

## **Šalamounová, Z. (2015). *Socializace do školního jazyka.***

Brno: Masarykova univerzita

Kniha Zuzany Šalamounové je významným přínosem k poznání školní socializace, přesněji k poznání vyučování/učení a kognitivní školní socializace v oblasti mateřského (českého) jazyka. Výuka českého jazyka je popsána do hloubky, a to i přes výběrový charakter jazykových jevů a vyučovacích hodin. Předností textu je právě ona hloubka a mistrný pohyb na rozhraní didaktiky českého jazyka, pedagogiky a psychologie. Bylo by však omylem považovat tuto knihu jen za příspěvek k relativně specifické oblasti jazykové výuky. Je sice výzvou k zamyšlení nad tak častým zjednodušováním problému do sterilní polemiky mezi gramatickým a komunikativním přístupem, svým pojetím však tuto opozici ukazuje jako neplodnou.

Vybízí totiž k podobným úvahám o procesu vyučování/učení i v jiných vyučovacích předmětech. Je rozdělena zdánlivě tradičně na část teoretickou a část výzkumnou. Ovšem už podíl 50 stran teoretické části a 150 stran vlastního empirického výzkumu ukazuje, že práce předpokládá velmi orientovaného čtenáře. Tzv. teoretický úvod netrčí samoúčelně nebo jen proto, aby autorka doložila, že četla relevantní literaturu. Je to text zralý, ba ve svém úhrnu brilantní, protože teoretické úvahy prolínají zcela přirozeně celou knihou i tam, kde jsou prezentovány výsledky výzkumu a vede se o nich diskuse.

V souladu s kánony kvalitativního, zejména etnografického, výzkumu není obsáhlý přehled teoretických východisek nezbytný. Zde totiž slouží jen k orientaci (zarámování) tematického pole, seznámení s klíčovými pojmy a představení základních axiomatických východisek. Předností textu je pak jeho čtivost, a to i při zachování žánru, který se blíží charakteru výzkumné zprávy. Takový případ není příliš častý.

Autorka definuje školu jako jazykové společenství a školní jazyk jako důležitý prostředek socializace. Přitom jeho užším chápáním – tedy jako jazyka učiva – otevírá u nás unikátní vhléd do oblasti druhdy označované poněkud vágně jako psychodidaktika. A ukazuje nezvykle přesně a přitom koncizně jiné fasety kognitivní „didaktické“ socializace než třeba Jan Slavík, Tomáš Janík nebo Dominik Dvořák. Rozlišení základních složek školního jazyka na triádu: pojmy, tematický a organizační vzorek (v podstatě jádro teoretické části) a jejich provázání s poznatky o vztahu jazyka – řeči a myšlení zarámované do socializačního skriptu „lešení“ je velmi zdařilé. Navíc „lešení“, které by se

mohlo zdát spolu se zmínkou o zóně nejbližšího vývoje jen úlitbou povinné recitaci pedagogických klišé, se naprosto ústrojně objevuje při interpretaci dat z terénu. Autority daného tématu (Cazdenová, Vygotskij, Lemke, Hejný a Kuřina; pro organizační vzorec etnometodolog Mehan) jsou využity smysluplně na podporu autorčiných tezí.

Zmíním tři hlavní přednosti teoretického přístupu autorky. Za prvé, učení je správně definováno jako způsob získávání konvenčního souboru diskurzivních praktik (pro vyučovací předměty v minulosti třeba Italka Clotilde Pontecorvo pojímala vyučování/učení a formování myšlení jako osvojování způsobů a struktur argumentace). Ukazuje, že jsou to právě řečové praktiky a jejich prostřednictvím porozumění strukturám jazyka, které jsou hlavním nástrojem chápání pojmů a pojmové struktury – tedy rozvoje myšlení.

Za druhé, školní jazyk je proti převažujícímu mínění všech možných pedagogických reformistů a povrchních kritiků školy ukázán ne jako fosilie, otravné prázdné verbalismy, ale jako interaktivní a proměnlivý fenomén, v němž se odehrává spousta podivuhodných věcí (i přes malou komunikační aktivitu žáků vyjádřenou trváním promluv).

A konečně, vztah myšlení a řeči je autorkou produktivně začleněn do pojmového rámce „lešení“ spojeného přes Brunera se zprostředkující rolí dospělého v zóně nejbližšího vývoje (Vygotskij). Právě koncentrace na školní jazyk umožnila v naší pedagogické komunitě vzácný úkaz – jít nad obecná klišé spojená s těmito referenčními pojmy a postupně ukázat různé podoby „opory“ v různých fázích osvojování pojmů (např. tzv. pojistky). Podobně důležité je doložení, že vyučovací „pojistky“ lze používat jak funkčně – jako návraty a okliky sloužící k upevnění chybějících elementárních operačních předpokladů jazykových pojmů, tak i nefunkčně – jako relativně bezduché opakování.

Cennou charakteristikou knihy je především její nepředpojatý, na kritickém empirickém základu postavený postoj autorky. Chce popsat to, co vidí v hodinách výuky, a pak jde za hranice pozorovaného; a klade si zdánlivě jednoduché otázky. Ta hlavní zní: *Jakým způsobem probíhá proces socializace žáků do školního jazyka?* A její výzkum jí diktuje otázky další: *Jakým způsobem ve školní třídě probíhá proces (re)konstruování školního slovníku? Jakým způsobem je ve školní třídě používán jazyk při práci s algoritmy? Jakým způsobem spolu (re)konstruování školního slovníku a používání jazyka při práci s algoritmy souvisejí?* Tyto otázky vycházejí z jejího objevu dvou klíčových procesů.

Totíž, že slovní (technická) zásoba lexika je naprosto nezbytná, aby řečová (a vůbec výuková) interakce mohla proběhnout. Nejde však o prosté zapamatování nominačních výroků učitele, jak často mylně sugerují kritici školního vyučování. Proces (re)konstrukce školního slovníku probíhá v několika fázích (střet jazyků, bilingvní jazyk, překlady a metafory atd.), z nichž každá má svůj smysl, ale obnáší také řadu záludností.

Přitom se ukazuje, že druhým kritickým procesem je práce s algoritmy, která může mít podobu pojistných mechanismů (zjednodušených, nadřilovaných, leč opěrných, a proto i záchytných operací či kroků) nebo intuitivního tvořivého hledání postupu. Není překvapující, že druhý postup je v situaci novice výrazně méně efektivní. Opět: v rozporu s laickým a mediálním míněním potvrzují tyto nálezy výzkumná zjištění kognitivních psychologů – nováčci kultury potřebují pevnou opěrnou strukturu (automatizovaných) operací a kroků, aby mohli řešit úkoly „vyššího řádu“. Obě linie procesů se vzájemně prolínají a vyžadují určitý organizační, zejména časový rozvrh. Jak říká výstižně autorka: „algoritmy mizí, pojmy zůstávají“. Na konci výukové komunikace totiž jazyk sdílený žáky s učiteli má povrchně stejnou podobu jako na začátku tematické organizace výuky – kondenzovaný, eliptický, dekontextualizovaný (a každodennímu jazyku vzdálený) jazyk. Jenže na konci vyučování/učení nejde o pojmové „prázdné skořápky“.

Proces socializace žáků do školního jazyka byl sledován v komunikační interakci ve vyučovacích hodinách českého jazyka (mluvnice v 7. a 8. ročníku 2. stupně ZŠ). Sledovány byly dva zmíněné procesy tematické organizace výuky, ale i geneze jejího organizačního vzorce (zejm. IRF struktura: iniciace–odpověď–zpětná vazba vs. dialogické vyučování s přisouzenými atributy kreativity a produktivnosti). Autorka pracovala s pěti učitelkami/učiteli, do výzkumu nakonec byla zahrnuta data z vyučovacích hodin a rozhovorů se čtyřmi učitelkami.

Metodologie výzkumu je na vysoké úrovni a představuje příklad k následování, pokud jde o kvalitativní metodologii etnografického typu. Od postupného teoretického vzorkování přes husté popisy kontextu až po ukotvenou analýzu. Poctivé „obnažování“ vlastních váhání, pocitů, nejistot i slabin vzorku, včetně různých osobních vztahů výzkumnice s jednotlivými učitelkami, je vzornou ilustrací metodologických kánonů Guby a Lincolnové a dalších. Pertinentní citace z terénního deníku nebo rozhovorů dokazují, že řemeslo bylo provedeno velmi dobře, epizody jsou logické a teoretické kategorizování kredibilní.

Za významné považuji zjištění, že pojmová síť je to nejobtížnější, co si žák musí vypracovat, a že nejfrekventovanější důkaz naučení, tj. přiřazení konkrétního příkladu k abstraktnímu pojmu, nestačí, a navíc se vytrácí v čase. Bonusem jsou pak autorčiny závěrečné úvahy o dopadu osvojování školního jazyka na socializaci identity žáků. Výsledky výzkumu poskytují odpověď na zdánlivě paradoxní otázku školní socializace ve všech zemích: Jak může homogenizační tlak (všichni si mají osvojit konvenční postupy sdíleného jazyka) vést k diferenciacně selektivním efektům (žáci slabí vs. úspěšní)? Je to odpověď, která se nepotřebuje opírat o berličku myšlenkově sterilní interpretace pomocí IQ, a nabízí možnosti didaktické intervence do procesu vytváření žákovské identity.

Zjištění jsou pak výstižně shrnuta do srozumitelných a funkčních metafor „přecházení“ mezi světy školní třídy a jazykových příkladů, překladových strategií, dvou klíčových trajektorií (slovník + algoritmy) propojených v modelu jakési šroubovice.

Práce díky své kvalitě najde čtenáře nejen mezi studenty pedagogiky nebo didaktiky českého jazyka. Osloví i badatele v příbuzných společenských a humanitních vědách, ale i mnohé učitele. Poskytuje totiž vhled do toho, co se vlastně děje při vyučování a je skryté zjevnému učebnímu plánu.

*Stanislav Štech  
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta,  
Katedra psychologie*