

Konverzační analýza a interakce ve třídě: východiska a metodologické aspekty¹

František Tůma

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

Redakci zasláno 16. 2. 2016 / upravená verze obdržena 8. 8. 2016 /
k uveřejnění přijato 17. 8. 2016

Abstrakt: Cílem předkládané metodologické studie je pojednat o etnometodologické konverzační analýze jako o metodě uplatnitelné ve výzkumu interakce ve třídě. Studie nastiňuje stav teoretické a metodologické reflexe v této oblasti pedagogického výzkumu (část 1), vymezuje pozici konverzační analýzy a pojednává o intersubjektivitě v interakci, k jejímuž hlubšímu pochopení může konverzační analýza přispět (část 2). Studie dále pojednává o východiscích konverzační analýzy, ze kterých jsou odvozeny principy a postupy při transkribování a analýze dat (část 3). Tyto principy a postupy jsou na vybraných datových ukázkách názorně ilustrovány, přičemž je pozornost věnována i párovým sekvencím, střídání mluvčích a opravám, které představují oblasti zájmu konverzační analýzy (část 4). V závěru textu je pojednáno o kritice konverzační analýzy a některých vývojových tendencích v konverzačněanalytickém výzkumu. Je vyvozeno, že konverzační analýza umožňuje postihnout lokálně utvářené vzájemné porozumění mezi účastníky v interakci a zároveň zohlednit institucionální (didaktické) aspekty interakce ve třídě.

Klíčová slova: konverzační analýza, interakce ve třídě, metodologie výzkumu, intersubjektivita

Jednou z oblastí edukační reality, která bývá podrobována badatelskému snažení, je interakce ve třídě, tedy vzájemné působení a ovlivňování účastníků výuky – zejména učitele a žáků. Z předchozích přehledových studií vyplývá potřeba rozpracovat teoretická východiska pro zkoumání interakce a komunikace ve třídě (Mareš, 2009, 2016) a také to, že spíše než zkoumání procesů vzájemného porozumění mezi účastníky je v řadě studií věnována pozornost analýzám promluv jednotlivých účastníků interakce² (Tůma, 2014a, 2014b).

¹ Práce na textu byla podpořena grantem GA ČR 15-08857S *Interakce ve výuce anglického jazyka na vysoké škole*. Děkuji za poskytnutou podporu. Dále děkuji Michaele Píšové a dvěma anonymním recenzentům za podnětné komentáře k předchozí verzi textu.

² K tomu srov. východiska k dialogismu, která již byla v českém kontextu představena jinde (např. Marková, 2007; Marková, Müllerová, & Hoffmannová, 1999; srov. v angličtině např. Linell, 1998).

Výzkumné otázky těchto studií cílí na dílčí aspekty komunikace, jako je například délka žákovských replik nebo počet učitelových otázek určitého typu. Povahu těchto výzkumných otázek pro hlubší poznání interakce problematizují následující výroky:

Takové otázky, které staví do středu pozornosti pouze jednoho dialogického účastníka, například skupinu nebo jedince, ignorují dialogičnost, tj. vzájemnou závislost účastníků a jejich vzájemný vliv jednoho na druhého. (Marková, 2007, s. 126)

Řada badatelů se postupně přiklání k tomu, že orientace na dekontextualizované věty se svými univerzalistickými ambicemi je příliš statická a redukcionistická; že ignoruje dynamiku dialogu, jeho sociální i kulturní kontext; podle některých je nerealistická a pro poznání lidské komunikace v podstatě irelevantní. (Marková, Müllerová, & Hoffmannová, 1999, s. 195)

Dialogický rámec pro zkoumání interakce (nejen ve třídě) se tedy jeví jako vhodný právě díky postihnutí společného utváření významu v interakci, vzájemné reaktivity účastníků a dynamického charakteru interakce. V tomto textu se zaměřím na konverzační analýzu, která se vyvinula z etnometodologie. Etnometodologie a konverzační analýza jako metody zkoumající přirozeně probíhající interakci představují jedno z důležitých východisek dialogismu (Linell, 1998, s. 50–51; k problematizaci vztahu konverzační analýzy a dialogismu viz např. O'Connell & Kowal, 2003, s. 201–203).

1 K chybějící teoretické a metodologické reflexi

Cílem tohoto příspěvku je představit konverzační analýzu společně s jejími východisky jako metodu pro výzkum interakce ve třídě. Tím má tento článek ambici přispět k teoretickému rozpracování východisek pro výzkum interakce ve třídě a také ukázat jeden z možných přístupů k dialogickému uchopování interakce ve třídě. Samozřejmě není v možnostech jedné metody ani jednoho výzkumníka postihnout komplexní spletnost a dynamiku interakcí nebo faktorů, které ovlivňují to, co se odehrává ve školní třídě, avšak pokud se různé perspektivy přehledně představí, výzkumníci mohou mít příležitost porovnat různé teoretické a metodologické perspektivy a na základě tohoto srovnání interpretovat, jak tyto různé pohledy přispívají k hlubšímu porozumění životu ve třídách (Skukauskaitė et al., 2015, s. 44). Ve světle výše nastíněné potřeby rozpracovat teoretická a metodologická východiska výzkumu interakce ve třídě se lze přiklonit k pohledu citovaných autorek, že „různorodost

konceptualizací [interakce a diskursu] vyžaduje, aby výzkumníci byli transparentní co do ontologických a epistemologických východisek, která vedou jejich práci a volby v metodologii“ (Skukauskaite et al., 2015, s. 48). Navíc oblast výzkumu interakce ve třídě je ze své podstaty interdisciplinární – kromě pedagogických věd vstupuje do hry sociologie, (socio)lingvistika, filozofie jazyka, teorie komunikace a další.

Z výše uvedených důvodů nebudu představovat konverzační analýzu v podobě pouhého nástroje, ale zaměřím se na širší souvislosti výzkumu interakce ve třídě a na přínosnost a relevanci konverzační analýzy (část 2), na její východiska, principy a postupy (část 3), abych se pokusil podnítit teoretickou a metodologickou diskusi v současném výzkumu interakce ve třídě. Následně budu na vybraných datových úryvcích ilustrovat konverzačněanalytický pohled na interakci ve třídě (část 4). Současným výzvám a tendencím v konverzační analýze, stejně jako jejím limitům a kritikám se věnuji na konci článku (část 5).

2 Pozice a přínos konverzační analýzy

Vzhledem k tomu, že dění ve třídě je podrobováno zkoumání již několik desetiletí, existují různé přístupy a metody: od kvantitativních přístupů zachycujících chování učitele a žáků po kvalitativní přístupy interpretující zachycené nebo výzkumníkem (spolu)prožité okamžiky vyučovacích procesů (Green & Dixon, 2008; Skukauskaite et al., 2015; srov. obecněji s přístupy k výzkumu institucionálního dialogu u autorů Drew & Sorjonen, 2011, s. 194–196). Je možné říci, že existuje řada přístupů a metod, které jsou slučitelné s dialogismem, například etnografie komunikace, mikroetnografie nebo etnometodologická konverzační analýza (viz např. speciální vydání časopisu *Applied Linguistics* 23/3). Vznik a rozvoj těchto přístupů a metod lze dát do souvislosti s tzv. komunikačně-pragmatickým obratem v lingvistice; jejich vývoj je však třeba sledovat i ve vztahu k sociologii, filozofii jazyka a dalším disciplínám (srov. Auer, 2014; Helbig, 1991). Etnometodologickou konverzační analýzu, na níž se v tomto textu zaměřuji, lze interpretovat jako integraci klíčových myšlenek Goffmana a Garfinkela o povaze sociální interakce a jejího zkoumání (Heritage, 2001).

Ve výzkumu interakce ve třídě představuje konverzační analýza jednu z výzkumných tradic, podle kterých je uspořádán *Handbook of classroom discourse and interaction* (Markee, 2015b). Pokud jde o výzkum institucionálního

dialogu obecně, Drew a Sorjonenová (2011, s. 196) uvádějí, že jednoznačně nejvýznamněji ke zkoumání interakcí v institucionálních prostředích přispěly studie založené právě na konverzační analýze. Konverzační analýza také obohacuje jiné výzkumné tradice, ať už použitím detailního transkripčního systému, svým pojmovým aparátem, nebo některými aspekty analytického postupu (např. Markee, 2015a, s. 4). Kromě toho konverzační analýza ze své podstaty pracuje s vzájemným porozuměním účastníků interakce, což je více než relevantní pro výzkum interakce ve třídě.

2.1 Vzájemné porozumění mezi účastníky interakce ve třídě

Procesy, které probíhají ve vzdělávacích institucích, se uskutečňují v interakci. K porozumění, které je nutné k tomu, aby interakce vůbec mohla probíhat, dochází lokálně, toto porozumění je sankcionovatelné, veřejně přístupné a v průběhu interakce probíhá neustále (Moerman & Sacks, 1988, s. 185; srov. Schegloff, 1992, s. 1338). To, zda a jak mluvčí pochopil předchozí repliku, je v interakci (mimo jiné) průběžně prokazováno tím, že jeden účastník mlčí, když druhý mluví, a také tím, že účastník začne mluvit až po skončení předchozí repliky (Moerman & Sacks, 1988, s. 185–186; srov. Macbeth, 2011, s. 439–440). Právě to, že v jednu chvíli mluví právě jeden účastník interakce³, a to, že během interakce dochází ke střídání mluvčích, patří z pohledu konverzační analýzy mezi základní charakteristiky rozhovoru. Z toho plyne zásadní otázka, na kterou konverzační analýza hledá odpověď: Jak mezi účastníky rozhovoru dochází k porozumění? (Moerman & Sacks, 1988, s. 182). Odpovědi lze hledat v uspořádání sekvencí, střídání replik, opravách a preferenční organizaci, což jsou centrální oblasti zájmu analýzy.

V kontextu výuky Macbeth (2011, s. 441) rozlišuje dva druhy porozumění (angl. *understanding*). První druh porozumění je ve formě výstupů, tj. toho, co žáci umějí na konci učební jednotky. Tento typ porozumění je předmětem testování a často i výzkumu. Důležitý je však i druhý typ porozumění, který tomu prvnímu předchází, tj. lokální porozumění v jednotlivých momentech výuky, které umožňuje ve výuce pokračovat dál a které podtrhává koherenci

³ Během interakce samozřejmě dochází k pauzám a současnému mluvení několika účastníků najednou, avšak mluvčí si těchto jevů všímají, interpretují je a opravují je jako porušení interakčního pořádku (Moerman & Sacks, 1988, s. 182). Levinson například uvádí, že k situacím, kdy mluví současně dva účastníci rozhovoru (tj. překryv replik, angl. *overlap*), dochází v méně než pěti procentech řečového proudu, přičemž mezery mezi replikami při střídání mluvčích průměrně trvají několik desetin sekundy (Levinson, 1983, s. 296–297).

a sekvenčnost výukových situací. Tomuto druhu porozumění není v pedagogickém výzkumu věnováno mnoho pozornosti (Macbeth, 2011, s. 445). Pokud má být tento druhý typ porozumění výzkumně uchopen s cílem hlouběji popsat a pochopit spletnost interakce ve třídě, má konverzační analýza velký potenciál.

Konverzační analýza umožňuje výzkumníkovi popsat, jak se procesy učení veřejně demonstrují a realizují *in situ* jako „pozorovatelná konkrétní jednání [behaviors]“, přičemž je zásadní, že „tato konkrétní jednání jsou společně konstruována účastníky v interakci a *skrze* interakci“, tudíž dochází k učení ve formě „situovaných sociálních úkonů, které se pozorovatelně vynořují z intersubjektivního prostoru mezi účastníky“ (Markee & Kunitz, 2015, s. 429, pův. zdůraznění). Tato povaha učení ve své podstatě odpovídá pohledu Vygotského na sociální původ vyšších psychických funkcí (např. Vygotsky, 1978, s. 56–57), který je podrobován kritice ze strany kognitivistů, podle nichž má učení individuální, a nikoliv sociální charakter (k tomu podrobněji např. Markee & Kunitz, 2015, s. 429–430). Tento spor je evidentní i z hlediska samotného výzkumného uchopování interakce (viz část 1).

Při pohledu na jevy, které stojí v popředí zájmu konverzační analýzy (viz část 4), může vyvstat otázka, proč se zabývat každodenními samozřejmostmi a takovými drobnostmi, které si samotní mluvčí často ani neuvědomují, jako jsou například pozdravy při zahájení rozhovoru. Sacks v reakci na tyto kritiky namítá, že nestudovat podobné jevy by mohlo mít reálné důsledky, protože „je možné, že detailní studium malých jevů může obrovskou měrou přispět k našemu pochopení toho, jak lidé dělají některé věci“ (Sacks, 1984, s. 24). Pokud má pedagogický výzkum směřovat ke změnám edukační reality, je zcela nezbytné nejdříve hlouběji porozumět tomu, jak interakce ve třídě probíhá.⁴ Právě k tomuto hlubšímu pochopení může konverzační analýza výrazně přispět.

3 Konverzační analýza jako výzkumná metoda

Před samotným pojednáním o konverzační analýze jako o metodě v širším slova smyslu je třeba uvést, že v zahraničí existuje nepřeborné množství související metodologické a teoretické literatury, návodů, online tutorialů a samozřejmě empirických studií, a to jak obecně, tak pro kontext interakce

⁴ Problematikou transferu poznatků z konverzační analýzy do praxe se krátce zabývám v závěru článku.

ve třídě. V této studii se snažím vycházet především z původních a autoritativních pramenů ke konverzační analýze (zejména z prací zakladatelů konverzační analýzy – Sackse, Schegloffa a Jeffersonové), aby tento článek mohl zprostředkovat úvodní vhled do problematiky, přičemž zaměření na východiska a obecnější principy může případnému zájemci pomoci orientovat se při dalším studiu, vlastních analýzách a diskusích o výzkumných zjištěních. Proto nejprve stručně uvedu výběr relevantních zdrojů, poté se zaměřím na východiska konverzační analýzy a z nich vyplývající postupy.

3.1 *Literatura ke konverzační analýze*

Pokud jde o úvodní texty ke konverzační analýze, v českém jazyce existuje několik publikací shrnujících hlavní myšlenky, pojmy a principy v konverzační analýze (např. Auer, 2014, kap. 13; Nekvapil, 1999); přehledné shrnutí v angličtině v širších souvislostech podává například Silverman (1998). Specificky problematikou transkribování se zabývají dvě česky psané studie (Ashmore & Reed, 2001; Vaníčková, 2014). Z anglicky psaných úvodních textů lze doporučit například kapitolu Pomerantzové a Fehrové (2011) nebo knihu ten Hava (2007); podrobnější rozpracování lze nalézt například v knize *Handbook of conversation analysis* (Sidnell & Stivers, 2013). V oblasti konverzační analýzy použité ve výzkumu interakce ve třídě existují přehledové studie (např. Gardner, 2013; Mori & Zuengler, 2008) a specificky k této problematice vyšlo monotematické číslo časopisu *Modern Language Journal* (88/4).

Mezi přední časopisy publikující studie interakce ve třídě (a tedy také konverzačněanalytické studie) zařazují Skukauskaiteová et al. (2015) *Journal of Classroom Interaction, Applied Linguistics, Language and Education* a *Linguistics and Education*. Dále lze zmínit časopis *Journal of Pragmatics* (např. monotematické číslo 46/1), výše uvedený *Modern Language Journal* a průběžně aktualizované webové stránky věnované konverzační analýze.⁵ V Česku vycházejí studie z konverzační analýzy především v sociologických a lingvistických časopisech (např. *Sociologický časopis, Slovo a slovesnost, Studie z aplikované lingvistiky*).

3.2 *Východiska konverzační analýzy*

Nejprve se jeví jako užitečné stručně uvést, jakým způsobem se konverzační analýza vymezila vůči jiným konceptualizacím interakce a metodám jejího

⁵ http://emcawiki.net/Main_Page

zkoumání. Zaměřím se přitom zejména na ty přístupy, které konverzační analýze vývojově předcházely. Od přístupů založených na smyšlených příkladech, jakým je například Searlova teorie mluvních aktů (srov. Auer, 2014, kap. 7 a 8), se konverzační analýza liší svou empiričností a vazbou na přirozeně se vyskytující interakci, která je analyzována ze záznamu. Zjištění z konverzační analýzy jsou vždy doložena exemplifikací v přirozené interakci za pomoci podrobného transkriptu⁶. Dále se konverzační analýza odlišuje od (spíše formálně a deduktivně pojaté) analýzy diskursu svou induktivní povahou (srov. Levinson, 1983, s. 286–294; Seedhouse, 2004, s. 46–66). Konverzační analýza totiž zkoumá interakci „zespodu“, z pohledu vzájemných vztahů a návaznosti replik, nikoliv používáním (z teorie vycházejícího) kategoriálního systému, o kterém se předpokládá, že by měl přilnout k datům ze záznamu. Konverzační analýza tedy odmítá i předem definované (z teorie vycházející) kategorie jednání, což lze označit za tzv. etický přístup; v konverzační analýze se uplatňuje tzv. emický přístup, který vychází z perspektivy účastníků interakce a z toho, na co se přímo v interakci odkazují a co přímo v interakci společně utvářejí (srov. Garfinkel, 1967, s. 24–31; podrobněji o emické a etické perspektivě pojednávají např. Markee & Kasper, 2004)⁷. Srovnání s dalšími pohledy na interakci lze nalézt jinde (např. Seedhouse, 2004, s. 66–83; ten Have, 2007, kap. 4).

⁶ Některé publikační platformy (např. některé časopisy nakladatelství Elsevier) již umožňují kromě transkriptů a obrázků se studií publikovat i původní záznam. Nicméně to se zatím nestalo běžnou praxí.

⁷ Jeden z anonymních recenzentů upozorňuje na jistý rozpor v tom, že na jedné straně detailní analýzou rozhovoru výzkumník odkrývá „cosi v hlubinách skryté“ (tedy „podvědomí“) a na druhé straně „se validita výsledků opírá o to, co se projeví na povrchu rozhovoru, tedy o to, k čemu se vztahují sami jeho účastníci“. Je třeba upozornit na to, že „orientací účastníků k něčemu“ se v konverzační analýze rozumí především to, co si podle záznamu účastníci interakce viditelně sdělují, k jakým aspektům interakce se viditelně vztahují. Spíše než s podvědomím účastníků se tedy v konverzační analýze pracuje s (většinou plně) zautomatizovanými a pro účastníky (většinou) zcela samozřejmými způsoby jednání. Jak dokládají například Markee a Kasperová (2004), jedná se o oblast, která v sociálních vědách vzbuzuje nemalé kontroverze. Domnívám se, že pro vyjasnění některých aspektů této debaty by v budoucnu mohlo být plodné také přirovnání a podrobnější rozpracování ve vztahu k činnosti, úkonům a operacím (angl. *activity*, *action*, *operation*) z kulturně-historické teorie činnosti (Engeström, 2014; česky srov. Leontjev, 1978), přičemž konverzačněanalytický výzkum by bylo možné situovat na úroveň přechodu od zautomatizovaných operací k vědomým a cílem řízeným úkonům v kontextu vykonávání určité kolektivní činnosti.

Samotný atribut *konverzační* v názvu metody si zaslouží zvláštní pozornost. Se slovem *konverzace* si někteří pravděpodobně nejdříve asociují vyučovací hodiny, ve kterých je rozvíjena plynulost v cizojazyčném ústním projevu. Slovo však pochází z latinského *conversatio*, což znamená obcování nebo styk s někým. Konverzační analýza se vyvinula v USA; anglické *conversation* označuje (spíše neformální) rozhovor. Toto označení bylo minimálně v počátcích přílnavější, než se jeví dnes, protože původní Sacksovy analýzy (např. přednáška č. 1 z roku 1964 u Sackse, 1995a)⁸ vycházely také ze záznamů telefonních hovorů, pro které angličtina označení *conversation* běžně používá. Souběžně s tím záběr analýz postihoval běžnou konverzaci (angl. *ordinary conversation* nebo *mundane conversation*) a později se rozšířil do institucionálních kontextů, jako jsou například soudnictví, zdravotnictví nebo školství (anglicky se používá označení *institutional talk*, česky *institucionální dialog* nebo *institucionální interakce*, srov. Marková et al., 1999, a níže). Pro označení těchto oblastí se nyní vžil nadřazený anglický termín *talk-in-interaction*, který je však do češtiny obtížně přeložitelný, proto dále budu používat jednodušší označení *interakce*.

Aby bylo jasnější, co přesně konverzační analýza zkoumá, je možné vymezit její objekt a předmět.⁹ Objektem konverzační analýzy je interakce (angl. *talk-in-interaction*, ke specifickému pohledu na jazyk v interakci viz následující odstavec), předmětem je pak replika v sekvenci. Pojmy objekt a předmět zároveň umožňují postihnout dynamiku vývoje konverzační analýzy. Technický pokrok v záznamové technice totiž umožnil rozšířit chápání interakce, kterou je možné za použití dostupné techniky zachytit a zkoumat. Zjednodušeně řečeno, zatímco původně byla interakce zkoumána z audiozáznamů telefonních hovorů, později se stalo možným a běžným zachycovat interakci na videozáznam, čímž vstoupily do hry také například gesta nebo pohledy účastníků. V současné době lidé interagují také elektronicky, a to prostřednictvím textu, obrazu, zvuku nebo kombinací zmíněných.¹⁰

⁸ Citované Sacksovy přednášky o konverzační analýze (Sacks, 1995a, 1995b) byly vydány posmrtně, jedná se o přednášky z let 1964–1972.

⁹ Zatímco *objekt* označuje jev objektivní reality existující nezávisle na výzkumníkovi a je odrážen procesem poznávání, *předmět* je část objektu, která je určitým přístupem ke zkoumání objektu formována (k problematice objektu a předmětu a jejich vztahu k vědeckým disciplínám viz např. práce Helbiga, 1991, s. 28–33, a Malíře, 1971, kap. 2).

¹⁰ K analýze online interakce pomocí konverzační analýzy a souvisejících metodologických aspektů viz např. Giles et al. (2015).

Z uvedeného je zřejmé, že s vývojem společnosti, techniky a forem interakce se proměňuje nejen objekt, ale také předmět konverzační analýzy, která se na tyto výzvy snaží reagovat (k tomu podrobněji v závěru textu).

Pokud jde o další východiska, důležitá je povaha kontextu v konverzační analýze. Na rozdíl od přístupů, které uvažují o kontextu jako o neměnném prostředí, ve kterém se odehrává interakce (prostředí tedy determinuje interakci), je v konverzační analýze kontext chápán dynamicky (pro různá pojetí kontextu viz např. Markee, 2015a, s. 10–14). Zjednodušeně řečeno, každá replika je kontextem jednak utvářena (to znamená, že relevantní rysy prostředí a předcházející repliky determinují následující repliku) a jednak konkrétní replika kontext dotváří tím, že se stává jeho součástí. Ve světle pojednání v části 2 uvedené souvisí s lokálním a neustálým utvářením vzájemného porozumění, protože v každé replice účastníci interakce odhalují svou interpretaci předcházejících replik, což formuje následné jednání účastníků. Nastíněné chápání kontextu souvisí také s chápáním jazyka v konverzační analýze, který není vnímán ani jako autonomní systém, ani jako ztvárnění společenských struktur (srov. s různými pojetími jazyka, např. Auer, 2014; Helbig, 1991). Jazyk v interakci je vnímán jako forma jednání s ohledem na to, jakým způsobem jsou dané repliky v sekvenci proneseny (např. Seedhouse, 2005, s. 251–252). V konverzační analýze je tedy věnována pozornost nejen způsobu, jakým mluvčí pronášejí své repliky, ale také úkonům, které v interakci realizují.

Z nastíněného pohledu na kontext a ve světle emické povahy interakce vystává další východisko: do analýzy vstupuje jen to, k čemu se účastníci v interakci prokazatelně orientují. Do analýzy tedy nevstupuje například pohlaví účastníků nebo předměty v jejich fyzickém okolí, pokud ze zaznamenané interakce není evidentní, že se k nim účastníci nějakým způsobem orientují. Zde lze spatřovat zásadní odlišnost od kritických přístupů k analýze diskursu, ve kterých například institucionální role (např. učitelé x žáci), etnicita nebo gender hrají důležitou roli již od počátku analýzy.¹¹ Zároveň je však důležité, aby nebyl při práci se záznamem žádný aspekt interakce *a priori* vyřazen, protože nelze předem říci, že něco v interakci bude nepodstatné (Heritage & Atkinson, 1984, s. 4; srov. Jefferson, 2004, s. 22–23).

¹¹ Uvedené souvisí s odlišným chápáním jazyka a s tím, které společenské struktury (etnicita, gender, institucionální role a moc) určuje.

Posledním důležitým východiskem je „pořádek v každém ohledu“ (angl. *order at all points*; Sacks, 1984, s. 21–22, 1995a, s. 484). Pořádek se v zaznamenané interakci vyskytuje proto, že členové společnosti produkují interakci jeden pro druhého systematicky (angl. *methodically*; Schegloff & Sacks, 1973, s. 290). Tento interakční pořádek má konverzační analýza za cíl odhalit.

Uvedená východiska a předpoklady lze převést do nástinu toho, jak provádět konverzační analýzu.

3.3 Implikace východisek pro sběr dat

Z nastíněné empiričnosti konverzační analýzy vyplývá, že pracuje pouze se záznamy přirozeně probíhající interakce. Je přitom přijatelné analyzovat veřejně dostupné záznamy (např. debaty v televizi, virtuální hospitace na internetu), obvykle se nevyžaduje, aby sám analytik pořizoval záznamy, protože podstatná je pouze zaznamenaná interakce.¹² Vzhledem k předpokladu interakčního pořádku v každém záznamu přirozeně probíhající interakce a vzhledem k povaze analytického (nikoliv statistického) zobecnění nevstupuje do hry nutnost mít nějak statisticky reprezentativní vzorek záznamů, i když samozřejmě pestřejší záběr záznamů může poskytnout širší spektrum situací, a tím i zajímavější data pro analýzu (o sběru dat v konverzační analýze pojednávají podrobněji např. Sidnell & Stivers, 2013, kap. 3; ten Have, 2007, kap. 5). Co se týče počtu záznamů, v kontextu interakce ve třídě uvádí Seedhouse (2004, s. 84–88) přehled některých výzkumů, na jehož základě vyvozuje, že za rozumný je možné považovat vzorek 5 až 10 vyučovacích hodin, z nichž lze v konverzační analýze generalizovat a vyvozovat závěry. Protože jsou záznamy v konverzační analýze velmi podrobně transkribovány (pro přehled transkripčních konvencí viz např. Sidnell & Stivers, 2013, kap. 4; česky např. Vaníčková, 2014; většina současných transkripčních systémů je odvozena od původního systému Jeffersonové, 2004) a podrobovány detailní analýze, jedná se i přesto o relativně velký objem dat.

¹² Pokud jde o konkrétní postup pořizování záznamu, je konverzační analýza poměrně otevřená a postupy se nejeví nijak výrazně standardizované, což do značné míry vyplývá i z nepřeborného množství různých prostorových, účastnických a institucionálních konstelací, ve kterých přirozená interakce probíhá. Ashmore a Reed (2001, s. 20) v této souvislosti uvádějí, že v konverzační analýze je za primární zdroj dat považována nikoliv událost, ale nahrávka, což podtrhává „okázalý nezáměr o problematiku jejího pořizování a lhůstevnost vůči jejímu původu“.

Transkript v konverzační analýze představuje reprezentaci dat, nikoliv samotná data (srov. Ashmore & Reed, 2001, s. 6–9). Transkript tedy lze vnímat jako analytický nástroj – při opakovaném přehrávání částí záznamu je transkript zpřesňován, čímž zároveň dochází k rozkrývání (potenciálně) důležitých detailů. Výzkumník si proto může „všímat“ podrobností, které na první pohled mohly zůstat skryty (srov. s postupem samotné analýzy níže). Při transkripci tak dochází k analýze, proto je doporučováno, aby transkribování prováděl sám výzkumník. Spíše než o transkriptu jako produktu předcházejícímu analýze je tedy vhodnější mluvit o transkribování jako o procesu, který analýzu neoddělitelně doprovází (srov. Ashmore & Reed, 2001).

Dále je třeba zdůraznit, že v konverzační analýze se pracuje s interakcí zachycenou na záznamu, který pro ni představuje primární zdroj dat. Konverzační analýza nepracuje s vnitřními stavy účastníků, proto také například nebere v úvahu zjištění z následných rozhovorů s účastníky. Samozřejmě syntéza poznatků z konverzační analýzy a z jiných analýz na souvisejících datech není vyloučená, avšak do samotné analýzy by jiná data než samotné záznamy interakce neměla vstupovat (toto problematizují v závěru textu).

3.4 Implikace východisek pro analýzu dat

Pokud jde o samotný analytický postup, opět se vychází z předpokladu, že pořádek je v interakci přítomen v každém ohledu, proto je možné analýzu začít prakticky odkudkoliv. Sacks v této souvislosti mluví o nemotivovaném prohlížení (angl. *unmotivated examination*, 1984, s. 27) a výstižně dodává:

To, že se na něco zaměříte a rozvinete to, nevyžaduje hypotézu. Je to prostě o tom, že si sednete a odněkud to pustíte, párkrát se podíváte a uvidíte, kam vás to zanese. (volně přeloženo autorem podle Sackse, 1995a, s. 664)

Podobně jiní autoři v popisu postupu konverzační analýzy zdůrazňují počáteční otevřenost výzkumníka a „nemotivované dívání se“ (např. *unmotivated looking*, např. ten Have, 2007, s. 120–121).

Během (opakovaného) sledování záznamu výzkumník izoluje sekvenci, ve které se zachycený jev vyskytuje. Místo, kde sekvence začíná a končí, nebo to, jak má být dlouhá, nelze určit předem, záleží to na konkrétním průběhu interakce (srov. s emickou perspektivou a lokálním charakterem interakce, část 3.2). K určení hranic sekvence Pomerantzová a Fehrová (2011, s. 173) doporučují následující:

Začátek sekvence umístěte na repliku, ve které jeden z účastníků inicioval nějaký úkon. Abyste určili konec sekvence, projděte interakci, dokud nenajdete místo, na kterém účastníci už specificky na daný úkon nereagují.

Následuje podrobná analýza, při níž výzkumník prochází sekvenci repliku po replice a snaží se problematizovat všednost a samozřejmost zachycené interakce, k čemuž mu může pomoci neustálé pokládání otázky: „Proč zrovna toto právě tady?“ (angl. *Why that now?*; Schegloff & Sacks, 1973, s. 299). Tím je výzkumník zároveň nucen u každé repliky zvažovat, na co je reakcí (tedy jaký úkon předchozí replika projektovala a jaký byl realizován, což odráží interpretaci mluvčího, který danou repliku pronesl) a zároveň se podobně dívat na následnou repliku. Tímto problematizováním každé repliky a přechodů mezi replikami v sekvenci lze studovat například střídání replik, úkony (angl. *actions*), výstavbu sekvence, opravy, volbu slov nebo celkovou výstavbu interakce (Schegloff, 2007, s. xiv; srov. Pomerantz & Fehr, 2011, s. 172–183; pro institucionální dialog srov. Heritage & Clayman, 2010, s. 36–50). Naznačeným postupem vytvoří výzkumník provizorní analytické schéma pro danou sekvenci.

Mikroanalýzou však analytický postup nekončí. Naopak, je žádoucí v datech hledat další sekvence, jejichž podrobnou analýzou výzkumník zpřesňuje provizorní analytické schéma. Kromě obdobných sekvencí lze využít i tzv. deviantních případů, což jsou sekvence, ve kterých se objeví odchylka od běžného jednání. Při rozrušení interakčního pořádku totiž účastníci typicky velmi zřetelně ukazují svou orientaci k „běžnému“ nebo „očekávanému“, kterou zároveň potvrzují pořádek v každém ohledu.¹³

Neustálým vyhledáváním a analyzováním dalších sekvencí, které mohou vznikající analytické schéma zpřesnit, získává výzkumník sbírku sekvencí, které odkrývaný jev potvrzují. Zároveň dochází k abstrakci od jednotlivých a jedinečných kontextů – cílem analytika je transformovat to, co se v sekvencích konkrétně stalo, do podoby obecnějších mechanismů, které interakci generovaly (např. Sacks, 1984, s. 26–27). Odkrývá se tak „mašinerie“ interakčních mechanismů (Silverman, 1998, s. 64–66).

¹³ Uvedené lze srovnat s kritickými experimenty (Garfinkel, 1967). Ačkoliv je princip podobný, Garfinkelovy experimenty byly předem připravené a experimentátoři vědomě interakční pořádek rozrušovali. Naproti tomu konverzační analýza pracuje s přirozeně probíhající interakcí. Je proto nepřijatelné, aby výzkumník nabádal účastníky ke konkrétnímu jednání. Pro analytika jsou ale cenné momenty, kdy v samotné interakci dojde k porušení pořádku.

Izolování relevantních (tj. podobných nebo deviantních) sekvencí a jejich podrobný rozbor vedoucí k zpřesňování pracovního analytického schématu vyžadují systematickou a pečlivou práci s daty, přičemž je žádoucí uvedeným postupem projít všechna nasbíraná data (ten Have, 2007, s. 147–149). Zároveň je třeba zdůraznit, že konverzační analýza v principu odmítá mechanistické zacházení s daty, jako je například kvantifikace výskytu nějakého jevu nebo ustrnutí na formálních znacích interakce.¹⁴

Z uvedeného popisu analytického postupu může vystupovat jistá podobnost s metodou zakotvené teorie, kterou lze skutečně spatřovat v induktivní povaze analýzy a v uplatnění konstantní komparace. Avšak v konverzační analýze analytik již při samotném izolování sekvencí pracuje s konverzačněanalytickými koncepty jako replika, střídání replik, sekvence nebo oprava, které úzce souvisí s předmětem konverzační analýzy (replika v sekvenci). Jejich původ je dán jednak východisky konverzační analýzy (část 3.2) a jednak zjištěními z prvních analýz (např. Sacks, 1995a, 1995b). Tyto kategorie tedy představují analytické nástroje pro samotnou analýzu a zároveň oblast zjištění konverzační analýzy. Navíc je již z počátečních konverzačněanalytických studií známé, jak v běžné konverzaci dochází např. ke střídání replik nebo jak jsou uspořádány opravy. V analýze proto výzkumník staví na těchto poznacích, které dále prohlubuje, nebo může zkoumat odlišnosti a specifika interakce v institucionálních kontextech.

3.5 *Konverzační analýza a interakce ve třídě jako případ institucionálního dialogu*

Obecně se předpokládá, že běžná konverzace je relativně stabilní a nadřazená více proměnlivému institucionálnímu dialogu, pro který představuje referenci v tom smyslu, že institucionální dialog systematicky modifikuje mechanismy z běžné konverzace (Heritage, 2001; Markee & Kunitz, 2015, s. 426; srov. Drew & Sorjonen, 2011; Heritage & Clayman, 2010, s. 12–13, 17). V institucionálním dialogu dochází k reprodukci institucionálního cíle.¹⁵

¹⁴ Například pokud se výzkumník zaměří na otázky učitele, nemůže se při jejich hledání zaměřit pouze na formální kritéria jako je slovosled, intonace nebo otazník v transkriptu. Ze sekvenčního pohledu, na kterém konverzační analýza staví, otázku dotváří až následná odpověď nebo vytvoření prostoru k následné odpovědi.

¹⁵ V interakci by tedy měla být patrná orientace účastníků k tomuto cíli, což lze považovat za definující znak institucionálního dialogu. Avšak je zřejmé, že běžnou konverzaci a institucionální dialog nelze chápat dichotomně – běžná konverzace může postupovat do institucionálního dialogu a obráceně, přičemž samotné fyzické prostředí instituce nutně neurčuje, že se bude jednat o institucionální dialog (Drew & Sorjonen, 2011, s. 191–194).

Například pro institucionalizovanou výuku cizího jazyka Seedhouse (2004, s. 183) formuluje institucionální cíl tak, že „učitel naučí žáky cizí jazyk“.¹⁶ Realizace tohoto cíle probíhá (kromě jiného) v interakci ve třídě, avšak vztah cílů rozpracovaných v pedagogice a (oborové) didaktice k interakci není jednosměrný. Konkrétní cíle sice formují interakci, ale interakce zároveň dotváří (nastavuje, určuje) konkrétní cíl; obecněji lze mluvit o reflexivním vztahu mezi didaktikou a interakcí (Seedhouse, 2004, s. 184–185 a jinde). Konverzační analýza umožňuje podrobně studovat, jak k uskutečňování cílů dochází v interakci a jak interakce uvedené cíle formuje, a to zejména svými koncepty (např. oprava), zaměřením na detaily v interakci a také svou emickou perspektivou (tj. zkoumá, jak se účastníci interakce k cíli orientovali a jak jej utvářeli).

Pro rozlišení konverzační analýzy prováděné na nahrávkách běžných rozhovorů a institucionálního dialogu používá ten Have (2007) označení čistá (angl. *pure*) a aplikovaná (angl. *applied*) konverzační analýza. Toto rozlišení však kvůli zdánlivé analogii s rozlišením čistého a aplikovaného výzkumu u některých autorů vzbuzuje kontroverze (srov. Richards, 2005, s. 2–3).

Pokud jde o použití konverzační analýzy pro výzkum institucionálního dialogu, rozlišují Heritage a Clayman (2010, s. 18–19) tři roviny výzkumných cílů. Jedná se o (1) zkoumání odlišností mezi institucionálním dialogem a běžnou konverzací, (2) zkoumání průběhu a plnění konkrétního institucionálního úkolu a (3) zkoumání interakce a úkonů realizovaných v interakci v širších souvislostech včetně praktických dopadů, např. jak dané úkony ovlivňují efektivitu příslušných činností. V kontextu zkoumání interakce ve třídě použitím konverzační analýzy lze na základě těchto tří rovin formulovat výzkumný program, v rámci kterého již existuje v zahraničí a pro jiné jazyky než čeština celá řada studií. Pojednání o nich si však zaslouží samostatnou přehledovou studii (srov. Gardner, 2013; Mori & Zuengler, 2008).

¹⁶ Tento cíl je formulován obecně. Uvedená formulace nepředepisuje metody, organizační formy ani konkrétní obsah výuky, které podrobněji rozpracovává pedagogika a (oborová) didaktika. Pro svou značnou obecnost (a tedy i možnou rozpracovatelnost pro konkrétní kontext) se uvedená formulace jeví jako vhodná a může sloužit jako východisko pro formulování institucionálních cílů v jiných školních předmětech.

4 Vybrané koncepty z konverzační analýzy v kontextu interakce ve třídě

Mezi jádrové oblasti zájmu v konverzační analýze patří střídání replik, sekvence, opravy a preferenční organizace (Auer, 2014, kap. 13; srov. Schegloff, 2007, s. xiv). Zde velmi stručně představím tzv. párové sekvence jako stavební jednotky sekvencí, dále se budu věnovat problematice střídání replik a na závěr opravám. Na dvou ukázkách z dat z výuky geografie na gymnáziu¹⁷ a na jedné ukázce z výuky angličtiny budu ilustrovat vybrané aspekty konverzační analýzy, o kterých jsem pojednal v tomto textu, a dále představím vybraná zjištění. Transkripční konvence uvádím v příloze.¹⁸ Cílem této části je ilustrovat a objasnit vybrané aspekty problematiky sekvencí, střídání replik a oprav. Tento cíl je dán charakterem předkládané studie. Kvalitní empirické studie, ve kterých se projeví celý postup popsany v částech 3.2–3.5, lze nalézt například v časopisech uvedených v části 3.1.

4.1 Párové sekvence jako základní stavební jednotka sekvencí

V interakci ve třídě se můžeme setkat se sekvencemi podobnými těm, které jsou zachyceny v ukázkách 1 a 2.

Ukázka 1: Good morning (Učitel expert¹⁹, U7)

01 Učit.: Okay, good morning, everybody.
02 Žáci: Good morning, Miss.

Ukázka 1 pochází ze začátku hodiny. Lze si všimnout, že řádky 1 a 2, ve kterých se odehrává výměna pozdravů, na sebe navazují. Takováto dvojice replik se v konverzační analýze označuje jako párová sekvence (angl. *adjacency pair*). Schegloff a Sacks (1973, s. 295–296) vymezují klíčové vlastnosti párových sekvencí. Párové sekvence se skládají ze dvou replik a jsou pronešené různými mluvčími tak, že jdou jedna za druhou. Jejich relativní pozice je klíčová, proto lze mluvit o první replice jako o první části páru a o druhé jako o druhé části páru. Mezi oběma částmi existuje vztah, lze tedy například

¹⁷ Virtuální hospitace realizované v rámci projektu *Kurikulum G* jsou veřejně dostupné na <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=1645>.

¹⁸ Jak je patrné z jednotlivých ukázek, přepis interací v transkriptech je veden snahou zachytit mluvenou interakci, tudíž transkripty neodpovídají kodifikované psané formě jazyka (např. v používání velkých písmen a interpunkčních znamének).

¹⁹ Data pocházejí z druhé fáze výzkumu realizovaného v rámci grantu GAČR P407/11/0234 *Učitel expert, jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí cizojazyčné výuky)*.

pojednávat o párových sekvencích pozdrav–pozdrav nebo otázka–odpověď. Zároveň mluvčí, který vysloví první část páru, do značné míry předurčí, co může pronést druhý mluvčí jako druhou část páru.

V konverzační analýze je také důležitý zpětný pohled z pozice druhé části páru, jejíž mluvčí může potvrdit, zpřesnit nebo také zcela přerámcovat probíhající interakci (například pokud v běžném rozhovoru po nepatřičné otázce následuje protiotázka nebo rozloučení; ve výuce po otázce učitele může následovat namísto odpovědi pouze konstatování žáků „to jsme měli“ apod.). Například v ukázce 1 žáci interpretují učitelčinu repliku (řádek 1) jako pozdrav a takové porozumění dají najevo opětováním pozdravu (řádek 2).

Po párové sekvenci typicky následuje uzavírací třetí replika (angl. *sequence-closing third*) pronesená prvním mluvčím, který tak může vyjádřit přijetí informace, dát najevo svůj postoj nebo hodnotit (Schegloff, 2007, s. 118–142). V kontextu interakce ve třídě, především ve frontální výuce, je třetí replika běžně přítomna (srov. například se známým označením IRE u Mehana, 1979). V institucionálním dialogu mají otázky a odpovědi vysokou důležitost (Heritage & Clayman, 2010, s. 22), proto se na ně a na ukázkou 2 podrobněji zaměřím.²⁰

Ukázka 2: Ohnivý kruh (Virtuální hospitace č. 6: Geografie – Hydrogeografie)

01 Učit.: Kolem kolem tichého oceánu můžeme najít takzvaný
 02 ((ukazuje na mapě)) pacifický? ((rukou míří do třídy))
 03 (1.1)
 04 Doplněte? ((souběžně kývne hlavou))
 05 Žák1: (Průsečík)=
 06 Učit.: =Pacifický? ((pokývne do třídy))
 07 Žák2: Kruh.
 08 Učit.: ((ukáže do třídy a souhlasně kývne hlavou))
 09 Žák2: Sopečný kruh=
 10 Učit.: =(El) sopečný e říkáme mu (.) neříkáme sopečný ale
 11 pacifický? chrlí oheň ne?=
 12 Žáci: =Ohnivý=
 13 Učit.: =Ohnivý kruh. tak ((zkrác.))

²⁰ Obě ukázky jsou příkladem institucionálního dialogu z prostředí školy. V ukázce 1 je to evidentní z oslovení (učitelka oslovuje třídu označením „everybody“, žáci učitelku „Miss“) a z toho, že učitelka mluví sama, zatímco žáci odpovídají jednotně a používají stejný pozdrav i stejné oslovení učitelky. Z volby jazyka a obsahu replik 1 a 2 vyplývá, že účastníci společně zahajují vyučovací hodinu v angličtině. V ukázce 2 je institucionální orientace účastníků evidentní jak z mechanismu střídání replik (k tomu níže), tak z toho, že je to právě učitel, kdo se ptá a vnáší do hodiny oborový obsah (učivo geografie). Na druhé straně odpovídají právě žáci, čímž prokazují svou orientaci k institucionálnímu cíli (srov. část 3.5).

Před započítím sekvence v ukázce 2 učitel deklaroval, že se jedná o opakování učiva z litosféry, následně na mapě ukázal do oblasti Pacifiku a schválně nedokončenou větou (řádky 1–2) se pokusil vyzvat žáky k jejímu dokončení (ke společnému dokončování replik ve výuce podrobněji viz např. Koshik, 2002; Lerner, 1995). K interpretaci uvedené repliky jako otázky přispívá stoupavá intonace na konci, gesto, kterým se učitel obrací do třídy, a také pauza dlouhá 1,1 sekundy, po které učitel žáky explicitně vyzve k dokončení (řádek 4). Na nesprávnou odpověď žáka 1 učitel okamžitě reaguje zopakováním části fráze, kterou mají žáci dokončit (řádek 6), čímž odpověď nepřijímá a vyzývá žáky k jiné odpovědi. Žák 2 odpoví „kruh“ (řádek 7), načež učitel souhlasně pokyvuje a ukáže do třídy (patrně na žáka 2), který svou odpověď rozvine (řádek 9). Učitel v následné replice vyzve ke zpřesnění a napoví žákům, kteří sborově odpovědí správným adjektivem (řádek 12), jež učitel přijme.

Na ukázce 2 lze dobře exemplifikovat dialogické chápání interakce, především společné utváření institucionálního dialogu učitelem a žáky (žáci reagují po vyzvání na učitelovu nedokončenou větu a jeho opětovné iniciace, které učitel zařazuje na základě odpovědí žáků), v němž se reprodukuje institucionální cíle (zde opakování učiva geografie) a tím i samotná instituce (angl. *talking institutions into being*, srov. např. Heritage & Clayman, 2010, kap. 3). V tomto analytickém (a zároveň i výukovém) procesu hrají důležitou roli párové sekvence a třetí uzavírací replika, resp. pozice třetí uzavírací repliky²¹, které činí lokální proces dosahování vzájemného porozumění veřejně slyšitelným.

Všechny repliky v rámci výměny IRE jsou pro proces dosahování intersubjektivní klíčové (Macbeth, 2011, s. 443–446; viz část 2.1). Uvedená analýza také demonstruje pohled na jazyk jako na formu jednání (část 3.2), neboť nedokončená věta učitele na řádku 1–2 („kolem Tichého oceánu můžeme najít takzvaný pacifický“) mohla být interpretována jako otázka také na základě sekvenčního kritéria, tedy skutečnosti, že po jejím vyřčení dostali žáci prostor k odpovědi (srov. řádky 3, 4 a 5), která otázku dotvořila. Toto sekvenční chápání podtrhává jak předmět konverzační analýzy (tj. replika v sekvenci), tak požadavek zohlednit vzájemné vztahy mezi replikami, který je inherentní dialogismu.

²¹ Na řádku 6 by v případě správné odpovědi žáka 1 následovalo přijetí učitelem, avšak zopakování části původní otázky učitelem značí opak. Podobně na řádcích 10–11 a 13 dává učitel žákům jasně najevo (ne)správnost jejich odpovědí. Tyto signály žáci interpretují, což je evidentní z jejich odpovědí (řádky 7, 12).

Pokud jde o organizaci sekvencí v interakci, je třeba zmínit, že párové sekvence se mohou objevovat nejen sériově za sebou, ale také například jako vnořené sekvence, přípravné sekvence nebo post-sekvence (k těmto a dalším aspektům organizace sekvencí viz např. Schegloff, 2007). Mezi jednotlivými replikami dochází ke střídání mluvčích, což je druhou oblastí zájmu konverzační analýzy, o které zde pojednám.

4.2 Střídání replik

Neverbální pokyny učitele v ukázce 2, stejně jako například učitelovo okamžité navázání na žakovu repliku (řádky 5–6) také potvrzují, že i mlčící účastníci interakce musejí průběžně monitorovat, co a jak aktuální mluvčí říká, aby věděli, kdo a kdy může začít mluvit a jak a čím navázat. Právě místo, na kterém může dojít ke změně mluvčího (angl. *transition point*), a určení, kdo bude následně mluvit, jsou úkoly, kterých je dosahováno v interakci lokálně, přičemž jejich plnění také dokládá vzájemné porozumění mezi účastníky interakce (Moerman & Sacks, 1988, s. 183–185).

Na ukázce 2, analyzované výše, lze ilustrovat také mechanismus střídání replik ve frontální výuce, jak jej popsal McHoul (1978). Ve frontální výuce, velmi zjednodušeně řečeno, řídí interakci učitel tím způsobem, že sám může mluvit kdykoliv po dokončení jakékoliv repliky. Na druhé straně konkrétní žák začíná svou repliku pouze po dokončení repliky učitele, ve které je vyvolán; ihned po skončení žakovské repliky začíná mluvit učitel. Ukázka 2, která byla analyzována výše, uvedený mechanismus střídání replik potvrzuje. Žáci začali mluvit vždy až po neverbálním pokynu učitele, přičemž učitel začal mluvit vždy po dokončení žakovské repliky. Učitelovy neverbální signály na řádku 8 žák 2 interpretoval jako výzvu k elaboraci jeho předchozí odpovědi, tudíž také tyto řádky uvedené pravidlo potvrzují.

Z jazykového chování účastníků, jak je reprezentováno v ukázkách 1–3, vyplývá jejich orientace k mechanismu střídání replik ve frontální výuce, nikoliv ke střídání replik v běžném rozhovoru, ve kterém, stručně řečeno, po skončení aktuální repliky začíná hovořit ten mluvčí, který byl v aktuální replice vybrán, případně může začít mluvit kdokoliv, kdo se sám vybere, nebo v poslední instanci pokračuje aktuální mluvčí (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974).

Z pohledu konverzační analýzy je třeba ocenit skutečnost, že mechanismus střídání replik ve frontální výuce umožňuje učiteli efektivně řídit interakci, což má pozitivní důsledky, kterých nelze při srovnatelném počtu účastníků dosáhnout mechanismem střídání replik v běžné konverzaci. Například

ve frontální výuce dochází k minimalizaci překryvů, protože mluví pouze žák, který je učitelem vyvolán, a po skončení jeho repliky se slovo vrací zpět učiteli (podrobněji např. McHoul, 1978). Kromě toho uvedený mechanismus dává učiteli možnost interakci tematicky a didakticky řídit, což je jednou z definujících charakteristik učitele v pedagogice. Uvedeným mechanismem rovněž instituce v interakci promlouvá a zároveň díky této interakci existuje (Heritage & Clayman, 2010, kap. 3).

Kromě popsaného specifického způsobu střídání replik v interakci ve třídě často dochází k opravám, o kterých pojednám v následující části.

4.3 Opravy

Konverzační analýza vymezuje opravu (angl. *repair*) jako proces, který jeden z mluvčích zahajuje po vzniku nějaké potíže nebo problému v interakci, aby došlo k nápravě. Může se jednat o problém s mluvením, posloucháním nebo porozuměním (Kitzinger, 2013). Reparandem (angl. *trouble source*) může být prakticky cokoli, v běžné konverzaci například často dochází k opravování záměny slov nebo problému s výběrem dalšího mluvčího (Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977). V interakci ve třídě bývá někdy oprava zužována na opravu chybné odpovědi žáka (srov. McHoul, 1990), ale oprava i v tomto kontextu může být chápána širěji (Macbeth, 2004). Potenciál konverzační analýzy pro analýzu oprav ve třídě nastíním rozborem následující ukázky z výuky zeměpisu, ve které se učitel ptá žáků, co je litosféra.

Ukázka 3: Litosféra (Virtuální hospitace č. 39 – Poznáváme svět a naši republiku)

01 Učit.: ((zkrác.))co to znamená česky= ((souběžně
02 vyvolává hlásícího se žáka))
03 Žák1: =Půdní obal země=
04 Učit.: =Ne, půdní obal země to by byla pedosféra.
05 ((ukazuje na obrázku pedosféru))to by byla
06 pedosféra? ((ukáže na žáka))
07 Žák2: Kamenný obal země=
08 Učit.: =Kamenný, nebo lepší: lepší: takový to je
09 takový těžký kamenný ((učitel souběžně gesty
10 naznačuje, že se jedná o jiné slovo, žáci se
11 hlásí, ukázáním vyvolává))
12 Žák3: Pevný obal=
13 Učit.: =Pevný obal země, výborně. a to slovo pevný
14 obal země e navozuje představu že skutečně
15 e litosféra je něco pevného, neměnného, že se
16 vůbec nehýbe a my bychom se dneska podívali,
17 jak to vlastně s tím je ((zkrác.))

Učitel se v sekvenci ptá žáků, co znamená slovo *litosféra*, které zmínil v úvodu hodiny a které je pro danou hodinu klíčové (řádky 13–16). Z odpovědí žáků 1 a 2 (řádky 3 a 7) je zároveň zřejmé, že jejich porozumění pojmu *litosféra* nebylo v souladu s geografickým pojmovým systémem zavedeným ve výuce (srov. s reakcemi učitele na následujících řádcích, zejm. ukázání pedosféry na obrázku – řádek 5). Z hlediska opravné sekvence lze identifikovat reparandum na řádku 3 jako viditelně demonstrováné žakovské chybné chápání významu slova *litosféra*. Samotná opravná sekvence je iniciována učitelem (řádek 4), jenž odpověď žáka 1 odmítá a názorně vysvětluje její chybnost. Orientace účastníků interakce k započaté opravě je evidentní například z učitelova vyvolání žáka 2 (řádek 6), jeho alternativní odpovědi (řádek 7) a vyzývání učitele k „lepší“ odpovědi (řádky 8–11). Opravná sekvence je zakončena odpovědí žáka 3 a jejím přijetím ze strany učitele (řádky 12 a 13). Jedná se o opravu iniciovanou učitelem a dokončenou (jiným) žákem. Z výzkumů vyplývá, že podobný průběh oprav, kdy učitel svými otázkami vede žáky ke správnému porozumění, je ve třídě častý; zřídka dochází k tomu, že učitel opravu rovnou i provede (např. McHoul, 1990; srov. Schegloff et al., 1977). Takto opravná sekvence, ve které k opravě dochází, odkrývá proces dosahování vzájemného porozumění (srov. část 2.1).

5 Diskuse a závěry

V části 3.5 jsem pojednal o institucionální interakci a jejím uchopování v konverzační analýze a v části 4 jsem naznačil, jak se institucionální aspekty interakce projevují v interakci ve třídě, přičemž jsem uvedl i některé odlišnosti oproti běžné konverzaci. Právě tato tenze mezi tzv. čistou a aplikovanou konverzační analýzou výrazně přispívá k teoretické a metodologické debatě v rámci konverzační analýzy a zároveň klade na výzkumníky značné nároky co do zaujetí určité pozice. Druhou, neméně závažnou, tenzí je na jedné straně důraz na co nejdůvěrnější zachycení interakce a na druhé straně důraz na nahrávání přirozeně probíhající interakce.²² Uvedené tenze vedou k otázkám, jaká data sbírat, jakou roli v analýze mají hrát neverbální signály nebo jak pracovat s kontextem. Například Markee a Kunitz (2015, s. 431–432) považují za nutné kromě videozáznamu sbírat také data o kulturních a materiálních

²² To pojmenoval již Labov jako paradox pozorovatele: výzkumník se snaží zachytit a analyzovat interakci tak, jak by probíhala, kdyby ji nepozoroval. V dnešní době není technicky příliš náročné zaznamenat a zpracovat data zachycující interakci z několika kamer a mikrofonů, avšak na druhé straně se nabízí otázka, jak to ovlivní účastníky interakce.

artefaktech, se kterými účastníci interakce ve třídě manipulovali, včetně procesů jejich vytváření. To klade značné nároky na sběr dat a zároveň to může způsobit problém s požadavkem na přirozeně probíhající interakci. Podobně se diskutuje o sběru „etnografických dat“ a jejich roli v analýze (např. Mori & Zuengler, 2008, s. 23–24; Seedhouse, 2004, s. 88–93).

Kromě toho v kontextu interakce ve třídě vyvstávají otázky, jakým způsobem v analýzách a interpretacích zohledňovat teorie učení. Existují v podstatě dva přístupy. Jedním z nich je propojení se sociokulturní teorií, jež staví na myšlenkách Vygotského (srov. část 2), druhým z nich je „puristická“ konverzační analýza, jejíž proponenti tvrdí, že samotná etnometodologie může posloužit jako explanační rámec pro učení (k tomu podrobněji např. Markee & Kunitz, 2015, s. 429–431).

Kromě uvedených vnitřních tenzí konverzační analýza čelí i kritikám zvnějšku, z nichž se zde budu zabývat pouze kritickými přístupy k diskursu a kvantitativně orientovanými přístupy. Co se týče první skupiny, nejčastěji bývá problematizována konverzačněanalytická „ignorace“ premisy kritických přístupů k diskursu, podle které jazyk utváří společenské struktury. Z této pozice je ústředním problémem rezistence a moc, například v tom, jak se reprodukuje gender, etnicita nebo moc učitele a odpor žáků vůči této moci. Z hlediska kritických přístupů se předpokládá, že tyto prostupují do každého jednání. Konverzační analýza však vychází z jiného pohledu na diskurs: jazyk představuje formu sociálního jednání, které probíhá lokálně a které je generováno komplexní souhrou jazykového systému a lokálního kontextu (srov. s pohledem na kontext v konverzační analýze, část 3.2). Problematika genderu nebo etnicity se stává v analýze relevantní až tehdy, kdy se k těmto kategoriím účastníci začnou v interakci viditelně orientovat, problematika moci zůstává „schována“ v mechanismech, jež interakci produkují (srov. např. část 4.2); konverzační analýza tyto mechanismy nehodnotí. Ve vztahu ke kritickým přístupům se tedy jedná o paradigmaticky odlišnou pozici.

Druhá část externí kritiky konverzačněanalytického výzkumu se týká validity, reliability a povahy zobecnění, které bývají nahlíženy prizmatem kvantitativního výzkumu. Uvedenými aspekty se podrobněji zabývají jiní autoři (např. Peräkylä, 2004; Seedhouse, 2005, s. 254–259), zde jen stručně uvedu, že reliability je u konverzačněanalytických studií zajištěna poskytováním podrobných transkriptů (případně přímo záznamů) čtenáři, což mu (částečně) umožňuje analýzu znovu provést. V rámci zajištění reliability dále bývají

běžné tzv. data-sessions (např. ten Have, 2007, s. 140–142), v rámci kterých výzkumníci sdílejí a zpřesňují své interpretace přehrávaných záznamů. Pokud jde o validitu, je třeba uvést, že analýza vychází striktně z dat a zaujímá emickou perspektivu, což je ve výzkumné zprávě dokládáno odkazy na transkript. Aby nedošlo k uzavření výsledků „v mezích přílišné situačnosti“ a aby prezentované výsledky z konverzační analýzy neroztříštily „disciplínu pedagogického poznání do mozaiky drobných a izolovaných výpovědí bez toho, abychom na konci byli vůbec schopni povědět něco syntetického“ (Višňovský, Kaščák, & Pupala, 2012, s. 325), nezůstává konverzační analýza u jednotlivostí izolovaných sekvencí, ale jde se za ně do roviny mechanismů uplatňovaných účastníky interakce (srov. s analytickým postupem, část 3.4). Pokud se analytik dostane od pouhého popisu (nutně kontextualizované) přirozeně se vyskytující interakce k (dekontextualizovaným) mechanismům zakládajícím interakci, pak lze dostát i vysoké validitě výzkumných zjištění.

Díky tomu může být konverzační analýza značně kumulativní, výzkumy na sebe navazují (srov. Markee, 2015b; Sidnell & Stivers, 2013). Tím se dostávám k povaze zobecnění. Z popisu postupu analýzy (část 3.4) vyplývá, že se nejedná o statistickou generalizaci na populaci, ale o analytickou indukci (podrobněji např. ten Have, 2007, kap. 6).

Poslední kontroverzní oblastí, které se zde dotknu, je přenos poznatků z výzkumu interakce ve třídě do pedagogické praxe. Macbeth (2011, s. 449) uvádí, že konverzačněanalytické studie interakce ve třídě nezačínají stěžováním si na problémy ve vzdělávání, ani na ně nehledají řešení. Výzkumník provádějící konverzační analýzu nehodnotí, nenavrhuje intervence ani nehledá příklady dobré praxe. Namísto toho popisuje každodennost, tj. to, jak učitelé a žáci interagují ve výuce. Uvedené vyplývá z etnometodologické neutečnosti vůči tomu, jak by interakce měla vypadat (Garfinkel, 1967, s. 33; srov. Sacks, 1995a, s. 470). Výsledky z konverzační analýzy lze chápat jako kroky k porozumění interakci a k rozkrytí její spletnosti, nikoliv jako podklady pro ustavení pravidel chování aktérů komunikace (např. Richards, 2005, s. 4–5). Z toho mimo jiné plyne, že lze vyloučit přímý transfer výzkumných poznatků do praxe, což by se sice mohlo jevit jako působivé a žádoucí, avšak je to zcela v rozporu s logikou konverzační analýzy. V širších souvislostech konverzační analýza není normativní, ale deskriptivní (srov. Višňovský et al., 2012, s. 318–321).

Pokud má na základě poznatků z konverzační analýzy dojít k nějaké změně ve výukové praxi, pak Richards (2005, s. 5) považuje za přijatelnou formu informovaného jednání, v rámci kterého může dojít k obohacení spíše než přerámcování stávající praxe (srov. Bromme & Tillema, 1995). V kontextu interakce ve třídě mohou být například učitelé a studenti učitelství seznámeni s vybranými postupy a výsledky konverzační analýzy, aby mohli sami zvážit, jak mohou obohatit svou vlastní výuku. Výsledkem takových setkávání s konverzační analýzou může být zvýšení povědomí (budoucích) učitelů o mechanismech a potenciálně důležitých aspektech základajících interakci, větší citlivost k některým aspektům interakce, zohlednění vztahu mezi didaktikou a interakcí a kritický pohled na existující výzkumná zjištění (srov. Richards, 2005, s. 5–6).

V této studii jsem představil konverzační analýzu jako jednu z metod, pomocí nichž lze uchopovat interakci ve třídě. Její potenciál lze spatřovat především v zacílení na společné utváření porozumění mezi učitelem a žáky nebo při analýzách sekvencí, v nichž jsou plněny institucionální úkoly (např. oprava chyb, interaktivní výklad nebo uspořádání diskusních aktivit). V tomto kontextu jsem pojednal o reflexivním vztahu interakce a (oborové) didaktiky a obecněji o konverzační analýze jako o jedné z metod, které lze považovat za slučitelné s dialogismem.

Na různých místech jsem se v textu dotknul teoretických a metodologických východisek v oblasti výzkumu interakce ve třídě a potřeby jejich explicitního uvedení pro další rozvoj výzkumu interakce a debaty mezi výzkumníky z různých tradic. Kaderka a Nekvapil (2014, s. 246) v doslovu k překladu Auerovy knihy v podobné souvislosti uvádějí: „doufáme, že rozvoj analýz jazykové interakce nebude probíhat v disciplinární slepotě, nýbrž že bude interdisciplinárně osvícený“.

Literatura

- Ashmore, M., & Reed, D. (2001). Nevinnost a nostalgie v konverzační analýze: dynamické vztahy mezi nahrávkou a jejím přepisem. *Biograf*, 25, 3–23.
- Auer, P. (2014). *Jazyková interakce*. (přel. J. Nekvapil, P. Kaderka, M. Nekula, V. Dovalil, I. Vasiljev, & M. Sloboda). Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Bromme, R., & Tillema, H. (1995). Fusing experience and theory: The structure of professional knowledge. *Learning and Instruction*, 5(4), 261–267.
- Drew, P., & Sorjonen, M.-L. (2011). Dialogue in institutional interactions. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse studies* (2. vyd., s. 191–216). London: Sage.

- Engeström, Y. (2014). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2. vyd.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, R. (2013). Conversation analysis in the classroom. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (s. 593–611). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Giles, D., Stommel, W., Paulus, T., Lester, J., & Reed, D. (2015). Microanalysis of online data: The methodological development of “digital CA”. *Discourse, Context & Media*, 7, 45–51.
- Green, J., & Dixon, C. (2008). Classroom interaction, situated learning. In M. Martin-Jones, A.-M. de Mejía, & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2. vyd., s. 3–14). New York: Springer.
- Helbig, G. (1991). *Vývoj jazykovědy po roce 1970* (přel. J. Nekvapil & J. Holšánová). Praha: Academia.
- Heritage, J. (2001). Goffman, Garfinkel and conversation analysis. In M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Eds.), *Discourse theory and practice: A reader* (s. 47–56). London: Sage.
- Heritage, J., & Atkinson, M. J. (1984). Introduction. In M. J. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (s. 1–15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J., & Clayman, S. (2010). *Talk in action. Interactions, identities, and institutions*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis. Studies from the first generation* (s. 13–31). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kaderka, P., & Nekvapil, J. (2014). Doslov – Jazyk v sociální interakci: Nad českým překladem knihy Petera Auera *Jazyková interakce*. In P. Auer, *Jazyková interakce* (s. 237–248). Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Kitzinger, C. (2013). Repair. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (s. 229–256). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Koshik, I. (2002). Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 35(3), 277–309.
- Leont'jev, A. N. (1978). *Činnost. Vědomí. Osobnost* (přel. M. Sedláková, J. Ondráčková, K. Riegel). Praha: Nakladatelství Svoboda.
- Lerner, G. H. (1995). Turn design and the organization of participation in instructional activities. *Discourse Processes*, 19(1), 111–131.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33(5), 703–736.
- Macbeth, D. (2011). Understanding understanding as an instructional matter. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 438–451.
- Malíř, F. (1971). *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory. K problematice jejich předmětu*. Praha: Academia.

- Mareš, J. (2009). Posledních dvacet let výzkumu pedagogické interakce a komunikace v České republice (léta 1990–2009). In *Pedagogická komunikace v didaktických, sociálních a filozofických souvislostech. Sborník příspěvků z konference* (s. 9–29). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Mareš, J. (2016). Zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci: historie a současnost. *Pedagogika*, 66(3), 250–289.
- Markee, N. (2015a). Introduction: Classroom discourse and interaction research. In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (s. 3–19). Chichester: John Wiley & Sons.
- Markee, N. (Ed.). (2015b). *The handbook of classroom discourse and interaction*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Markee, N., & Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *The Modern Language Journal*, 88(4), 491–500.
- Markee, N., & Kunitz, S. (2015). CA-for-SLA studies of classroom interaction: Quo vadis? In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (s. 425–439). Chichester: John Wiley & Sons.
- Marková, I. (2007). *Dialogičnost a sociální reprezentace: dynamika mysli* (přel. H. Šolcová). Praha: Academia.
- Marková, I., Müllerová, O., & Hoffmannová, J. (1999). Od teorie dialogu k institucionální komunikaci. *Slovo a slovesnost*, 60(3), 195–213.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- McHoul, A. W. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7(2), 183–213.
- McHoul, A. W. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in Society*, 19(3), 349–377.
- Moerman, M., & Sacks, H. (1988). On „understanding“ in the analysis of natural conversation. In M. Moerman, *Talking culture: Ethnography and conversation analysis* (s. 180–186). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Mori, J., & Zuengler, J. (2008). Conversation analysis and talk-in-interaction in classrooms. In M. Martin-Jones, A.-M. de Mejía, & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education. Volume 3: Discourse and education* (2. vyd., s. 15–26). New York: Springer.
- Nekvapil, J. (1999). Etnometodologická konverzační analýza v systému encyklopedických hesel. *Češtinář*, 10(3), 80–87.
- O'Connell, D. C., & Kowal, S. (2003). Psycholinguistics: A half century of monologism. *The American Journal of Psychology*, 116(2), 191–212.
- Peräkylä, A. (2004). Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research. Theory, method and practice* (2. vyd., s. 283–304). London: Sage.
- Pomerantz, A., & Fehr, B. J. (2011). Conversation analysis: An approach to the analysis of social interaction. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse studies* (2. vyd., s. 165–190). London: Sage.
- Richards, K. (2005). Introduction. In K. Richards & P. Seedhouse (Eds.), *Applying conversation analysis* (s. 1–15). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. In M. J. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (s. 21–27). Cambridge: Cambridge University Press.

- Sacks, H. (1995a). *Lectures on conversation. Volume I* (G. Jefferson, Ed.). Malden: Blackwell.
- Sacks, H. (1995b). *Lectures on conversation. Volume II* (G. Jefferson, Ed.). Malden: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis as research methodology. In K. Richards & P. Seedhouse (Eds.), *Applying conversation analysis* (s. 251–266). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Schegloff, E. A. (1992). Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology*, 97(5), 1295–1345.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361–382.
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289–327.
- Sidnell, J., & Stivers, T. (Eds.). (2013). *The handbook of conversation analysis*. Chichester: Blackwell.
- Silverman, D. (1998). *Harvey Sacks: Social science and conversation analysis*. New York: Oxford University Press.
- Skukauskaitė, A., Rangel, J., Rodriguez, L. G., & Krohn Ramón, D. (2015). Understanding classroom discourse and interaction: Qualitative perspectives. In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (s. 44–59). Chichester: John Wiley & Sons.
- ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis* (2. vyd.). London: Sage.
- Tůma, F. (2014a). Dialogism and classroom interaction in English language teaching: A review of Czech research. *Pedagogická orientace*, 24(6), 878–902.
- Tůma, F. (2014b). Dialogismus a výzkum interakce ve třídě: přehledová studie (1990–2012). *Pedagogika*, 64(2), 177–199.
- Vaníčková, K. (2014). Transkripce v konverzační analýze. *Studie z aplikované lingvistiky / Studies in Applied Linguistics*, 5(1), 48–64.
- Višňovský, E., Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). Pedagogický dualizmus teoretického a praktického: historické pozadie a súčasné ilúzie. *Pedagogická orientace*, 22(3), 305–335.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge: Harvard University Press.

Autor

Mgr. František Tůma, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: tuma@ped.muni.cz

Příloha: Transkripční konvence

Uvedené vychází z transkripčního systému Jeffersonové (2004), o problematice transkribování v konverzační analýze podrobněji pojednává například Vaníčková (2014).

(2.0)	Pauza 2 sekundy
(.)	Mikropauza (přibližně desetina sekundy)
(slovo)	Špatně srozumitelné slovo
slo-	Náhlé ukončení
.	Klesavá intonace
,	Krátký pokles nebo vzrůst intonace
?	Stoupavá intonace
:	Prodloužená hláska
=	Okamžité navázání replik
[]	Překrývající se slova
(())	Doprovodný komentář

Conversation analysis and classroom interaction: Background and methodological aspects

Abstract: The aim of the present methodological study is to discuss ethnomethodological conversation analysis as a method that can be used in classroom interaction research. The study outlines the current state-of-the-art of theoretical and methodological reflection in this area of research (section 1), defines the position of conversation analysis and discusses intersubjectivity in interaction, to whose deeper understanding conversation analysis can contribute (section 2). After that the study discusses the background of conversation analysis, from which principles and procedures of transcribing and analyzing data are derived (section 3). These principles and procedures are then illustrated on selected data excerpts, paying attention to adjacency pairs, turn-taking and repair, which represent basic areas of interest in conversation-analytic research (section 4). The final part of the study discusses some criticism related to conversation analysis as well as selected developmental issues in conversation-analytic research. It is concluded that conversation analysis allows for addressing the local mutual understanding among the participants in interaction and, at the same time, for considering institutional (didactic) aspects of classroom interaction.

Keywords: conversation analysis, classroom interaction, research methodology, intersubjectivity