

4 JAZYK, MYŠLENÍ, UČENÍ

Zdůrazňování role jazyka v procesu učení stojí na teoretické platformě dokládající přímý vztah mezi jazykem a myšlením.²¹ Teze, že aktivity odehrávající se mezi učitelem a žákem, případně mezi žáky navzájem (tzv. intermentální aktivity) vedou k rozvoji procesů, které se odehrávají přímo v mysli žáka (tzv. intrakognitivních procesů), nachází svoje zastání nejen v sociálních a sociokulturních teoriích, ale také v oblasti sémiotiky, psycholingvistiky či kognitivní lingvistiky ad. Například Gee (1994, s. 33) vysvětluje, že lidské učení je ve své podstatě sémiotický proces, a proto lze všechno učení vnímat jako formu rozvoje jazyka. Tuto tezi v návaznosti na Vygotského podrobněji vysvětluje Petrová, která učení definuje jako „přebírání a rekonstruování kulturních nástrojů a kulturní praxe ve společných, sdílených aktivitách“, přičemž k osvojování toho, jak kulturní nástroje používat, dochází jejich prostřednictvím, zejména prostřednictvím řeči (2011, s. 164). Na vzájemnou provázanost mezi jazykem a myšlením poukazují také Vaňková a Nebeská (2005, s. 23), které postulují, že „(v)vztah mezi myslí a jazykem je zakotven opravdu neurobiologicky, přítomen už v našem tělesném základu, v neurálních strukturách mozku“. Místo otázky, zda mezi jazykem a myšlením opravdu existuje vztah, se proto nabízí spíše otázka, co toto zjištění znamená ve vztahu k procesům učení.

4.1 Po lešení zónou nejbližšího vývoje

Do ústřední role byl jazyk v procesech učení obsazen v návaznosti na teorie Vygotského (1976) a Brunera (1986). Ti zjistili, že učící se jedinci rozvíjejí své porozumění

21 Sfordová (2008) dokonce používá termín *commognition* (vzniklý jako složenina z communication a cognition) s cílem zdůraznit neoddelitelnost těchto dvou fenoménů.

díky participaci v interaktivních sociálních situacích, tedy s oporou o interakci s druhými (viz např. Wortham, 2001; Melander & Sahlström, 2009; Mercer, 1996, 2008; ad.). Vygotského teorie (ibid.) vychází k předpokladu, že každá psychická funkce se v průběhu vývoje dítěte objevuje nejprve na sociální úrovni a teprve poté na úrovni individuální. K vývoji na sociální úrovni přitom dochází právě interakcí s druhými. Prostřednictvím uplatňování jazyka v prvním kroku tedy dochází k procesu zvnitřnění toho, co se doposud objevovalo pouze na sociální úrovni a co se na individuální úrovni může stát interkognitivním. O tomto procesu Vygotskij hovoří jako o interiorizaci.

Vedle toho Vygotskij (1976) poukázal na to, že každé dítě disponuje aktuální úrovní výkonu (tj. úrovní výkonu, kterého v danou chvíli dosahuje) a potenciální vývojovou úrovní výkonu (tj. úrovní, které dítě může dosáhnout, pokud mu vhodným způsobem poskytuje oporu zkušenější druhý, například rodič nebo učitel). Prostor mezi těmito dvěma úrovněmi Vygotskij pojmenoval jako zónu nejbližšího vývoje. Právě v zóně nejbližšího vývoje by se měl optimálně odehrávat proces učení, neboť dítě v takovémto případě neustále překonává hranice své aktuální úrovně výkonu a s pomocí kompetentnějšího druhého zdolává i takové úkoly, které by – v případě, že by je mělo řešit samo – byly mimo jeho dosah. To, co momentálně vykoná s pomocí zkušenějšího druhého, bude přitom v dohledné době schopno vykonat samostatně. Proces učení v rámci zóny nejbližšího vývoje probíhá z velké míry právě prostřednictvím uplatnění jazyka (je tedy zřejmé, že interakce v zóně nejbližšího rozvoje náleží do dění na sociální úrovni).

Uvedla jsem, že v obou těchto procesech (tzn. v procesu interiorizace a v procesu učení probíhajícím v rámci zóny nejbližšího rozvoje) hraje důležitou roli jazyk. Petrová (2011, s. 164–170) však v souvislosti s Vygotského koncepty poukazuje na určité napětí, které lze spatřovat mezi individuálními a sociokulturními aspekty vývoje jedince a jež se promítá také do uvažování o roli jazyka v procesu učení. Z perspektivy interiorizačního přístupu jazyk plní roli zprostředkovatele sémiotických kulturních nástrojů. Jazyk má roli vnějšího sémiotického nástroje, který si dítě zvnitřňuje v procesu interiorizace a posléze je schopno samostatně používat. Díky interiorizaci (zprostředkované jazykem) poté dochází k formování kvalitativně vyšších forem fungování psychických funkcí jedince. Optikou participačního přístupu je naopak interiorizace chápána jako neustálá participace jedince na interakci. Pokud učení probíhá jako společná činnost, dochází tím, že se žáci podílejí na interakci, paralelně také k interiorizaci. Jazyk tedy v tomto případě není pouze mediátorem, ale i klíčovým prostředkem vývoje a učení jedince. Právě o participační přístup (preferovaný také na stránkách této knihy) se opírají autoři, kteří zdůrazňují význam dialogického vyučování jakožto ideálního uspořádání uplatňování jazyka ve školní třídě (např. Wells, 1999; Lefstein, 2008).

Na Vygotského teze navázal Bruner (1986), který se zaměřil přímo na asistenci ze strany zkušenějšího druhého, která je méně zkušenému učícímu se jedinci

poskytována v zóně jeho nejbližšího vývoje. Za určitý ideál této asistence stanovil tzv. lešení. Vzhledem k tomu, že lešení je konstruováno na sociální úrovni, lze jej chápat (analogicky s jeho pojmenováním) jako vnější podporu, která napomáhá tam, kde aktuální možnosti a schopnosti méně zkušeného učícího se doposud nestačí. Wood, Bruner a Ross (1976, s. 15) definovali několik klíčových podmínek poskytování lešení, na nichž závisí, nakolik bude vystavění této opory úspěšné. První podmínkou je získání učícího se jedince pro úkol (jedná se tedy v podstatě o motivaci, která je podmínkou úspěchu dalšího procesu). Další podmínka lešení spočívá v tom, že zkušenější účastník interakce druhého upozorňuje na ústřední složky učební situace, takže jeho pozornost obrací k podstatnému a dostatečně zjednodušuje orientaci v úkolu. Autoři dále hovoří o redukováném stupni volnosti – učící se jedinec se tedy nepohybuje na otevřeném poli možností své další činnosti, ale pouze v omezeném okruhu řešení, které mu druhý stanovuje. S tím souvisí také následující podmínka lešení spočívající v udržování správného směru úkolu ze strany zkušenějšího. Poslední podmínkou pak je kontrola frustrace, která taktéž spočívá na zkušenějším účastníkovi interakce. Pokud lešení tyto podmínky splňuje, jedná se o učební oporu, která je pro učícího se jedince bezpečná, neboť minimalizuje možnost jeho neúspěchu, v čemž mimo jiné taktéž spočívá její přínos.

Přítomnost lešení v procesu učení je pochopitelně pouze dočasná – míra poskytování podpory by ideálně měla klesat úměrně tomu, jak se rozvíjí kapacita ke zvládnutí úkolu ze strany učícího se jedince. V tomto ohledu teorie lešení rezonuje s Laveovým (1993, s. 5–6) pojetím učení, podle něhož „neexistuje nic jako učení *sui generis*, ale pouze měnící se participace v kulturně daných podmínkách každodenního života. (...) Participace na každodenním životě tak může být vnímána jako proces proměňujícího se porozumění, tj. učení.“ Spolu s měnící se participací jedince na interaktivním procesu (tzn. k učení) se proměňuje také lešení – od opory, která předurčuje jednání jednotlivce krok za krokem, až po samostatné zvládnutí úkolu pod dohledem více zkušeného účastníka interakce.

Lze tyto principy lešení jednoduše přenést do školní třídy? Mercer (2008, s. 75–85) podotýká, že tento koncept byl vyvinut na základě pozorování interakce jeden na jednoho, a to navíc mezi matkou a jejím malým dítětem. Při adaptaci konceptu lešení do prostředí školy a školní třídy je podle něj proto nutné vzít v potaz specifickou povahu formálního vzdělávání. Sám vyzdvihuje zejména jiný počet účastníků interakce, kdy na jednoho učitele připadá celá třída žáků, s nimiž učitel nemá možnost budovat intenzivní a individuální vztah, a dále přítomnost kurikula, které je ve škole závazné a za jehož osvojení žáky učitel zodpovídá. Poskytnutí lešení ve školní třídě tak podle něj nemusí zcela rezonovat s výše uvedenými principy, nicméně přesto je možné se jim přiblížit.

Vygotskij i Bruner poukázali na to, že rozvoj myšlení je závislý na povaze interakce, v níž k procesu učení dochází. Přes tyto nálezy však interakce v celotřídních podmínkách většinou ústí v uspořádání, kdy žáci sice interagují na požádání

a odpovídají na otázky učitele, nicméně mají pouze málo příležitostí k tomu, aby prostřednictvím jazyka rozvíjeli své myšlení (Burns & Myhill, 2004, s. 47). Ve snaze o postihnutí povahy interaktivního procesu ve školní třídě tak Brunerovu metaforu lešení často nahrazuje metafora svěrací kazajky (Myhill & Warren, 2005), kterou je sešněrováno žákovské myšlení i uplatňování jazyka.

4.2 Myšlení zrcadlí se v jazyce

S oporou o výše uvedené teorie postulující vztah myšlení a jazyka se zásadně proměnil pohled na to, jak je jazyk ve výuce uplatňován ze strany těch, kteří se do školy chodí učit, tedy (zejména) žáků. Pozornost je věnována přímo žákovskému používání jazyka v proudu řeči, neboť uplatnění jazyka je v procesu učení vnímáno jako klíčové. Jeho prostřednictvím mohou žáci pro sebe i pro ostatní učinit explicitním to, co vědí, čemu a jakým způsobem rozumí a co umí (Edwards & Westgate, 1994, s. 6). Školní třída se tak náhle stává kontextem, ve kterém žákovská promluva není pouhým produktem učebních aktivit, ale spíše procesem, kterým současně dochází také k samotnému učení (Myhill, Jones, & Hopper, 2007). Význam výzkumné orientace zaměřené na povahu žákovských promluv zdůrazňuje také Alexander (2006, s. 26), který říká: „Pokud chceme, aby se žáci skrze promluvy učili, potom je to, co říkají, důležitější než to, co říká učitel.“ Z toho pramení pozornost, která je věnována různým typům žákovských promluv.

Ve vztahu k rozvoji žákovského myšlení jsou žákovské promluvy diferencovány na dva základní typy, a to na tzv. přednesové promluvy²² a explanační promluvy²³ (Barnes, 2008). Prostřednictvím přednesových promluv mají žáci prokázat, že dobře ovládají to, co již mají mít naučené. Jedná se tedy o jazykové vyjádření vztahující se k obsahu, u něhož byl ukončen proces učení a kterým žáci pouze rekapitulují naučené. Přednesovými promluvami žáci prezentují myšlenky, které již mají utříděné. Stejně jako klasická IRF struktura mají také přednesové promluvy ve výuce své místo. Učitel a žáci totiž ve výuce nemohou stále objevovat nové, ale musejí se také vracet zpátky k tomu, co se již naučili, tyto poznatky opakovat, revidovat a upevňovat. Barnes (ibid., s. 7) však upozorňuje na to, že učitelé se k přednesovým promluvám mnohdy uchylují příliš brzy a příliš rychle – v době, kdy jsou žáci stále na úrovni prozkoumávání myšlenek, které si o novém učivu vytvářejí, a kdy by bylo vhodnější nabídnout jim otevřený prostor pro vlastní vyjádření a prostřednictvím jazyka sledovat jejich probíhající myšlenkové procesy. Důvod dominance

22 Z anglického *presentational talk*.

23 Jedná se o překlad anglického *explanatory talk*, kterým je však míněno jak objasňování sobě samému jakožto mluvčímu, tak objasňování posluchači. Oba tyto procesy přitom probíhají paralelně. V jedné ze starších studií (Šalamounová, 2013) byl zvolen překlad objasňující promluvy, který je však v tomto textu nahrazen pojmem, jenž je významově i jazykově bližší originálnímu označení.

prezentačních promluv však lze hledat také na straně žáků, pro které je mnohdy obtížné sladit svůj jazyk a své myšlení s jazykem učitele. V důsledku toho se mohou sami rozhodnout upřednostnit jednoduché napodobování promluv učitele před hledáním cesty vlastního vyjádření svých poznatků a postřehů vztahujících se k učivu. Barnes (ibid., s. 16) v těchto situacích žáky přirovnává k pouhým „břicho-mluvcům“ jazyka učitele.

Dominantní pozici prezentačních promluv posiluje také skutečnost, že jejich charakteristiky odpovídají požadavkům žákovského registru (viz kapitola 1.1). Maximalizování prostoru pro žákovské učení je proto mnohdy obětováno za cenu spisovné a vhodně formulované žákovské promluvy.

Oproti prezentačním promluvám stojí promluvy explanační (Barnes, 2008; srov. Pierce & Gilles, 2008; Mercer, 1996), označované také jako tzv. chaotická řeč²⁴ (srov. Roth, 2001, s. 376). Na rozdíl od vyšperkovaných promluv prezentačních jsou tyto promluvy zpravidla váhavé a nekompletní, začínají na několikrát, skládají se z nedokončených vět s polámanou skladbou, jsou plné pauz, proluk ticha a sebekorekcí. Rozpoznat je lze také podle toho, že jsou často doprovázeny žákovskou gestikou (viz Šalamounová, 2013). Jak lze předpokládat, jejich funkce se od funkce prezentačních promluv (stejně jako jejich podoba) zásadně odlišuje. Explanační promluvy žákům napomáhají proniknout do obsahu, který je jazykem zprostředkováván, utřídit si myšlenky a prohloubit své porozumění tématu promluvy. Jak zdůrazňuje Barnes (2008, s. 5), explanační promluvy jsou ve výuce naprosto zásadním žákovským projevem, neboť žákům umožňují vyzkoušet si vyjádřit své myšlenky, poslouchat, jak znějí, případně se je pokusit sestavit znovu jiným způsobem. Lze tedy říci, že zatímco přednesové promluvy zachycují výsledek procesu učení, explanační promluvy zprostředkovávají proces učení v přímém přenosu, tak jak právě probíhá.

Ve snaze najít empirickou oporu pro to, zda vyšší přítomnost explanačních promluv ve výuce pozitivně koreluje s rozvojem žákovského myšlení, realizovali Mercer, Wegerif a Dawes (2008) výzkumné šetření, jehož záměrem bylo podpořit žákovské užívání jazyka jakožto sociálního modu myšlení. Prostřednictvím akčního výzkumu, v rámci něhož spolupracovali s učiteli na prvním stupni základní školy, autoři nejprve rozvinuli strategie, pomocí kterých byli žáci explicitně seznámeni s tím, jak mají používat jazyk tak, aby se jednalo o promluvy explanačního charakteru. Mezi pravidly, podle nichž žáci ve třídách hovořili, zařadili například to, že všechny relevantní informace jsou sdílené, že v souvislosti s každým tvrzením jsou očekávána odůvodnění, že žáci mají diskutovat alternativy řešení, k němuž společně došli, případně že každý ve skupině má být podpořen, aby hovořil. Poté co učitelé i žáci ovládli stanovená pravidla, sledovali výzkumníci efekty uplatnění tohoto typu promluv. Jejich výsledky potvrdily jednak to, že používání explanačních pro-

24 Z anglického *muddle talk*.

mluv napomáhá žákům pracovat spolu efektivně na řešení problémů, jednak také prokázaly, že specificky nastaveným programem je možné vést učitele k tomu, aby žáci používali více explanačních promluv. Autoři disponují také kvantitativními daty, neboť na základě Ravenova testu argumentace zjistili, že žáci, kteří používali více explanačních promluv, dosáhli v tomto testu vyššího skóre než žáci z kontrolních skupin. Autorům se tak podařilo prokázat, že ve vztahu k rozvoji žákovského myšlení (konkrétně ve vztahu k rozvoji argumentačních schopností) je záhodné, aby žáci, zatímco přemýšlejí, mohli individuálně formulovat své myšlenky a názory v podobě explanačních promluv.

Podle Bachtina (1981, in Forman, McCormick, & Donato, 1998) na výslednou podobu uspořádání jakékoli promluvy vždy působí dvě protikladné síly – síla sjednocující, která působí tak, že promluvy jsou předepsané, a tím pádem si jsou podobné jako vejce vejci, a síla rozdělující, kdy se účastníci interakce vyjadřují individuálně. Podle Formana, McCormickové a Donata (1998) přitom ve školních třídách pod vlivem autoritativního diskurzu v zásadě vítězí sjednocující síla, takže dochází k eliminaci individualizovaných formulací a preferenci jednotného způsobu uplatňování jazyka, tak jak tomu je u promluv přednesových. Z pohledu učitelů totiž mohou individualizované formulace (krom prohrěšků proti žákovskému registru) komplikovat vzájemné porozumění mezi účastníky interakce.

Stejně jako v souvislosti s organizačním vzorcem školního jazyka nebylo možné říci, že správná je pouze cesta uspořádání v podobě IRF struktury, nebo naopak v podobě dialogického vyučování, ani v souvislosti s typem promluv nelze preferovat pouze jeden z typů. Oba typy promluv totiž ve výuce mají své místo. Rozhodnutí, které nesou učitelé na bedrech, tedy nespočívá ve výběru jednoho na úkor druhého (Mercer, 2008, s. 19), ale v nalezení rovnováhy při jejich využívání. Díky tomu se pak jazyk může stát nástrojem, kterým žáci prokáží, co vědí, ale také prostředkem jejich učení.