužáky na základě míry jeho oblíbenosti a vlivu, které byly zjišťovány sociometrickým ratingovým dotazníkem (a je tedy také konkrétním typem žákovského postavení). Sociometrický vliv pak definujeme jako míru, v níž je konkrétní žák ve třídě z pohledu svých spolužáků schopen ovlivňovat ostatní (v souladu s použitým nástrojem; Hrabal, 2002).

V této studii nás zajímá, jak se sociometrická pozice žáků mezi spolužáky, konkrétně index vlivu, který žákům přiřítají jejich spolužáci, promítá do podoby jejich participace. Zaměřujeme se na participaci v rámci celotřídní interakce, která v této souvislosti doposud nebyla zkoumána a jež je v českém prostředí stále převládajícím komunikačním uspořádáním.

Teoretická východiska

Participace žáků jako prostředek žákovského učení

V perspektivě sociokulturních teorií, které vyzdvihují roli jazyka a komunikace ve vztahu k učení (Vygotsky, 1976; Wertsch, 1985), lze za didaktický ideál považovat výuku, v níž dochází k vyšší míře žákovské participace. Díky aktivní participaci žáků a jejich práci s jazykem totiž dochází k intenzifikaci žákovského učení (Lefstein & Snell, 2014), zatímco nízká míra participace je pro žáky znevýhodňující (Black, 2004; Heyd-Metzuyanim, 2013). To, že participace ovlivňuje vzdělávací výsledky žáků, dokládá řada výzkumů zahraniční, ale i české provenience (např. Applebee et al., 2003; Šedřová et al., 2019; Webb et al., 2014). Vedle četnosti žákovské participace je stejně zásadní způsob, kterým se žáci na výuce komunikačně podílejí. Podoby žákovského zapojení se totiž mohou výrazně odlišovat, přičemž z hlediska učení žáků je produktivní takové uspořádání výukové komunikace, v němž dochází ke kognitivní aktivizaci žáků, kteří reagují na stimulativní zadání (Snell & Lefstein, 2017), konstruují nové znalosti a jejichž repliky jsou argumentačně zdůvodněné.¹

Alexander (2008) v souvislosti s výukovou komunikací hovoří o tzv. principu kolektivity, kterým má na mysli takové uspořádání výukové komunikace, v němž se rovnoměrně zapojují všichni žáci napříč různými žákovskými skupinami ve třídě. Tento požadavek je zcela relevantní, neboť pokud komunikaci chápeme jako prostředek žákovského učení, stává se četnost zapojení jednotlivých žáků kritériem rovných příležitostí k učení. Starší i novější studie nicméně ukazují, že běžná výuka je dodržování tohoto

¹ Doplňme, že každý způsob uspořádání výukové komunikace vede k naplnění určitých didaktických cílů, a proto nelze jednoznačně říci, že některý je univerzálně vhodný. Například série uzavřených otázek nižší kognitivní náročnosti učitelé umožní rychle zjistit, jak si žáci stojí v osvojení určitého učiva. Prostřednictvím takto uspořádané participace však u žáků nedochází k učení, ale spíše k jeho opakování či procvičování. Výuka, v níž žáci participují rozvinutými replikami, oproti tomu poskytuje příležitosti k učení, a to nejen v oblasti znalostí.

principu vzdálená (Black, 2004; Brophy & Good, 1970; Jurik et al., 2014). V každé třídě se vyskytují žáci, kteří jsou aktivní, reagují na výzvy učitelů a chtějí komunikovat také z vlastní iniciativy, ale také žáci, kteří stojí v pozadí a do komunikace se zapojí zřídka (Šeďová, 2019). Žákovské komunikační chování přitom není nahodilé. Mnozí autoři hovoří o tzv. vzorcích participace (Myhill, 2002), tzn. o stabilizovaném, dlouhodobém komunikačním chování žáků, což ještě více opodstatňuje snahu o porozumění tomu, proč se různí žáci zapojují různým způsobem.

Uvedly jsme, že důvody pro různou míru účasti žáků na výukové komunikaci jsou dlouhodobě hledány na straně žáků a jejich charakteristik, stejně jako na straně učitelů, jejich očekávání od žáků či způsobu jejich interakce s jednotlivými žáky. Nás však bude zajímat to, jak se do výukové komunikace promítá sociometrická pozice žáků mezi jejich spolužáky ve třídě, čemuž se doposud věnuje o poznání méně pozornosti.

Participace žáků v kontextu jejich postavení ve třídě

Žáci tráví ve školních třídách za běžných okolností mnoho hodin denně, a ačkoli my (učitelé, výzkumníci a možná dospělí obecně) mnohdy uvažujeme zejména o tom, kolik se toho ve škole naučí a nakolik jsou různé didaktické koncepce efektivní, jejich klíčovým zájmem (a jak dokládají výzkumy, cílem nadřazeným nad osvojením učiva) je mít dobré vztahy s ostatními spolužáky ve třídě (Cothran & Ennis, 1997; Lortie, 1975; Moscovici, 2002).

Při vstupu do školy je všem žákům bez rozdílu přidělena nediferencovaná role spolužáka, nicméně již záhy ve třídě dochází ke strukturalizaci a hierarchizaci třídy, kdy každý získává určité postavení mezi ostatními (Vágnerová, 2000). Na tom, jaké postavení jednotlivci mezi ostatními mají, žákům záleží po celou dobu školní docházky. Jak dokládají Adler a Adlerová (2008), již na prvním stupni si žáci jsou dobře vědomi toho, kdo je ve třídě oblíbený a kdo naopak stojí stranou, a snaží se svým chováním přiblížit populárnímu vzoru. Význam postavení žáků mezi vrstevníky však výrazně stoupá počínaje obdobím rané adolescence (přibližně od devátého až desátého roku, viz Gorman et al., 2002).² A zatímco v mladším školním věku snaha o přijetí vrstevníky není v rozporu se snahou žáků angažovat se v komunikaci s učitelem, počínaje ranou adolescencí již snaha chovat se v souladu s očekáváním spolužáků často znamená nebýt příliš angažovaný ve výuce a může vést až ke snižování vlastního úspěchu či předstíranému neúspěchu (Brown

² Doplňme, že v rámci období dospívání nemusí být všichni žáci nutně motivováni tím být svými spolužáky přijímáni či být vysoko v žebříčku popularity. Někteří mohou svou identitu budovat prostřednictvím vymezování se a tím, že naopak „budou jiní“.

& Larson, 2009; Landsheer et al., 1998; Rentzsch et al., 2013; Steinberg, 2013).³ Jak vyplývá z řady šetření (založených na sebeuposuzovacích nástrojích, viz Engels et al., 2017; Gorman et al., 2002; Rentzsch et al., 2013), pokud žáci nabudou dojmu, že se role žáka a spolužáka dostávají do střetu, mohou se rozhodnout obětovat část svého akademického úspěchu ve prospěch vrstevnických vztahů.

Opodstatněnost žákovského strategického zvažování jednání ve výuce s ohledem na udržení postavení mezi spolužáky můžeme doložit také výsledky longitudinálních šetření. Jak uvádí DeLaet et al. (2015), žáci, kteří v šesté třídě vypovídali o své vyšší míře participace na výukové komunikaci, byli v sedmém ročníku svými spolužáky vnímáni ostatními jako tzv. méně cool. Autoři odkazují také na studie vypovídající o opačném vztahu – žáci, které jejich spolužáci vnímali v páté třídě jako velmi populární, vyjadřovali v následujícím ročníku svůj pokles v participaci. Uvedený pokles v participaci je odůvodňován právě snahou udržet si své postavení mezi vrstevníky.

Kvalitativní studie Langer-Osuny (2011) či Engle et al. (2014) pak nabízejí podrobnější popis mechanismů, které stojí za různou mírou participace žáků. Autoři obou studií zkoumají žánr skupinové diskuse. Engle et al. (2014) svými výsledky prokázali, že významným faktorem v tom, jak se žáci zapojují do diskuse, se stává právě postavení žáka mezi ostatními ve skupině, jehož názory pak budou upřednostňovány a privilegovány nad názory ostatních, méně vlivných členů dané skupiny (srov. také Carletta et al., 2002). Z výsledků studie tedy vyplývá, že diskusi zdaleka nemusí dominovat ten, u něhož lze sledovat nejkvalitnější žákovskou argumentaci, jako spíše ten, kdo je ostatními chápán jako nejvlivnější ve skupině. Langer-Osuna (2011) stojí také za studií z výuky matematiky, která ukazuje, jak může být žák z participace v důsledku svého postavení mezi spolužáky zcela vyloučen, čímž se mění příležitosti k učení.

Na základě dosud realizovaných studií tedy můžeme konstatovat, že postavení žáků mezi ostatními spolužáky ve třídě se promítá do míry jejich participace. Žáci sami mohou svou participaci redukovat, nebo posilovat ve

³ Významnou roli přitom sehrávají skupinové sociální normy, které se třídu od třídy a školu od školy liší. Zatímco v některých sociálních skupinách jsou ustaveny sociální normy, které na vrchol třídního žebříčku vynesou děti úspěšné ve školních úkolech, v jiných třídách naopak zastávají vysoké postavení děti vyjadřující vůči škole nezáměr. V závislosti na sociálních normách dané skupiny tak mohou postavení žáků posilovat či oslabovat jejich různé charakteristiky. Adler a Adlerová (2003) či Gorman et al. (2002) hovoří například o fyzické atraktivitě, volnočasových aktivitách, mezi nimiž významnou roli sehrávají zejména sportovní aktivity (více u chlapců), materiální vybavení (oblečení, doplňky, technologie) ad.

snaze o udržení postavení mezi ostatními, ale stejně tak může být jejich prostor k participaci omezován ze strany jejich vrstevníků. Slovy Clarkové et al. (2016) lze u žákovské participace odlišit dvě dimenze. První dimenze staví žáky do agentní role, neboť žáci se mohou rozhodnout, zda participovat chtějí, či nikoli. Druhá dimenze uvažuje o žácích v roli recipientní, kdy přijímají nastavení konkrétní situace, která jim umožňuje nebo naopak znesnadňuje se zapojit.

V návaznosti na výsledky našeho vlastního šetření realizovaného na vzorku žáků devátých tříd základních škol (Šalamounová & Fučík, 2019) můžeme konstatovat, že mezi sociometrickou pozicí žáků ve třídě a jejich participací lze sledovat souvislosti, přičemž výsadní roli sehrává dimenze vlivu, který je žákovi přičítán jeho spolužáky. Žáci, kterým jejich spolužáci přisuzují vyšší míru vlivu, více participují na výukové komunikaci. V této studii na naše výsledky navazujeme a ptáme se, jakou podobu má participace žáků s odlišnou mírou vlivu, který jim přisuzují ostatní spolužáci ve třídě. Sledujeme přitom participaci v rámci celotřídní interakce, která doposud – na rozdíl od skupinové diskuse (viz výše) – nebyla s tímto záměrem zkoumána.

Metodologie výzkumného šetření

V této studii si klademe následující otázky: *Jakou podobu má participace žáků v kontextu vlivu, který jim přisuzují ostatní spolužáci ve třídě? Jak participují žáci s nejnižší mírou individuálního vlivu? Jak participují žáci s nejvyšší mírou individuálního vlivu?*

Domníváme se, že zodpovězení těchto otázek doplní dosavadní nálezy o participaci žáků s různou sociometrickou pozicí mezi vrstevníky ve třídě o hlubší porozumění tomu, jaká je reálná participace těchto žáků, a to v rámci celotřídní interakce, kterou lze v českých školách stále chápat jako převládající uspořádání. V širším kontextu pak tyto nálezy mohou přispět k posílení rovných vzdělávacích příležitostí k učení.

Konstrukce datového souboru

Předložená studie vychází z dat sesbíraných v rámci projektu *Vzťah mezi charakteristikami výukové komunikace a vzdělávacími výsledky žáků*,⁴ který sestával ze dvou navazujících fází. V první fázi realizované na podzim roku 2017 probíhalo kvantitativní šetření, jehož se účastnilo 21 školních tříd. Jednalo se

⁴ Výzkumný tým vedený K. Šedřovou sestával z M. Sedláčka, R. Švaříčka, M. Majčíka, J. Navrátilové, A. Drexlerové a Z. Šalamounové z Ústavu pedagogických věd FF MU.

o žáky 9. ročníku a jejich učitele předmětu český jazyk a literatura. Ve všech těchto třídách ve sledované době probíhalo výběrové šetření čtenářské gramotnosti, které realizovala Česká školní inspekce a jehož výsledky jsme měli po předchozí domluvě k dispozici. V každé z těchto tříd jsme realizovali strukturované pozorování dvou vyučovacích hodin literatury s cílem změřit míru participace jednotlivých žáků a zastoupení jejich replik s argumenty. Kromě toho jsme sbírali řadu dalších dat o žácích, z nichž jsou pro nás v této studii významná zejména data o sociometrické pozici jednotlivých žáků. Sociometrickou pozici žáků jsme měřili prostřednictvím standardizovaného sociometrického dotazníku vytvořeného k diagnostikování vztahu mezi žáky ve třídě (Hrabal, 2002).

V druhé fázi výzkumného šetření jsme spolupracovali se čtyřmi učiteli a jejich třídami z předchozího vzorku, spolupráce probíhala na jaře roku 2018. V těchto třídách jsme provedli terénní etnografické šetření zahrnující šest videonahrávek výuky v každé třídě a hloubkové rozhovory se všemi učiteli a vybranými žáky. Cílem této fáze šetření bylo detailněji sledovat podobu participace jednotlivých žáků ve sledovaných třídách (kromě promluv vztahujících se svým obsahem k učivu jsme zde měli možnost vidět žákovskou participaci v její úplnosti, tedy i tu, která se nevztahovala přímo k učebnímu obsahu) a prohloubit porozumění tomu, jak žáci i učitelé o podobě komunikace ve výuce uvažují.

Konstrukce výzkumného vzorku

Ke spolupráci na výzkumu bylo v první fázi osloveno 23 škol ze tří krajů České republiky, které byly náhodně vybrány ze 163 celkově testovaných škol, přičemž souhlasně se vyjádřilo 21 škol. Na každé z těchto škol byli osloveni žáci devátých tříd (u nichž byla testována čtenářská gramotnost), pro spolupráci jsme tedy získali 639 žáků (48 % dívek) ve věku 14 až 15 let. V druhé fázi výzkumu jsme spolupracovali se čtyřmi náhodně vybranými školami (resp. třídami), které byly ochotné ve výzkumu pokračovat. Tyto třídy navštěvovalo celkem 94 žáků.

Cílem této studie je ukázat, jakou podobu má participace žáků v kontextu vlivu, který jim přičítají jejich spolužáci. Vybrali jsme proto všechny žáky a žákyňe, kteří se účastnili druhé fáze sběru dat a jejichž individuální index vlivu se pohyboval v rozmezí 1 až 2 (= žáci s nejvyšším indexem individuálního vlivu) a 4 až 5 (= žáci s nejnižším indexem individuálního vlivu). Z uvedených 94 žáků se jednalo o 12 žáků – osm žáků s nízkým individuálním indexem vlivu a čtyři žáky s vysokým individuálním indexem vlivu (nadále o nich budeme synonymně hovořit jako o žácích s nízkým a vysokým vlivem). Lze tedy říci, že sledujeme žáky, kteří stojí na opačných pólech osy představované dimenzí vlivu přisouzeného ostatními ve třídě. Popis žáků a doplňující údaje přináší následující tabulka 1.

Tabulka 1

Žáci ve výzkumném vzorku

Žák/žákyně	Učitelka	Index vlivu	Index oblíbenosti	Klasifikace
Artemis	Aneta	4,8	4	4
Adrian	Aneta	4,32	3	3
Andrea	Aneta	4,12	2,72	4
Adéla	Aneta	4,04	2,6	3
Bedřich	Beata	4,3	3,4	4
Božena	Beata	4,17	3,33	4
Cecilka	Celestýna	4,24	2,76	3
Cyril	Celestýna	4	2	3
Arnošt	Aneta	1,8	2,04	4
Claudia	Celestýna	1,94	2,41	1
Cesar	Celestýna	1,94	2,38	3
Dalibor	Daniela	2	3	3

Legenda:

Učitelka = vyučující z českého jazyka a literatury, kde byla výuková komunikace pozorována. Klasifikace = hodnocení z předmětu český jazyk a literatura, jež měli žáci uvedeno na vysvědčení na konci předchozího školního roku.

Analýza dat

V rámci této studie pracujeme s daty z obou uvedených fází výzkumu. Z dat získaných v první fázi výzkumu pracujeme s těmi, díky nimž můžeme sledovat a porovnávat míru participace všech 639 žáků. Míra žákovské participace byla zjišťována prostřednictvím aplikace *EduCom* vyvinuté jedním z členů výzkumného týmu.⁵ V rámci typů promluv jsme kategorizovali pouze promluvy vztahující se svým obsahem k učivu, mezi nimiž jsme odlišovali odpověď žáka reagující na otázku učitele / na promluvu spolužáka, s argumentem / bez argumentu, na vyvolání učitele / bez vyvolání učitele. Pro sledování přítomnosti argumentu v replikách jsme vycházeli z typologie Pimentela a McNeila (2013), kteří dokládají přítomnost argumentu tím, že replikace obsahuje zdůvodnění odpovědi. Krom toho jsme sledovali komunikační čas jednotlivých žáků, tzn. množství času ve vteřinách, po který daní žáci hovoří.

⁵ Jedná se o aplikaci určenou pro tablet, která umožňuje do schematického zasedacího pořádku žáků zaznamenávat jednotlivé typy jejich promluv a jejich délku. (Každý z těchto údajů zaznamenává jeden z dvojice kóderů.)

Z první fáze sběru dat jsou pro nás stěžejní data o sociometrické pozici žáků, která se stala klíčem k sestavení výzkumného vzorku žáků (viz podkapitola výše). Data získaná sociometrickým ratingovým dotazníkem zachycují sociometrickou pozici prostřednictvím dvou dimenzí, a to dimenzi vlivu a dimenzi oblíbenosti jednotlivých žáků mezi jejich vrstevníky. Žáci měli v rámci tohoto dotazníku uvést, jak vlivní jsou jejich jednotliví spolužáci ve třídě (otázka zněla: „Jak vlivný je XY?“, přičemž XY bylo nahrazeno postupně všemi jmény spolužáků ze třídy). Vliv byl žákům ústně i písemně vysvětlen následovně: *Vlivný je ten, jehož názory a chováním se řídí ostatní*. Nehodnotí se přitom, zda je jeho vliv dobrý, nebo špatný. Žáci vybírali odpověď na škále 1 = velmi vlivný až 5 = nevlivný. Hodnoty, které byly individuálnímu žákovi přiděleny od všech spolužáků, byly následně sečteny a poděleny počtem žáků, kteří vyplňovali dotazník. Výsledkem je index individuálního vlivu daného spolužáka, jehož hodnota se mohla pohybovat mezi stupni 1 a 5. S dalšími možnými indexy (indexem náklonnosti, ovlivnitelnosti, třídními či skupinovými indexy) nabízenými použitým nástrojem jsme v rámci této studie nepracovali (což lze chápat také jako možný limit výzkumu).

Žáky vybrané na základě hodnot ze sociometrického dotazníku pak detailně sledujeme v rámci videonahrávek, které byly získány v druhé fázi výzkumu. Vedle toho pracujeme také s veškerými dalšími daty, které máme o těchto žácích k dispozici, abychom získali co možná nejvíce komplexní obraz. Domníváme se, že ke každému z žáků máme poměrně bohatý datový materiál – kvantitativní údaje o míře jeho participace ve dvou vyučovacích hodinách (typy replik, komunikační čas), výsledky sociometrického dotazníku, videozáznam jeho participace v dalších šesti vyučovacích hodinách a doplňkově známku žáka v daném předmětu, výsledek z národního testování, rozhovory s učiteli daného žáka, informace o tom, jak o žákovi vypovídá učitel, a v několika případech také rozhovor se samotným žákem.

Vzhledem ke kvalitativnímu zaměření předložené studie je pro nás stěžejní analytický proces vztahující se k druhé fázi výzkumného šetření. Všechna data z videonahrávek i rozhovorů byla doslovně přepsána podle transkripčních pravidel Lefsteina a Snellové (2014), abychom nadále mohli s daty pracovat ve dvou sémiotických systémech – jak s vizuálním, tak s verbálním datovým materiálem. Poté byla data zakódována metodou otevřeného kódování, s cílem vytvoření kódů jakožto jednotek analýzy na nejnižší úrovni abstrakce (srov. Corbinová, 1999). Nejprve jsme kodovali datové transkripty, kde jsme v návaznosti na stanovené otázky hledali významové jednotky a ty pojmenovávali kódy zachycujícími konkrétní význam (v rozsahu replik i celých sekvencí). Poté jsme se dívali na videonahrávky vyučovacích hodin. Sledovali jsme, jak žáci ve výzkumném vzorku hovoří, co jejich komunikaci doprovází, jak se během jejich participace na výukové komunikaci chovají

ostatní žáci i učitelky i co tito žáci dělají, když nehovoří. Vzešlé kódy jsme dopisovali do již zakódovaného datového transkriptu, který jsme tímto prokládali dalšími kódy.

Paralelně s otevřeným kódováním jsme data nahlíželi optikou konverzační analýzy (Wooffitt, 2005), tzn. analytickým postupem, který vychází z přesvědčení, že jednotlivé promluvy v rámci interakce nelze analyzovat jako izolované repliky, ale jako důsledek předcházející promluvy a příčinu promluvy následující, pronesené navíc před stále přítomným publikem (Goffman, 1996). Zatímco v rámci otevřeného kódování jsme se na nejobecnější rovině ptali, jak jednotliví žáci hovoří a co říkají, v rámci konverzační analýzy jsme sledovali, proč na danou otázku reagují právě tak, jak reagují, případně proč na ni nereagují, resp. proč učitelky poskytují tuto zpětnou vazbu právě na tuto odpověď apod.

Data z pozorování šesti hodin v každé třídě zařazené do druhé fáze výzkumu byla mimoto zakódována podle sady deduktivně vytvořených kódů používaných v předcházejícím kvantitativním šetření (typy replik, komunikační čas, viz legendy v tabulkách). Pro kódovací procedury jsme používali software Atlas.ti.

Podoby participace žáků s různou mírou vlivu

Sázka na jistotu, sázka na ticho

Zastavme se nejprve u žáků, o nichž spolužáci soudí, že jejich názory a chováním se ostatní ve třídě téměř vůbec či vůbec neřídí, tzn. u žáků s nejnižším indexem vlivu. Tito žáci jsou ve třídě snadno přehlédnutelní – jsou velmi nenápadní, neboť se vyučovacích hodin účastní téměř beze slova. Komunikační čas, který využívají, se ve všech sledovaných případech bez výjimky pohybuje dalece pod průměrem celého vzorku ($N = 639$, kde je průměrný komunikační čas 22 vteřin), přičemž v polovině případů je jejich aktivní komunikační zapojení nulové (viz druhý sloupec v tabulce 2). Pokud k aktivnímu zapojení dojde, je jejich participace v zásadě unifikovaná – jedná se o odpověď reagující na adresné, jmenovité vyvolání učitelem, neboť tito žáci si slovo sami od sebe v zásadě neberou (napříč dvěma vyučovacími hodinami kódovanými skrze aplikaci EduCom došlo mezi všemi osmi sledovanými žáky z této skupiny k participaci bez vyvolání učitele pouze jedenkrát). Míru a způsob participace žáků s nejnižším indexem vlivu zachycuje tabulka 2.

Tabulka 2

Míra a způsob participace žáků s nejnižším indexem vlivu

Žák / žákyně	Čas	Vyvolán Bez AG	Vyvolán S AG	Nevyvolán Bez AG	Nevyvolán S AG	Vyvolán na žáka S AG	Vyvolán na žáka Bez AG	Nevyvolán na žáka Bez AG	Nevyvolán na žáka S AG
Artemis	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Adéla	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Andrea	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Adrian	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bedřich	6	1	0	0	0	0	0	0	0
Božena	3	1	0	0	0	0	0	0	0
Cecilka	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cyril	5	2	0	1	0	0	0	0	0
Všichni žáci ve vzorku (N = 78)	5,6	1,4	0	0,6	0	0	0	0	0

Legenda:

Čas = komunikační čas žáka měřený ve dvou vyučovacích hodinách prostřednictvím aplikace EduCom (první fáze výzkumu) uvedený ve vteřinách (hodnoty za obě hodiny jsou sečteny)

Vyvolán – bez AG = žák je vyvolán učitelkou a odpovídá replikou bez přítomnosti argumentu

Vyvolán – s AG = žák je vyvolán učitelkou a odpovídá replikou s přítomností argumentu

Nevyvolán – bez AG = žák odpovídá na neadresnou otázku učitelky replikou bez přítomnosti argumentu

Nevyvolán – s AG = žák odpovídá na neadresnou otázku učitelky replikou s přítomností argumentu

Vyvolán – na žáka – s AG = žák je vyvolán učitelkou, aby reagoval na jiného žáka, a odpovídá replikou s přítomností argumentu

Vyvolán – na žáka – bez AG = žák je vyvolán učitelkou, aby reagoval na jiného žáka, a odpovídá replikou bez přítomnosti argumentu

Nevyvolán – na žáka – bez AG = žák reaguje na jiného žáka a odpovídá replikou bez přítomnosti argumentu

Nevyvolán – na žáka – s AG = žák reaguje na jiného žáka a odpovídá replikou s přítomností argumentu

Všichni žáci ve vzorku = průměrná míra participace žáků s indexem vlivu 4 až 5 napříč celým vzorkem (jedná se o 78 žáků z 639)

Také učitelé se na tyto žáky obrazejí pomálu, přičemž zcela typickou výzvou, kterou na tyto žáky mají, je to, aby nahlas přečetli zadání či úryvek textu. Příklad této aktivity zachycuje ukázka č. 1:

Ukázka č. 1**Výuka učitelky Beaty**

Učitelka: Dobře. Boženko, přečti nám, jak se jmenuje ta báseň.

Božena: (*čte*) Most.

Učitelka: Výborně. Most.

Učitelka adresně vyvolává žákyni Boženu s tím, aby přečetla název básně. Božena jednoslovný název přečte, učitelka její odpověď potvrzuje pozitivní zpětnou vazbou.

Sami tito žáci vědí, že se do hodin zapojují pouze ojedinele, v menší míře než ostatní, a dokážou uvést důvody, které je k tomu vedou. Například Andrea, která se v měřených dvou hodinách nezapojila ani jednou a v následujících šesti natáčených hodinách pouze dvakrát četla zadání, vysvětluje svou komunikační inhibici následovně: „Stydím se před ostatními, že řeknu třeba něco, co je špatně. Tak já vím, že když třeba (.) když někdo řekne něco špatně, tak se začnou všichni smát. Prostě holky jsou takový, prostě se hned začnou jako potichu bavit. (...) No, nebojím se odpovědět špatně před učitelkou, ale před třídou.“ Přítomnost ostatních spolužáků, kteří sledují a potenciálně kriticky hodnotí jejich výkon, je spolu s předjímáním chyby ve vlastním výkonu pro žáky faktorem, který explicitně pojmenovávají jako důvod, proč se raději drží v pozadí. Andrea přímo uvádí, že se nebojí chybovat před učitelkou. Ohrožující pro ni není riziko špatné známky, ale stud před ostatními spolužáky jakožto před publikem, které její výkon sleduje a hodnotí. Cíl, aby se nestala objektem posměchu či obsahem šepotu svých vrstevníků (zejména děvčat), převažuje nad potenciální participací.

Důvody, které pro svou nízkou participaci uvádějí žáci, jsou ve shodě s tím, jak si ji vysvětlují také učitelky. Také ony tematizují žákovské obavy z posměchu, což dokládá výňatek z rozhovoru s učitelkou Celestýnou:

Ukázka č. 2**Rozhovor s učitelkou Celestýnou**

Tazatel: Proč myslíš, že se někteří ti žáci teda nehlásí?

Celestýna: Možná i kvůli tomu, že kdyby to řekli třeba špatně, tak by se jim někdo vysmál. Nebo tak. Jako učitel určitě ne, ale spíš z té třídy.

Tazatel: A bývá to tam?

Celestýna: Jo tak Cyrilovi někdy jo. Ale. Někdy jo, ale to jsou takové většinou tak hloupé odpovědi, že to prostě jinak ani nejde. (...) Ale zase, zase on, úplně nevím vždycky u něho, jestli se ho to dotkne, nebo jestli to přijme a už je na to zvyklý.

Učitelky si tedy jsou dobře vědomy toho, že sledovaná skupina žáků se strategicky uchyluje k volbě nekomunikovat, aby se vyvarovala toho, že by se jim spolužáci mohli smát. Učitelka Celestýna však současně žákovský posměch legitimizuje tím, že na některé jejich odpovědi zpravidla ani jinak reagovat nelze. Její výpověď dále dokládá, že posměšná reakce na promluvy žáka Cyrila může být trvalý stav – něco, na co je již zvyklý a co přijal jako normu.

Z pomyslného hájení těchto žáků pak pramení zjevná snaha učitelek vyvolávat je pouze v případě jednoduchých, zdánlivě „bezpečných“ aktivit, což ilustruje citace Celestýny: „Já když vidím, že to nemají správně zodpovězené v tom sešitu, tak je schválně nevyvolám, protože vím, že jim to není úplně příjemné.“ Učitelky se tedy snaží volit pro žáky ty iniciace, u nichž očekávají, že je žáci zvládnou. Nechtějí je vystavit situaci, kdy by se jich ptaly na něco, co by žáci nevěděli, protože cítí, že pro žáky je taková situace z výše uvedených důvodů nekomfortní. Nezamýšleným důsledkem je očividně skutečnost, že tito žáci jsou vyvoláváni pouze sporadicky a pouze u rádo by bezpečných aktivit, které pro ně však tím pádem nejsou kognitivní výzvou. S tím koresponduje fakt, že napříč pozorovanými hodinami jsme u této skupiny žáků identifikovali nulový výskyt argumentace (a také nulový výskyt konkrétních příležitostí k argumentaci na základě oslovení učitelek). Tyto výsledky jsou ve shodě s výsledky napříč celou skupinou těchto žáků ($N = 78$, viz tab. 2).

Nabízí se otázka, zda je zvolený postup učitelek funkčním mechanismem, který žáky před jejich potenciální veřejnou chybou a následným „shobením se“ před spolužáky chrání. Jak dokládá ukázka č. 3, ani prostřednictvím jednoduchých zadání „na jistotu“ totiž učitelky nejsou s to ohlídat, aby žáci mohli participovat bez případného neúspěchu:

Ukázka č. 3

Vyučovací hodina učitelky Celestýny

Učitelka: Tak, Cyrile, čti.

Cyril: V jednom dalekém carství, za devatero horami a za devatero (.) devaterými řekami, žil

[Učitelka: Devaterými]

kdysi (.) car. Ten car měl tři syny. Všichni byli mladí, svobodní a takoví juná- junáci, že to ani slovem nevyslovíš.

Chlapec ze třídy: Karevič ((*zašeptá směrem k Cyrilovi*)).

Cyril: Karevič Fjo- Fjodor byl svěhlavý, (5) upřímný-
[[*(ŽŽ se nablás smějí)*]]

[Učitelka: Carevič, (.) ne Karevič]

Cyril: Carevič Petr moudrý a u-urputný, ale carevil Ivan byl-

[[*(ŽŽ se nablás smějí)*]]

Učitelka: ((*směje se*)) Cyrile, tam je napsané carevič.

Cyril: Carevič. ((*směje se*)). (.) Já nevím.

[[*(všichni ŽŽ se nablás smějí)*]]

Celestýna vyvolala Cyrila, aby přečetl úryvek textu. Žák na výzvu reaguje a začíná číst. Krátce poté mu však jeden ze spolužáků záměrně chybně napoví, jak má přečíst slovo *carevič*, běžně nepříliš frekventované slovo cizího původu. Radí Cyrilovi, že na začátku má říci hlásku *ě*. Ten nabízenou chybnou výslovnost nevnímá jako určitou léčku (případně si netroufne nepřijmout nabízenou „pomoc“) a začlení ji do svého předčítání, načež se jeho chybná výslovnost okamžitě stává důvodem k posměchu jeho spolužáků. Zatímco se ostatní žáci smějí, Cyril se snaží pokračovat ve čtení. V jeho následující četbě se nicméně kumulují přeřeky a situace ústí tím, že se rozesměje i učitelka. Nakonec se ke smíchu přidá i sám Cyril a s konstatováním, že neví, již v četbě nepokračuje. Je zjevné, že i neproduktivní aktivita, kterou se měl Cyril podílet na výuce, může skončit neúspěchem. Cyril sám svou participaci uzavírá tím, že „neví“, ačkoli se nejednalo primárně o znalostní zadání. Svůj neúspěch sám interpretuje jako neznalost, což je ve shodě s tím, jak popisuje sám sebe jako žáka: „Já hodněkrát jako nevím.“ Podobně ho popisují i ostatní žáci ve třídě. Například Claudia ho popisuje jako „méně chápavého“ a doplňuje, že „na to prostě nemá“ a „nakonec to vždycky pokazí“, i když „strašně dře a třeba se sebevíc učí“.

Namísto je uvažovat nad tím, zda je možné participaci této skupiny žáků posílit. Samotné učitelky se však k věci stavějí skepticky, což ukazuje výňatek z rozhovoru s učitelkou Anetou:

Ukázka č. 4

Rozhovor s učitelkou Anetou

Tazatel: A co by teda, co myslíte, by mohlo zlepšit, aby se tady tito žáci víc zapojovali?

Učitelka: Já myslím, že v této fázi už nic.

Anetina výpověď zachycuje jistou míru rezignace nad omezenou participací sledovaných žáků, přičemž vychází zejména z toho, že žáci jsou již v deváté třídě. Pokud dle učitelky lze někde intervenovat, je to ihned po přechodu na druhý stupeň, kde se participační vzorce žáků formují.

Doplňme, že žáci, kteří dosáhli nejnižšího indexu vlivu, tvoří nezanedbatelnou skupinu, neboť podobného hodnocení ze strany spolužáků dosáhl v našem vzorku přibližně každý osmý žák.

Mluvíti zlato

Komunikační čas žáků, kterým jejich spolužáci prisuzují vysokou míru vlivu, je ve srovnání s komunikačním časem všech 639 žáků ve výzkumném souboru nadprůměrný.⁶ Stejně jako u žáků s nízkým indexem vlivu je i u žáků

⁶ Průměrnou délku zapojení lze sledovat u žáka Cesara, u něhož však učitelka opakovaně uváděla zjevnou nervozitu z měření a kamery s tím, že běžně je komunikačně výrazně aktivnější.

s nejvyšším indexem vlivu nejvíce zastoupen takový typ replik, v němž žáci odpovídají bez argumentu na adresné vyvolání učitele. Paleta promluv je však pestřejší (vyjma Claudie, jejíž případ je popsán dále) – objevují se zde i jiné typy, lze sledovat také argumentaci, která se jinak napříč celým vzorkem objevuje sporadicky.

Tabulka 4

Míra a způsob participace žáků s nejvyšším indexem vlivu

Jméno	Čas	Vyvolán Bez AG	Vyvolán S AG	Nevyvolán Bez AG	Nevyvolán S AG	Vyvolán na žáka S AG	Vyvolán na žáka Bez AG	Nevyvolán na žáka Bez AG	Nevyvolán na žáka S AG
Arnošt	70	4	8	12	3	0	0	0	1
Cesar	21	2	1	0	0	0	0	0	0
Claudia	112	47	1	0	0	0	0	0	0
Dalibor	197	2	0	18	6	0	12	1	11
Všichni žáci ve vzorku s indexem vlivu 1–2 (N = 56)	25	4,36	0,71	2,135	1,1	0,01	0,05	0,05	0,02

Legenda:

Čas = komunikační čas žáka měřený ve dvou vyučovacích hodinách prostřednictvím aplikace EduCom (první fáze výzkumu) uvedený ve vteřinách (hodnoty za obě hodiny jsou sečteny)

Vyvolán – bez AG = žák je vyvolán učitelkou a odpovídá replikou bez přítomnosti argumentu

Vyvolán – s AG = žák je vyvolán učitelkou a odpovídá replikou s přítomností argumentu

Nevyvolán – bez AG = žák odpovídá na neadresnou otázku učitelky replikou bez přítomnosti argumentu

Nevyvolán – s AG = žák odpovídá na neadresnou otázku učitelky replikou s přítomností argumentu

Vyvolán – na žáka – s AG = žák je vyvolán učitelkou, aby reagoval na jiného žáka, a odpovídá replikou s přítomností argumentu

Vyvolán – na žáka – bez AG = žák je vyvolán učitelkou, aby reagoval na jiného žáka, a odpovídá replikou bez přítomnosti argumentu

Nevyvolán – na žáka – bez AG = žák reaguje na jiného žáka a odpovídá replikou bez přítomnosti argumentu

Nevyvolán – na žáka – s AG = žák reaguje na jiného žáka a odpovídá replikou s přítomností argumentu

Všichni žáci ve vzorku = průměrná míra participace žáků s indexem vlivu 1 až 2 napříč celým vzorkem (jedná se o 56 žáků z 639)

Při pohledu na podobu participace u této skupiny žáků lze identifikovat rozdíly mezi žákyní Claudií a zbývajícími chlapci. Tyto rozdíly v textu vysvětlujeme primárně ve vztahu k diametrálně odlišnému prospěchu a aspiracím sledovaných žáků (ačkoli by jistě bylo možné dosycovat interpretaci dalšími faktory, mezi nimiž uvedme gender). Zatímco Claudia je premiantka, která sama o sobě říká: „Snažím se jakože být co nejlepší, protože chci něco dokázat,“ Arnošt, Cesar a Dalibor patří z hlediska známek k nejslabším žákům ve třídě a jejich sebepojetí vhodně vystihuje Arnošt: „Nejsem nějakéj pečlivej, ale na jednu stranu si myslím, že nejsem úplně nejhorší. Takže takovej střední průměrnej žák.“ Jedná se o žáky, již mají v rámci svých tříd nejslabší klasifikaci, ale kteří o sobě uvažují v tom smyslu, že pokud by chtěli, mohli by na tom co do prospěchu být lépe.

U Claudie, která pro nás reprezentuje vlivné žáky a výborným prospěchem, dochází k participaci v zásadě na jmenovité vyzvání učitelky. Ve dvou měřených vyučovacích hodinách byla učitelkou dotázána v průměru 47krát (doplňme, že v jedné hodině probíhal dril mluvnického učiva, což vedlo k celkovému vysokému počtu otázek). Tento případ v kondenzované formě vystihuje hlavní charakteristiky Claudiiny participace i napříč dalšími sledovanými hodinami. Učitelka se na ni obrací, když rychle chce správnou odpověď, a dále v zásadě vždy, když ve třídě nikdo jiný nechce odpovědět, k čemuž dochází poměrně často. Claudia se totiž nebojí určité formy one-woman show, kdy jsou pohledy celého obecnstva spolužáků stočeny jejím směrem, viz ukázka č. 5:

Ukázka č. 5

Výuka učitelky Celestýny

Učitelka: Co to je lidová slovesnost?

ŽŽ: *(Dívají se jinam, někteří předstírají, že píší.)*

Claudia: *((jediná se přihlásí))*

Učitelka: *(kývá na Claudiu)*

Claudia: Že si vlastně ty lidi nějak vlastně vyprávěj, nějakým způsobem.

Učitelka: Výborně. Lidé si na vesnicích vykládali příběhy nebo pohádky a ona pak po těch vesnicích jezdila, poslouchala ty lidi, sepisovala to a vydala to.

Zatímco ostatní spolužáci mlčí, stáčí pohledy, případně se uchylují k jiné aktivitě, kvůli které zrovna „nemohou“ odpovídat, Claudia zvedá ruku a vzápětí od učitelky získává možnost odpovědět. Claudia sama konstatuje: „Když vím, tak se hlásím.“ A vzhledem k tomu, že většinou ví, tak se také většinou hlásí.

Učitelka si je vědoma toho, že Claudia třídě komunikačně dominuje, ale z míry jejího vyvolávání je zjevné, že jí tato disproporce nevádí. Tuto skutečnost vnímá jako danou a stabilní: „Ta Claudia je, ve většině hodin je Claudia naprosto dominantní. A oni ostatní i spoléhají na to, že odpoví Claudia.“ Ostatní žáci podle učitelky sázejí na to, že Claudia případně odpoví, což ilustruje i situace, kdy učitelka ve výuce položila otázku, kterou nikdo nedokázal zodpovědět, a první reakce, která se ze strany žáků ozvala, byla: „Ať odpoví Claudia.“

Claudiin případ považujeme za zajímavý také z toho pohledu, že Claudia nadprůměrně participuje ve výuce, ale přesto je žákyní vlivnou a současně nadprůměrně oblíbenou. Nabízí se otázka, jak to, že Claudia nedostala nálepku tzv. šprta a její obliba a vliv neklesly, ve shodě se zahraničními nálezy. Důvodů nacházíme několik.

Zaprvé, Claudia sama svou participaci vysvětluje primárně ve smyslu pomoci ostatním, kteří na ni spoléhají: „Oni na mě spoléhají ve všem snad.“ Kromě toho, že „se snaží být nejlepší“, je tedy ve svém narativu současně osobou, která má závazek vůči spolužákům ve třídě, a proto – ve snaze dostat danému závazku – se hlásí a odpovídá učitelce.

Zadruhé, přestože se učitelka na Claudii často obrací, nevnímá ji jako svou nejoblíbenější žákyni. Její výkon ve výuce v rámci výukové komunikace nijak zvlášť nevyzdvihuje a v rozhovorech naopak opakovaně zmiňuje, že ve třídě má šikovnější žáky na češtinu, s rozvinutějším citem (nejčastěji hovoří o jedné Claudiině spolužačce, která však v testu čtenářské gramotnosti dosáhla zcela průměrných výsledků), zatímco Claudia „má své výsledky vydřené“. Tento přístup učitelky paradoxně může Claudiinu postavení mezi spolužáky spíše prospívat.

Zatřetí, jak dokládají citace Claudiiných spolužáků, Claudia podle nich má nadprůměrné vědomosti. Jak konstatuje Cesar: „Když nikdo neví, tak vždycky řeknou, ať to řekne Claudia, protože... *Říkají, že má v hlavě wikipedii nebo co. Že prostě jakože ví všechno.*“ Totéž vyznívá také z rozhovoru s Cyrilem:

Ukázka č. 6

Rozhovor s Cyrilem

Tazatel: A kdo se tak v té češtině nejvíc hlásí?

Cyriil: Asi Claudia.

Tazatel: A vy jí ten prostor dost necháváte, ať se hlásí, že?

Cyriil: Ona je taková nejchytřejší.

Stejně jako se u žáků s nízkým vlivem tematizovalo, že jsou to ti „méně chápaví“, kteří se mohou sebevíc učit a „stejně to pokazí“, pojmenovává se u Claudie, že „je taková nejchytřejší“ a že všechno ví. Je zjevné, že vědomosti jednotlivých žáků ve třídě jsou pro ostatní jednou z relevantních charakteristik při budování svých představ o druhých.

Claudia tedy na výuce výrazně participuje, a přesto dosahuje vysokého vlivu (i oblíby). Symbióza role žákyně a spolužačky je však zjevně křehká, neboť i Claudia musela přijít na to, jak obě role skloubit. Ve chvíli, kdy se v předchozím ročníku obě role dostaly do střetu (důvod neznáme), svou participaci omezila, jak v rozhovoru uvedla učitelka Celestýna: „I ta Claudia potom jednu dobu tady na nějakou dobu jako ztichla, protože ostatní měli nějaké taky nejspíše poznámky. Ale ona je docela sebevědomá, takže si to jako úplně nenechá.“ Jak z rozhovoru vyplývá, jednalo se o přechodové období, kdy Claudia ustoupila do pozadí, nicméně jen po dobu, než našla manévrovací prostor, aby mohla úspěšně zastávat obě role. Ve chvíli střetu rolí však participace ustoupila postavení ve třídě.

Nadprůměrně dlouhý komunikační čas patří také ostatním sledovaným žákům s vysokým indexem vlivu – jedná se o Arnošta, Cesara a Dalibora, žáky, kteří se pohybují na opačné straně klasifikačního spektra než Claudia. Také tito žáci často komunikují v důsledku vyvolání ze strany učitelek. Důvod jejich vyvolávání je však jiný. Zatímco Claudia byla vyvolávaná, neboť dokázala rychle a správně odpovědět, Arnošt, Cesar a Dalibor jsou vyvolávání v důsledku svého neodbytného hlášení:

Ukázka č. 7

Výuka učitelky Anety:

Učitelka: A kdo se potom ujal moci?

Arnošt: Já, já, pančelko! (*vykřikuje a mává rukou*)

Učitelka: Arnošte.

Arnošt: Lenin.

Učitelka: Ten ne.

Učitelky je tedy často vyvolávají proto, aby si udržely rozhodovací pravomoc v tom, kdo bude hovořit, a zamezily tomu, že daný žák stejně odpověď vykřikne – což nicméně všichni tři stejně dělají.

Žáci sami vědí, že ve výuce komunikují víc než jejich spolužáci, ale chápou to jako svou pevně danou predispozici. Jak říká Cesar: „Já jsem prostě takový. Že tam nedokážu prostě sedět v té lavici a nic nedělat. Jenom poslouchat.“

Participace Arnošta, Cesara a Dalibora zdaleka není omezena na jmenovité vyvolání učitelkami. Všichni tři do interakce se svými učitelkami často vstupují také tím, že jim odpovídají bez vyzvání a bez vyvolání a kromě toho jim poměrně frekventovaně kladou otázky. Příkladem může být interakce Cesara s učitelkou Celestýnou:

Ukázka č. 8

Výuka učitelky Celestýny

Učitelka: Tak, to byl Vesnický román od Karoliny Světlé. (1) My jsme ho minule trochu nastínila a (.) uvidíte ho v divadle.

Cesar: Vy jste na tom byla, paní učitelko? *((bez přihlášení))*

Učitelka: Já jsem na tom byla, ano. *((s úsměvem))*

Cesar: Prý je to velice pěkné.

Učitelka: Ano, je to velice pěkné. *((s úsměvem na Cesara))*

Cesar bez vyzvání vstupuje do komunikace a klade učitelce otázku. Učitelka ho za porušení komunikačních pravidel nenapomíná a odpovídá mu, na což Cesar dál reaguje. Pokud bychom v ukázce vynechali oslovení „paní učitelko“, celá interakce by náhle připomínala běžnou, mimoškolní konverzaci.

Cesar, stejně jako jeho dva vrstevníci z jiných škol, opouští zavedené komunikační schéma v podobě otázka – odpověď – zpětná vazba a iniciuje jiná komunikační uspořádání. Sledovaná trojice žáků tak svojí participací rozšiřuje úzkou škálu komunikačních schémat a otevírá nové participační možnosti pro sebe samé a v důsledku toho i pro učitele, což je vidět i dále. Tito žáci totiž během výuky komunikují nejen s učitelkami, ale také s ostatními spolužáky. Je jim vlastní komentovat repliky ostatních, rozhodovat o tom, kdo bude hovořit („Teď zase povídejte vy,“ říká svým spolužákům Arnošt poté, co sám správně odpoví), a dokonce je jako jediná skupina žáků ostatní spolužáky bez vyzvání hodnotí („dobřes to řekl!“). Ujímají se tedy slova tam, kde by dle komunikačního úzu českých tříd měly hovořit jejich učitelky. Ani jedna ze tří učitelek to však nevnímá primárně ve smyslu žákovských rezistentních strategií. Všechny tři učitelky navíc věří, že v případě potřeby dokážou zcela převzít kontrolu nad situací. Samy si však jsou vědomy toho, že nad nedodržováním pravidel u těchto žáků částečně přivírají oči, jak komentuje v souvislosti s žákem Arnoštem například Aneta: „Já bych ho takhle musela napomínat celou hodinu. Někdy ho napomenou jednou dvakrát a někdy si dá fakt říct a je ticho. Ale z toho on potřebuje být středem té pozornosti. (...) On je jak parní válec, on prostě převálcuje člověka a musíš ho vždycky utnout, když chceš, aby už skončil. Jinak prostě on tu pusu nezavře a je schopnej ti pak rozložit celou tu hodinu.“ Aneta ve shodě s ostatními učitelkami konstatuje, že tyto žáky je nutné disciplinovat, jinak by byli schopni výuku zcela inhibovat. Současně uvádí, že je nutné vybrat si, do které bitvy se pustit, tzn. kdy se pokoušet o disciplinaci a kdy raději nechat věc projít.

Podívejme se nyní na obsah, který Arnošt, Cesar a Dalibor vnášejí do výukové komunikace. Nepřehlédnutelné je, že promluvy těchto žáků bývají často nesprávné. Zatímco u předchozích žáků, jejichž participaci jsme popisovali v této studii, je strach z chyby či nedostatečná znalost obsahu důvodem, proč se do komunikace nezapojují, tyto žáky riziko chyby v další participaci nijak neodrazuje. Primárním stimulem k participaci je totiž být ostatními slyšen, nikoli odpovědět správně. To zachycuje například otázka, kterou v hodině klade Arnošt:

Ukázka č. 9**Výuka učitelky Anety**

Učitelka: Teďka jednu takovou známější knížku, ona se jmenuje, já to radši napíšu. (4). Knížka Karla Kryla.

Arnošt: Nepíše se tam ž náhodou?

ŽŽ: To je naschvál.

Učitelka: To je tak naschvál. Prosím vás, tam je schválně napsáno š místo ž. Je dobře, že jste si všimli, že je tam hrubka. Ale tak to je schválně. A my se teď-

Arnošt: Paní učitelko, jedna mínus.

Učitelka: Jasně, to bys měl říct panu Karlu Krylovi, víš, a ne mně.

Arnošt se snaží nachytat učitelku při chybě, ale jeho spolužáci ho ihned opravují. (Stejně tak je přítom možná druhá interpretace, že Arnošt si je od začátku vědom toho, že se o chybu nejedná, a situaci využívá jako příležitost hovořit – jedná se totiž o chybu v učivu, které se řeší na úrovni prvního stupně základní školy, a proto se nedá očekávat, že by se jí dopustila vyučující českého jazyka.) Arnošt se však v důsledku svého pochybení (chybné opravy učitelky) z interakce nestáhne. Naopak na učitelku hovoří dál a její výkon známkuje. Opět zde můžeme sledovat, jak žák byť v humorném modu převezme agendu učitelky, a to do konce ve vztahu k ní samotné, neboť ji svým hodnocením postaví do pozice žáka. Učitelka na to však reaguje jistou nadsázkou, že ohodnocen by měl být výkon samotného autora sbírky.

Žáci si uvědomují, že se svými odpověďmi, v rámci kterých jim mnohdy chybí požadované znalosti, vystavují riziku chyby. Chybu však chápou jako přirozenou součást učení. Vlastní chybná odpověď jim nevadí a nedělají si těžkou hlavu ani z toho, když se v důsledku toho třída směje:

Ukázka č. 10**Rozhovor s Arnoštem**

Tazatel: Když odpovíš špatně, tak ti to nevadí?

Arnošt: Ne.

Tazatel: Ne. Dobře.

Arnošt: Chybama se člověk učí.

Tazatel: A protože jsou určitě nějací žáci, kteří se třeba stydí nebo se třeba bojí, že odpoví špatně, že by se jim třeba směli ostatní.

Arnošt: Šmarja, tak se zasmějou.

Tazatel: No a když odpovíš špatně, tak jak se cítíš u toho?

Arnošt: No bůž, no tak stalo se, stalo se. Chybama se člověk učí.

Můžeme tedy shrnout, že produktivní interakce se pro tyto žáky stává produktivní tím, že proběhne, nikoli tím, zda je jejich replika správná. Stejně jako narušování komunikačních pravidel je také samotný, často chybou poznamenaný obsah jejich promluv ostatními ve třídě frekventovaně interpretován jako humorný, a to dokonce také ze strany učitelek (například Celestýna o Cesarovi říká: „Ten Cesar to má tak v sobě, že on tady jako něco řekne a je to jako často vtipné.“). Na základě uvedených ukázek přitom lze předpokládat, že se jedná o humor, který tito žáci záměrně vyvolávají. Zatímco jejich spolužáci s nejnižším indexem vlivu byli chápáni jako směšní, přičemž nebyli schopni směšnost situace ovlivnit, tito žáci jsou spojeni s vtipnými situacemi, jichž jsou strůjci.

Další charakteristikou, která se k participaci těchto žáků a jejímu obsahu váže, je zastávání opozitního stanoviska. Ve chvíli, kdy ve třídě zazní určitý názor, staví se tito žáci frekventovaně na stranu negace, což pro ně bývá určitou vstupenkou k tomu, aby mohli dále hovořit:

Ukázka č. 11

Výuka učitelky Anety

Učitelka: Teďka jsme si vlastně přečetli ten text. A já se ptám, je tam monolog v tom textu, nebo dialog?

ŽŽ: Dialog. Monolog.

Učitelka: Kdo říká monolog, (.) zvedne ruku. (3) *((většina žáků vyjma dvou zvedají ruku))* (4) Dobře, a kdo říká, že dialog, tak zvedne ruku. *((Arnošt a Alois zvedají ruku))* A já říkám, kdo si myslí, že je to dialog, odpovídá správně.

Arnošt: Ha, jsem jedinej! *((se vztyčeným prstem na sebe upozorňuje, pokývuje hlavou a směje se))* Dřeváci. *((ostatní žáci se upřeně dívají na Arnošta a usmívají se))*

Alois: Já jsem to taky říkal! *((že zadní lavice vykřikne))*

Arnošt: Ále. *((smete rukou Aloisovu repliku ze stolu))*

Učitelka: Věděli byste ale hoši a uměli byste odůvodnit proč?

Alois: *((mlčí a dívá se na Arnošta))*

Arnošt: Všichni mi vždycky říkali, abych chodil proti většině, tak jsem šel proti většině.

ŽŽ: *((žáci se smějí, učitelka se odmítavě dívá na Arnošta))*

Arnošt: Ale ne, prostě, podle mě on si tam s někým povídá.

Učitelka: Kdo si tam povídá?

Arnošt: No ten Karel Kryl, autor. Takže autor si povídá s někým. Já si třeba myslím, že mu třeba někdo umřel, koho měl rád, a on si s ním povídá, protože ono tam bylo napsáno, jako rozkrojím za tebe jablíčko, a že tam je židle navíc. A že si myslí, že se s ním uvidí.

Učitelka: Naprosto precizní odpověď! *((učitelka uznale pokývne hlavou k Arnoštovi, ostatní spolužáci začnou tleskat a učitelka se k potlesku přidá))*

Učitelka se ptá, zda rozebíraný písňový text je monologem, či dialogem, a pouze dva žáci ve třídě se nenechají strhnout davem a odpovídají jinak než zbytek třídy. Jedním z nich je Arnošt, který si užívá situaci, kdy oproti většině třídy správně odpověděl, jak se vzápětí dozvídá. Sám sebe staví do pozice jediného žáka, který uvedl správnou odpověď. Žáka Aloise, který se snaží ukázat na to, že i on odpověděl správně, rázně zatlačí do pozadí a ten záhy komunikační pozici vyklízí a slovo předává Arnoštovi. Arnošt na učitelčinu otázku po zdůvodnění nejprve odpovídá tím, že „šel *proti většině*“, ale na opakované vyzvání svou volbu zdůvodňuje skrze pečlivou argumentační oporu v textu. Učitelka jeho odpověď důrazně označuje za správnou (resp. naprosto precizní), načež mu spolužáci začnou tleskat. Učitelka se k nim po chvíli přidává. Arnoštovo sólové vystoupení je zakončeno velkým aplausem.

Poslední charakteristikou vykreslující obsah participace této skupiny žáků je přítomnost argumentace. Jak jsme viděli již v předchozí ukázce, Arnoštova správná odpověď vyjadřující opozitní stanovisko vůči třídě byla nejprve odůvodněna replikou opouštějící výukový obsah, pravděpodobně s cílem třídu pobavit. Díky tomu, že učitelka na zdůvodnění odpovědi trvala, však nakonec Arnošt participoval replikou s rozvinutou argumentací a poté, co třídu pobavil, si vysloužil také uznání svých spolužáků v podobě potlesku. Je to právě snaha o vyjádření opačného stanoviska, díky které tito žáci nakonec často bývají těmi, kdo ve třídě argumentují. Bez znalosti formálních pravidel diskuse tito žáci na teze svých spolužáků automaticky reagují anti-tezí. Příkladem je výňatek z hodiny Daniely:

Ukázka č. 12

Výuka učitelky Daniely

Učitelka: Ten filozof Sokrates si myslel, že otrok je stejně vzdělavatel-ný jako nějaký vzdělaný občan. (3) Myslíte si, že je to reálné?

Drahomíra: Jo.

Doubravka: No je. Kdyby nebyl otrok, tak by byl úplně stejný člověk jako ostatní, měl by stejný vzdělání a všechno.

Učitelka: Výborně. Takže když se díváme na nějaký osud...

Dalibor: Ale ten otrok může bejt úplně hloupej, a pak se asi bude vzdělávat docela těžko.

Učitelka: Proč myslíš, že je hloupej?

Dalibor: Může být.

Učitelka: Může, ale proč myslíš, že by mohl být hloupý?

Dalibor: Nevím. Stejně tak hloupý může být i ten vzdělanej člověk, takže (.) to jde potom o to, v jaký vrstvě se člověk narodil.

Ukázka zachycuje situaci, kdy se Daniela ptá žáků, zda lze přijmout Sokratovu myšlenku o tom, že všichni jsou vzdělatelní. Na její otázku nejprve odpovídá Drahomíra (bez argumentu) a poté Doubravka (s rozvinutou argumentací). Učitelka již tuto interakci uzavírá, neboť Doubravčinu odpověď zjevně považuje za správnou a vyčerpávající, když v tom – skočením do promluvy učitelky – se zapojuje Dalibor. Svou promluvou částečně vyjadřuje nesouhlas se stanoviskem Doubravky, potažmo učitelky, ale současně díky tomu přináší zcela novou perspektivu. Vysvětluje, že nelze hovořit jen o tom, zda otrocky lze či nelze vzdělávat, ale že v rámci každé společenské vrstvy je nutné vzít v potaz také individuální dispozice, například inteligenci. Daliborova promluva tak dichotomickou otázku (zda souhlasit, či nesouhlasit se Sokratem) otevírá a zřetelně ukazuje, že položená otázka zdaleka není černobílá, ale mnohem komplikovanější. Daliborův argument tak novou, opozitní ideou přispívá ke společné konstrukci znalostí a otevírá skutečný dialogický prostor.

Diskuse a závěr

Cílem této studie bylo zjistit, jak na výukové komunikaci participují žáci, kteří se pohybují na opačných pólech z hlediska vlivu, který jim přičítají jejich spolužáci. Na základě předchozích studií jsme si byli vědomi toho, že mezi žáky s nejnižším a nejvyšším indexem vlivu ve třídě lze sledovat rozdíly, co se týká míry jejich zapojení. Zahraniční studie vedle toho dokumentují, že participace těchto žáků se liší ve chvíli, kdy se účastní skupinové diskuse. V této studii jsme proto chtěli sledovat, zda a jak se liší jejich participace také v rámci celotřídní interakce, která je do značné míry v rukou učitelů.

Naše výsledky dokládají, že žáci, kterým jejich spolužáci přisuzují nízkou míru vlivu, také málo komunikačně vstupují do výuky (o směru tohoto vztahu přitom nejsme s to hovořit). Žáci sami prezentují komunikační pasivitu jako své vědomé rozhodnutí, neboť dle svých výpovědí hovořit nechtějí. To je podpořeno také nastavenými komunikačními podmínkami (srov. Clarke et al., 2016), tzn. chováním jejich učitelek. Ty je totiž ke komunikaci vybízejí jen sporadicky a v zásadě u kognitivně nenáročných zadání. Žáci sami svou komunikační inhibici přičítají obavám z případného neúspěchu před spolužáky, s čímž rezonují výpovědi učitelek – vyvolávají žáky málo, neboť nechtějí, aby žáci před svými spolužáky potenciálně selhali a byli vystaveni posměchu. Tyto nálezy rozvíjejí výsledky Blackové (2004), která dokládá, že učitelé vedou žáky k různému zapojení v závislosti na očekáváních, která na žákovský výkon kladou. Učitelky v našem šetření odůvodňují nízkou míru participace těchto žáků tím, že předpokládají, že mohou snadno selhat. Důvodem pro nevyvolání však není jen očekávané selhání, ale také reakce,

kteřá by ze strany třídy následovala. Učitelky tedy nerovnoměrné vyvolávání žáků obhajují nejen jejich potenciálně nízkými výkony, ale také následným chováním spolužáků ve třídě. Nevyvolávání se v pojetí učitelek stává pomyslnou ochranou.

Nelze si nevsimnout, že tato skupina je tvořena pouze žáky, kteří mají kromě nízkého indexu vlivu také nejslabší známky. Z šetření Šedřové (2019), která na stejném datovém korpusu zkoumala participaci žáků z jejich vlastní perspektivy, přitom víme, že žáky, kteří participovat nechtějí a do výuky se téměř nezapojují, najdeme i mezi jedničkáři. Proč tedy nikoho z nich nenajdeme mezi žáky s nejnižším indexem vlivu? Důvodem může být vědomostní výbava těchto žáků, jejich expertní znalost určitých témat, která se promítá také do postavení, jež jim připisují ostatní ve třídě. Ukázali jsme, že žáci sledují, kolik toho jejich spolužáci vědí, a znalosti ostatních ve třídě poměřují. Když tzv. tišší žáci s dobrými známkami začnou hovořit, mají co říci, a neocitají se tedy v epicentru posměchu. Jejich vědomosti je v tomto ohledu mohou chránit.

Žáci s nejvyšším indexem vlivu naopak o participaci usilují a kralují komunikačnímu prostoru ve třídě. Claudii, třídní premiantce, byl komunikační prostor učitelkou cíleně přenecháván (tzn. její rozhodnutí participovat korespondovalo s připravenými podmínkami, srov. Clarke et al., 2016). Její případ považujeme za zajímavý, neboť Claudia by vzhledem k podobě své participace splňovala všechny předpoklady pro to, aby získala nálepku tzv. šprta. Její spolužáci jí nicméně přisoudili nejvyšší míru vlivu ve třídě. Claudia tedy reprezentuje případ toho, že vysoká a bezchybná participace nemusí nutně znamenat oslabenou pozici ve struktuře školní třídy, ačkoli je zjevné, že se nejedná o častý případ (je ve stanoveném vzorku jediná). Důvodem může být to, že učitelka v Claudii nemá svého oblíbence – v rozhovorech její vědomosti spíše snižuje, na její odpovědi ve výuce reaguje stejně jako na odpovědi ostatních žáků. Jak ve své studii uvádí Teplá (2014), učitelé se u premiantů často uchylují ke zvýšené míře pochval a pozitivního feedbacku, čímž mohou nechtěně ohrozit jejich sociální postavení. Učitelčin přístup tak Claudiiinu postavení může napomáhat. Druhý důvod může spočívat v tom, že ostatní žáci oceňují Claudiiinu roli coby záchranného kruhu pro celou třídu, v níž je zkrátka vždy někdo, kdo zná odpověď. Například u Cyrila, žáka s nízkým indexem vlivu, naopak ve stejné třídě poukazují na to, že mu vědomosti chybí. V rámci této školní třídy tak může být míra vědomostí skupinovou sociální normou, která přispívá k postavení žáků v hierarchii třídy.

Ostatní tři žáci s vysokým indexem vlivu stojící na opačné straně klasifikačního spektra si slovo dominantně brali sami (tzn. svým rozhodnutím měnili podmínky komunikační situace, srov. Clarke et al., 2016) a měnili běžné komunikační uspořádání (kontaktováním učitelky i spolužáků). Pro participaci těchto „aktivních čtyřkařů“ je charakteristická snaha vyjádřit opozitní

stanovisko a být slyšet i za cenu chyby, které se nebojí. V důsledku těchto komunikačních charakteristik jsou to nečekaně právě tito žáci, kteří se ujímají tzv. agentní role v rámci učitelem řízených aktivit (Mameli et al., 2020), do výukové komunikace vnášejí repliky s argumenty a otevírají tak tzv. dialogický prostor (Alexander, 2008). Tento náález považujeme za klíčový. Nelze totiž říci, že Arnošt, Cesar a Dalibor by byli nerozpoznaní géniové, resp. jejich více či méně průměrné výsledky z testu čtenářské gramotnosti to nenaznačují. Pokud jsou žáci s průměrnými vzdělávacími výsledky a podprůměrnými známkami schopni argumentovat (a to v souladu s kritérii kladenými i na psané žákovské argumenty, srov. Reznitskaya & Wilkinson, 2019), mohli bychom stejná očekávání nastavit i směrem k ostatním žákům ve třídách.

Ostatní žáci ve třídách se o to nicméně nepokoušejí, pravděpodobně v důsledku obav z chyby, která je stále chápána jako žákovský prohřešek (ve shodě s nálezy Clarkové /2016/, která uvádí, že znalost je stále chápána jako podmínka participace), a rigidního komunikačního uspořádání, do nějž jsou žáci od vstupu do školy socializováni (Šalamounová, 2015). Behaviorální inklinace, které si žáci v prostředí školy osvojili, se zdají být natolik silné, že jen žáci se silným postavením ve třídě a beze strachu z neúspěchu si „troufnou“ je opustit.

Podtrhněme, že argumentační potenciál situace (viz poslední dvě ukázky v této studii) je v zásadě využit díky tomu, že sledované učitelky nepenalizují žáky za to, že porušují jimi nastavený regulativní diskurz (Arnošt nekorrektně odpovídá na položenou otázku a opakovaně hovoří na spolužáky, Dalibor Daniele skáče do řeči ve chvíli, kdy již uzavírá komunikační sekvenci). Naopak je přes porušení pravidel podněcují k tomu, aby dále hovořili. Neopouštějí tedy výukový obsah kvůli uplatnění regulačních mechanismů (což lze sledovat jako častou praxi, viz Šedřová, 2011), ale naopak vedou obsah žákovských výpovědí od narušování hodiny zpět k výuce, čímž v důsledku dosahují i potřebné regulace žákovského chování. Místo disciplinace žáci dostávají příležitost k učení a pozitivní zpětnou vazbu.

Poděkování

Tento text je výstupem z projektu Kolektivita v dialogickém vyučování: intervenční studie (GA21-16021S) financovaném Grantovou agenturou České republiky.

Literatura

- Adler, P. A., & Adler, P. (2003). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. Rutgers University Press.
- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Dialogos.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685–730. <https://doi.org/10.3102/00028312040003685>
- Arbaugh, J. B. (2000). An exploratory study of the effects of gender on student learning and class participation in an internet-based MBA course. *Management Learning*, 31(4), 503–519. <https://doi.org/10.1177/1350507600314006>
- Black, L. (2004). Teacher-pupil talk in whole-class discussions and processes of social positioning within the primary school classroom. *Language and Education*, 18(5), 347–360. <https://doi.org/10.1080/09500780408666888>
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 365–374. <https://doi.org/10.1037/h0029908>
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. M. Lerner & J. Larson (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development* (s. 74–103). John Wiley & Sons Inc.
- Carletta, J., Anderson, A. H., & Garrod, S. C. (2002). Seeing eye to eye: An account of grounding and understanding in work groups. *Cognitive Studies: Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society*, 9(1), 1–20. <https://doi.org/10.11225/jcss.9.26>
- Clarke, S. N., Howley, I., Resnick, L., & Penstein Rosé, C. (2016). Student agency to participate in dialogic science discussions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 27–39. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.01.002>
- Corbin, J. (2012, 25. června). Theoretical coding and grounded theory analysis. *Lecke Mezinárodní letní školy kvalitativních výzkumných metod ve vzdělávání*. Trento.
- Cothran, D. J., & Ennis, C. D. (1997). Students' and teachers' perceptions of conflict and power. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 541–553. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(97\)85542-4](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(97)85542-4)
- De Laet, S., Colpin, H., Vervoort, E., Doumen, S., Van Leeuwen, K., Goossens, L., & Verschueren, K. (2015). Developmental trajectories of children's behavioral engagement in late elementary school: Both teachers and peers matter. *Developmental Psychology*, 51(9), 1292–1306. <https://doi.org/10.1037/a0039478>
- Engels, M. C., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P. L., Den Noortgate, W. V., Claes, S., Goossens, L., & Verschueren, K. (2017). School engagement trajectories in adolescence: The role of peer likeability and popularity. *Journal of School Psychology*, 64, 61–75. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.006>
- Engle, R. A., Langer-Osuna, J. M., & McKinney de Royston, M. (2014). Toward a model of influence in persuasive discussions: Negotiating quality, authority, privilege, and access within a student-led argument. *Journal of the Learning Sciences*, 23(2), 245–268. <https://doi.org/10.1080/10508406.2014.883979>
- Goffman, E. (1996). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.
- Gorman, A. H., Kim, J., & Schimmelbusch, A. (2002). The attributes adolescents associate with peer popularity and teacher preference. *Journal of School Psychology*, 40(2), 143–165. [https://doi.org/10.1016/s0022-4405\(02\)00092-4](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(02)00092-4)

- Heyd-Metzuyanim, E. (2013). The co-construction of learning difficulties in mathematics-teacher-student interactions and their role in the development of a disabled mathematical identity. *Educational Studies in Mathematics*, 83(3), 341–368. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9457-z>
- Hrabal, V. (2002). *Diagnostika: pedagogicko-psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Karolinum.
- Jarkovská, L., & Lišková, K. (2008). Genderové aspekty českého školství. *Sociologický časopis*, 44(4), 683–701.
- Jule, A. (2002). Speaking their sex: A study of gender and linguistic space in an ESL classroom. *TESL Canada Journal*, 19(2), 37–51. <https://doi.org/10.18806/tesl.v19i2.928>
- Jurik, V., Gröschner, A., & Seidel, T. (2014). Predicting students' cognitive learning activity and intrinsic learning motivation: How powerful are teacher statements, student profiles, and gender? *Learning and Individual Differences*, 32, 132–139. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.01.005>
- Juzwik, M. M., Borsheim-Black, C., Caughlan, S., Heintz, A., & Nystrand, M. (2013). *Inspiring dialogue: Talking to learn in the English classroom*. New York London Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Kelly, S. (2008). Race, social class, and student engagement in middle school English classrooms. *Social Science Research*, 37(2), 434–448. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2007.08.003>
- Kovalainen, M., & Kumpulainen, K. (2007). The social construction of participation in an elementary classroom community. *International Journal of Educational Research*, 46(3–4), 141–158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.09.011>
- Landsheer, H. A., Maassen, G. H., Bisschop, P., & Adema, L. (1998). A reexamination of the relation between academic and social competence. *Adolescence*, 33(129), 185–191.
- Langer-Osuna, J. M. (2011). How Brianna became bossy and Kofi came out smart: Understanding the trajectories of identity and engagement for two group leaders in a project-based mathematics classroom. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 11(3), 207–225. <https://doi.org/10.1080/14926156.2011.595881>
- Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. Routledge.
- Lortie, D. C. (1975). *The schoolteacher. Sociological study*. University of Chicago Press.
- Mameli, C., Grazia, V., & Molinari, L. (2020). Agency, responsibility and equity in teacher versus student-centred school activities: A comparison between teachers' and learners' perceptions. *Journal of Educational Change*, 21(4), 345–361. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09366-y>
- Mercer, N., & Hodgkinson, S. (2008). *Exploring talk in school: Inspired by the work of Douglas Barnes*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446279526>
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L. B. (2008). Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 283–297. <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9071-1>
- Moscovici, H. (2002). Dynamics of power in teaching college biology: Influence on students' learning. In P. C. S. Taylor, P. J. Gilmer, & K. Tobin (Eds.), *Transforming undergraduate science teaching: Social constructivist perspectives* (s. 91–116). University of Pennsylvania, Lang Publishers.

- Myhill, D. (2002). Bad boys and good girls? Patterns of interaction and response in whole class teaching. *British Educational Research Journal*, 28(3), 339–352. <https://doi.org/10.1080/01411920220137430>
- Pimentel, D. S., & McNeill, K. L. (2013). Conducting talk in secondary science classrooms: Investigating instructional moves and teachers' beliefs. *Science Education*, 97(3), 367–394. <https://doi.org/10.1002/sce.21061>
- Rentzsch, K., Schröder-Abé, M., & Schütz, A. (2013). Being called a 'Streber': The roles of personality and competition in the labelling of academically oriented students. *European Journal of Personality*, 27(5), 411–423. <https://doi.org/10.1002/per.1884>
- Reznitskaya, A., & Gregory, M. (2013). Student thought and classroom language: Examining the mechanisms of change in dialogic teaching. *Educational Psychologist*, 48(2), 114–133. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.775898>
- Reznitskaya, A., & Wilkinson, I. A. (2019). Measuring production and comprehension of written arguments in upper-elementary grades. *Studia paedagogica*, 24(4), 63–84. <https://doi.org/10.5817/SP2019-4-3>
- Sedova, K., & Salamounova, Z. (2016). Teacher expectancies, teacher behaviour and students' participation in classroom discourse. *Journal of Educational Enquiry*, 15(1), 44–61.
- Simensen, A. M., Furgestad, A. B., & Vos, P. (2015, 4. února). *How much space for communication is there for a low achieving student in a heterogeneous group?*. CERME 9 – Ninth congress of the European Society for Research in mathematics education, Charles University in Prague, Faculty of Education, Prague, Czech Republic.
- Snell, J., & Lefstein, A. (2017). "Low ability," Participation, and identity in dialogic pedagogy. *American Educational Research Journal*, 55(1), 40–78. <https://doi.org/10.3102/0002831217730010>
- Steinberg, L. (2013). *Adolescence*. Mc Graw-Hill.
- Strachler-Pohl, H., Fernández, S., Gellert, U., & Figueiras, L. (2013). School mathematics registers in a context of low academic expectations. *Educational Studies in Mathematics*, 85(2), 175–199. <https://doi.org/10.1007/s10649-013-9503-5>
- Šalamounová, Z. (2015). *Socializace do školního jazyka*. Masarykova univerzita.
- Šalamounová, Z., & Fučík, P. (2019). The relationship between peer status and students' participation in classroom discourse. *Educational Studies* [Publikováno online]. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1706042>
- Šedová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 16(1), 89–118.
- Šedová, K. (2019). Mluvit, či nemluvit? Participace na výukové komunikaci očima vokálních a tichých žáků a jejich učitelek. *Orbis scholae*, 13(2), 65–94. <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.3>
- Teplá, M. (2014). Zaostrěno na šprty. *Studia paedagogica*, 19(1), 137–148. <https://doi.org/10.5817/SP2014-1-8>
- Turner, J. C., & Patrick, H. (2004). Motivational influences on student participation in classroom learning activities. *Teachers College Record*, 106(9), 1759–1785. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00404.x>
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Portál.
- Vygotskij, L. S. (1976). *Myslení a řeč*. SPN.
- Webb, N. M., Franke, M. L., Wong, J., Fernandez, C. H., Shin, N., & Turrou, A. C. (2014). Engaging with others' mathematical ideas: Interrelationships among student participation, teachers' instructional practices, and learning. *International Journal of Educational Research*, 63, 79–93. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.001>

- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511605895>
- Wells, G., & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379–428. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503_3
- Wertsch, J. V. (Ed.). (1985). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge University Press.
- Wooffitt, R. (2005). *Conversation analysis and discourse analysis: A comparative and critical introduction*. SAGE.
- Zounek, J., Záleská, K., Juhaňák, L., Bárta, O., & Vlčková, K. (2018). Czech Republic and Norway on their path to digital education. *Studia paedagogica*, 23(4), 11–48. <https://doi.org/10.5817/sp2018-4-2>

Kontakt na autorky

Zuzana Šalamounová

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

E-mail: salamounova@phil.muni.cz

Jana Navrátilová

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

E-mail: navratilova@mail.muni.cz

Corresponding authors

Zuzana Šalamounová

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University, Brno

E-mail: salamounova@phil.muni.cz

Jana Navrátilová

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University, Brno

E-mail: navratilova@mail.muni.cz