
Socializace

do školního jazyka

Zuzana Šalamounová



FILOZOFICKÁ FAKULTA
MASARYKOVA UNIVERZITA

#440



#440

OPERA FACULTATIS PHILOSOPHICAE
UNIVERSITATIS MASARYKIANAE

SISY FILOZOFICKÉ FAKULTY
MASARYKOVY UNIVERZITY

muni
PRESS



Socializace do školního jazyka

Zuzana Šalamounová



#440

FILOZOFICKÁ FAKULTA
MASARYKOVA UNIVERZITA

BRNO 2015

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Šalamounová, Zuzana

Socializace do školního jazyka / Zuzana Šalamounová. – Vydání první. – Brno : Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 2015. – 188 stran. – (Spisy Filozofické fakulty Masarykovy univerzity = Opera Facultatis philosophicae Universitatis Masarykianae, ISSN 1211-3034 ; 440)

Anglické resumé

ISBN 978-80-210-8060-7

373.3 * 81:37.0 * 316.346.32-053.5 * 316.77:81'42 * 316.772.2 * 316.772.4:37 * 316.614

- základní školy

- jazyk a vzdělávání

- děti školního věku

- komunikační dovednosti

- verbální komunikace

- pedagogická komunikace

- socializace

- monografie

81 - Lingvistika. Jazyky [11]

Knihla vychází v rámci výzkumného projektu GA13-23578S Učitel a žáci v dialogickém vyučování řešeného na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity a podporovaného Grantovou agenturou České republiky.

Recenzovali: prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.

prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

© 2015 Zuzana Šalamounová

© 2015 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-8251-9 (online : pdf)

ISBN 978-80-210-8060-7 (brožovaná vazba)

ISSN 1211-3034

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8060-2015

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala všem těm, kteří se podíleli na vzniku této knihy a na několikaletém výzkumném šetření, které jí předcházelo. Za to, že bylo možné výzkum ukutečnit, vděčím zejména učitelkám Alžbětě, Lucii, Michaelae a Sabině, které mi umožnily sledovat jejich výuku, i když věděly, že se tak stanou hlavními postavami této knihy. Velké poděkování dále náleží Kláře Šedové, která mi napomáhala hledat obrysy celého výzkumného šetření a která vždy byla mojí první a nejvíce kritickou čtenářkou. Jí a Romanu Švaříčkovi chci poděkovat za to, že mi umožnili s nimi posledních pět let pracovat a neustále se učit. Ráda bych poděkovala také Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, díky jehož podpoře jsem v průběhu doktorského studia mohla (mimo jiných příležitostí) absolvovat Letní školu kvalitativních výzkumných metod orientovanou na zakotvenou teorii a setkat se s Juliet Corbin, Marií Mayan či Massimilianem Tarozzim, což ovlivnilo mé přemýšlení o smyslu a podstatě kvalitativního výzkumu. Ráda bych dále poděkovala Lence Kamanové, Marii Pavlovské a Petru Novotnému za jejich pomoc při hledání a zdolávání cest do terénu. Poděkování náleží také Jarmile Bradové a Kateřině Lojdové za opakované brainstormingy nad daty. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat profesoru Petru Gavorovi a profesoru Stanislavu Štechovi, kteří byli ochotní stát se oponenty mé disertační práce i recenzenty této knihy a pokaždé mi poskytli precizní a konstruktivní zpětnou vazbu. Závěrem bych pak ráda poděkovala mé rodině a mému manželovi za vše, co nelze nelze vypsát.

Děkuji.

OBSAH

<i>Poděkování</i>	5
ÚVOD	9
1 ŠKOLNÍ JAZYK	11
1.1 Charakteristiky školního jazyka	12
2 JAZYK V PROCESU SOCIALIZACE	17
2.1 Jazyková socializace	18
2.2 Socializace do školního jazyka	20
3 SLOŽKY ŠKOLNÍHO JAZYKA	24
3.1 Pojmy školního jazyka	25
3.2 Tematický vzorec školního jazyka	30
3.3 Organizační vzorec školního jazyka	34
4 JAZYK, MYŠLENÍ, UČENÍ	42
4.1 Po lešení zónou nejbližšího vývoje	42
4.2 Myšlení zrcadlí se v jazyce	45
5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	48
5.1 Výzkumné téma a výzkumné otázky	48
5.2 Design výzkumu a jeho teoretická východiska	49
5.3 Konstruování výzkumného vzorku	51
5.4 Role výzkumníka v terénu	57

5.5	Metody sběru dat	60
5.6	Analýza dat	64
5.7	Vznik teorie	70
5.8	Kritéria kvality výzkumného šetření	71
5.9	Etické aspekty výzkumného šetření	74
6	ŠKOLNÍ JAZYK A JAK JÍM HOVOŘIT	77
6.1	Fikční svět českého jazyka	77
6.2	Druhé já	79
7	(RE)KONSTRUOVÁNÍ ŠKOLNÍHO SLOVNÍKU	81
7.1	Střet jazyků	82
7.2	Bilingvnost vs. polovičaté pojmy	95
7.3	Explicitní vědecká fáze	102
7.4	Implicitní vědecká fáze	107
7.5	(Re)konstruování školního slovníku jako anachronický fenomén	112
8	POUŽÍVÁNÍ JAZYKA PŘI PRÁCI S ALGORITMY	116
8.1	Algoritmy jako pojistný systém	119
8.2	Algoritmus jako záležitost intuice	130
8.3	Algoritmy jako pojistný mechanismus, a/nebo záležitost intuice?	141
9	SOCIALIZACE DO ŠKOLNÍHO JAZYKA	146
9.1	Když se pojmy a algoritmy mýjejí	146
9.2	Když se pojmy a algoritmy přibližují	149
9.3	Když naučené mizí	154
9.4	Model socializace žáků do školního jazyka	159
10	NAMÍSTO DISKUSE: SOCIALIZACE DO ŠKOLNÍHO JAZYKA JAKO HOMOGENIZAČNÍ VS. DIFERENCIAČNÍ MECHANISMUS	160
10.1	Školní jazyk a poločasy výuky	160
10.2	Školní jazyk v procesu identifikace žáků	164
	ZÁVĚR	168
	<i>Summary</i>	171
	<i>Transkripční zkratky a značky</i>	174
	<i>Literatura</i>	175

<i>Jmenný rejstřík</i>	185
<i>Věcný rejstřík</i>	188

ÚVOD

Řeč mnohdy bývá dávana do kontrastu k lidským skutkům a lidskému konání (jak výmluvně dokládají úsloví typu *Mluví a práce mu stojí, Nemluví a dělej* či *Skutky jsou více než slova*), nicméně ve škole tento přírůdek zdaleka neplatí. Nejruznější činnosti, kterým učitelé a žáci ve školních třídách dennodenně věnují svůj čas, totiž vycházejí z uplatňování jazyka, a spočívají tedy právě v řeči. Mnozí autoři (viz např. Barnes, 1992; Lemke, 1990; Lin, 1994; McCroskey, Richmond, & McCroskey, 2006) z tohoto důvodu glosují, že školní vzdělávání je ve své podstatě povídání, čímž se hranice mezi skutky a slovy stírá.

Zastavme se na chvíli u pohádky, žánru všem důvěrně známého. Jedním z jejich definičních znaků je to, že pohádky se mají odehrávat „za sedmero horami“, že v nich „byl jednou jeden“ (král, zámek, mládenec), že různé prvky se mají objevovat třikrát (tři cesty, tři úkoly, tři sestry), a že to celé vlastně „bylo – nebylo“. Právě tyto formulační i obsahové ustálenosti umocňují potěšení z naslouchání a budí dojem, že takto je to správně. Povídání ve škole má pochopitelně zcela jiné náležitosti, než je tomu při vyprávění pohádek, nicméně stejně jako pohádky podléhá zažitým pravidlům a ustáleným konvencím, díky nimž si posluchač přijde na své. Čím více se žáci svými promluvami přibližují tomu, jakým způsobem je používání jazyka v prostředí školy ustáleno, tím lepší odezvy od svých učitelů dosahují. Pravidla toho, jakou podobu má mít „jazyk školy“, se tak stávají podmínkou úspěchu těch, kdo jím hovoří. Přesto se jedná o pravidla, která nebývají explicitně vyslovena, či dokonce vysvětlena. Cílem následujících stránek tedy je popsat, jakou podobu používání jazyka v prostředí školy vlastně má, jakými pravidly se řídí a jakým způsobem se mu žáci učí. Právě tento proces, jímž se žáci učí uplatňovat jazyk ve shodě s tím, jak je tomu ve škole zvykem, se skrývá pod označením socializace do školního jazyka i pod názvem této knihy.

Zkoumání jazyka v souvislosti s procesy výchovy a vzdělávání má svoji historii, a nelze je tedy chápat jako úplné tápání v neznámu. V rámci této výzkumné tradice je možné nalézt hned několik směrů, jimiž se výzkumníci doposud vydali. Významné místo zastávají výzkumy orientované na to, jakým způsobem se do používání jazyka ze strany žáků promítají proměnné stojící vně vzdělávacího systému. V návaznosti na Bernsteinovu teorii jazykových kódů, podle níž různé sociální vrstvy používají jazyk odlišným způsobem, je spojnice tradičně hledána zejména mezi používáním jazyka a sociální třídou, k níž jeho mluvčí náleží, dále mezi jazykem a etnikem, k němuž uživatelé jazyka patří, nebo v používání jazyka mezi dívkami a chlapci apod. (srov. např. Heath, 1986; Labov, 1972; Riessman, 2008; v českém prostředí např. Knausová, 2006, částečně také Federičová & Münich, 2014). Co mají tato šetření společné, je skutečnost, že k jazyku přistupují jako k fixní, neměnné materii a zabývají se primárně tím, jakou podobu má tato materie „na vstupu“, tzn. jak je jazyk používán ve chvíli, kdy žáci vstupují do školy, případně přecházejí mezi jednotlivými úrovněmi vzdělávacího systému. Druhou cestou se vydali autoři, jejichž výzkumy zachycují, jakým způsobem je jazyk ve škole používán a jaké charakteristiky mu lze připsat. V této perspektivě se jednotliví uživatelé jazyka se svými specifiky vytrácejí ze zorného pole a pozornost je věnována pouze jazyku samotnému. Jazyk je vnímán jako stabilní fenomén, jehož uplatňování v prostředí školy má svým způsobem zakonzervovanou, neměnnou podobu (srov. např. Bishop, 2007; Cazden, 1988; Csomay, 2005; Sharpe, 2008; v českém prostředí např. Makovská, 2011). První z přístupů tedy používání jazyka chápe jako něco, co si žáci přinášejí do školy s sebou, a zaměřuje se na to, jak se výbava jednotlivých žáků odlišuje a proč, zatímco druhý popisuje, co je při uplatňování jazyka ve škole pro všechny stejné.

Tato kniha se ve shodě s pohádkovými zvyklostmi ubírá třetí, zejména v českém prostředí jen málo prošlapanou cestou (výjimku tvoří seriálové publikace Prouzové, 1997, 1998, 1999). Soustředí se na podobu jazyka používaného přímo uvnitř instituce školy, nikoli na charakteristiky jazyka, s nímž žáci do školy přicházejí. Způsob jeho uplatňování však není vnímán jako neměnný, neboť žáci se tomuto jazyku a způsobu jeho používání musejí učit spolu s konkrétními poznatky, o nichž jim hovoří. Nakolik zdárně tato výzkumná cesta vede ke svému cíli, jako tomu zpravidla bývá v pohádkách, je již ponecháno na posouzení čtenáři, který je tímto zván k první kapitole.

1 ŠKOLNÍ JAZYK

Spolu se vstupem do školy se děti začínají učit také jazyk, který je škole vlastní a jenž je pro ně v mnoha ohledech nový. Se svými učiteli začínají vytvářet specifické jazykové společenství a prostřednictvím řeči postupně sdílejí určitý vnitřní prostor, v němž se společně orientují a pohybují (Vaňková, 2007, s. 16–17). Tímto novým jazykem je jazyk školy, respektive školní jazyk.

Pod pojmem školní jazyk by bylo možné chápat jakékoli uplatňování jazyka v prostorách školy – jazyk, kterým spolu učitelé a žáci hovoří ve výuce, stejně jako jazyk, jímž si žáci povídají o přestávkách. V tomto pojetí je tedy školní jazyk chápán jako médium vztahující se k jakýmkoli událostech a procesům, kterým je společné pouze to, že se odehrávají uvnitř školy. Školní jazyk je však zpravidla definován v užším smyslu – jakožto médium, jehož prostřednictvím dochází k procesům vyučování a učení (viz např. Halliday, 1994; Lemke, 1990; Martin, 1983; Mercer, 1995, 2008; Wignell, 1994; atd.). Toto převládající nazírání školního jazyka lze logicky ukotvit funkcí učiva, které jakožto „svorník pedagogického aktu (...) dává smysl vzdělávacím institucím“ (Štech, 2009, s. 108). Označením školní jazyk je proto také zde chápán jazyk, který zprostředkovává obsahy, jež činí školu školou – je jazykem, kterým se hovoří o učivu.¹

Ve snaze o zdůraznění výchovně-vzdělávacích obsahů se synonymně s pojmem školní jazyk používá také označení jazyk školní vědy či školní vědecký jazyk (viz zejména Lemke, 1982, 1990). Odkázáním k vědeckému jazyku se přitom nemíní

¹ Vedle toho se však lze setkat s řadou studií, které jazyk školy nespojují se vzdělávacím procesem, ale chápou jej jako médium různých událostí a procesů vztahujících se k instituci školy (analýzou řeči je možné zkoumat například konstruování sociální identity žáků, viz Gee, Allen, & Clinton, 2001; Wortham, 2006, 2001; formování kultury školy, viz Wulf, Bittner, Clemens, & Kellermann, 2011; atd.; překračování hranic prostřednictvím žákovské vulgarity, viz Smetáčková, Novotná, & Šimečková, 2014; fenomén žalování žáků, viz Prouzová, 1999; ad.).

doslova soubor vysoce odborných systematicky seříděných poznatků o určité tematické oblasti, který se od obsahu školního jazyka samozřejmě odlišuje. Jedná se o určitou „školní variantu vědy“, v níž jsou odborné obsahy přizpůsobeny věku žáků a jejich dosavadnímu vzdělání. Je to právě školní (vědecký) jazyk, který stojí v centru pozornosti této knihy.

1.1 Charakteristiky školního jazyka

Školní jazyk se od každodenního jazyka v mnoha ohledech liší. Jednotlivým vlastnostem, které jsou školnímu jazyku vlastní, se autoři věnovali již od počátku šedesátých let dvacátého století, nicméně mezi prvními je systematicky popsala Cazdenová (1988). Ta při popisu školního jazyka vycházela z požadavků, které učitelé při vyjadřování kladou na své žáky, a sadu jeho vlastností proto pojmenovala žákovský registr. Mezi vlastnosti náležící žákovskému registru zařadila správné načasování promluv, relevantnost ve vztahu k tématu, standardní syntax, dekontextualizaci a explicitnost, používání vědeckého jazyka a konzistentnost. Učitelé tedy podle Cazdenové vyžadují, aby žáci mluvili ve správný okamžik a o tom, čemu se třída právě věnuje, dále aby se vyjadřovali gramaticky správně a spíše nežli každodenní pojmy používali pojmy vědecké, které budou abstraktní a obecné. V důsledku toho jsou podle autorky žákovské promluvy co možná nejvýstižnější a informačně hutné.² Cazdenová přitom zaznamenala, že pokud žáci svými promluvami těmto podmínkám nedostojí, učitelé jejich promluvu buďto vůbec nevezmou v potaz (jako tomu je v případě chybného načasování), nebo ji vyhodnotí jako chybnou, takže žáky vzápětí navádějí k jinému vyjádření, nebo sami opravují. Přestože se jedná o výzkumné šetření, od něhož již uplynulo více než čtvrtstoletí, aktuální nálezy z prostředí českých škol docházejí k obdobným závěrům (srov. Makovská, 2011).

Do centra pozornosti dalších autorů se mezi vlastnostmi školního jazyka opakovaně dostává zejména tzv. dekontextualizace. Důvod, proč učitelé upřednostňují uplatnění jazyka, které neodkazuje ke konkrétnímu kontextu, ale je velmi obecné, vysvětlují např. Forman, McCormicková a Donato (1998, s. 315an.). Autoři poukazují na to, že promluvy, které mohou ostatní pochopit jenom ve chvíli, kdy znají také jejich kontext (jsou tzv. kontextualizované), jsou situačně specifické. Aby je tedy pochopili všichni ti, kdo se interakce účastní, museli by sdílet znalost kontextu, k němuž se promluva vztahuje. Pokud například učitelka chce, aby jí žáci uvedli příklad savce, a jeden z nich odpoví, že Alík je savec, budou jeho odpovědi rozumět pouze ti spolužáci, kteří vědí, že Alík je pes, a nikoli například had. Tuto sdílenou znalost tzv. situačně specifických reprezentací však podle autorů ve ško-

2 Edwards (1992, s. 44) k těmto požadavkům kladeným na žákovské vyjadřování doplňuje, že žáci navíc při používání jazyka nesmějí působit příliš lhostejně, nebo naopak příliš entuziasticky. Ani jedno se totiž ve školní třídě, ať už z pohledu učitele nebo spolužáků, nenosí.

le nelze automaticky předpokládat. Proto učitelé preferují, když jsou promluvy nakolik obecné, aby jim ve třídě všichni rozuměli (příkladem savce je ve školním jazyce pes). Pro tento typ promluv používají označení „hlas dekontextualizované racionality“.

V českém prostředí o dekontextualizaci podrobně pojednávají Hejný a Kuřina (2009, s. 119–144; srov. také Janík et al., 2013, s. 202n.). Přestože se autoři nevěnují práci s jazykem, ale popisují vývoj žákovského matematického myšlení, demonstrují své výsledky prostřednictvím toho, jak spolu učitelé a žáci, případně děti a jejich rodiče či prarodiče o matematických úkonech hovoří. Na příkladu jednoduchých matematických operací pak poukazují na to, že na počátku uvažování vždy musí stát konkrétní, situačně specifický model, který autoři nazývají model izolovaný. Dítě například nejprve objevuje tři jablka, tři knoflíky nebo tři panenky. Teprve poté si vytvoří abstraktní znalost pojmu tři, která již není závislá na svém kontextu, a je tedy dekontextualizovaná. Autoři tak poskytují empirickou evidenci tomu, že při dekontextualizovaném uvažování o učivu je nutné zohlednit, nakolik jsou žáci s učivem seznámeni. Sami přitom podotýkají, že pokud by k vytvoření abstraktních znalostí došlo bez ukotvení v konkrétních, situačně specifických znalostech, jednalo by se o znalost na vratkých nohou – znalost silně formální a vyprázdněnou, o níž autoři hovoří jako o „nemoci kognitivní struktury“ (Hejný & Kuřina, 2009, s. 149).

Požadavky kladené na školní jazyk nicméně nekončí výčtem, s nímž přišla Cazdenová (1988), ale jejich spektrum je dále rozšiřováno. S výše uvedeným požadavkem explicitnosti souvisejí nálezy Schleppegrellové (2001), která dokládá, že školnímu jazyku dominuje co možná nejspecifičtější slovní zásoba. Zatímco v každodenním jazyce mluvčí říkají například pouze *lidi*, i když mají na mysli specifickou skupinu lidí, ve školním jazyce je tato skupina zpravidla explicitně pojmenována (tématem promluvy jsou místo *lidí* například *Řekové, pastevci, senioři*). Proto se ve školním jazyce oproti každodennímu jazyku objevuje také mnohem více tzv. plnovýznamových slov,³ což ústí v jeho výraznou lexikální hustotu. Cílem je zkrátka vměstnat do vyučovacích hodin charakteristických pevně vyměřeným časem co nejvíce informací (Martin, 1983, s. 186).

Na tyto nálezy navazuje výzkum Sharpeové (2008) zasazený do výuky dějepisu. Autorka taktéž vypovídá o významném postavení plnovýznamových slov, ale navíc dokládá, že školní jazyk dokonce předurčuje, která plnovýznamová slova budou použita. Ve shodě s požadavkem jazykové úspornosti jsou podle autorky preferována ta, jimiž je možné rychleji sdělit více. Autorka například uvádí, že učitel

3 Plnovýznamová slova (čili autosémantika) lze zjednodušeně popsat jako slova, která mají svůj vlastní význam. Řadí se mezi ně podstatná a přídavná jména, slovesa a příslovce, v některých pojetích také číslovky (viz Karlík, Nekula, & Rusínová, 1996, s. 73an.). Oproti nim stojí slova, jejichž funkcí je zejména napomoci skládat slova do sousloví či vět (mezi tato neplnovýznamová slova spadají například spojky).

ve svém výkladu při výuce raději zvolí podstatné jméno *smrt* než sloveso *zemřít*. Ačkoli se v obou případech jedná o plnovýznamová slova, pokud ve větě použije podstatné jméno, má možnost sdělit třídě více na ploše jedné věty. Tuto skutečnost lze doložit srovnáním dvojice vět *Řekové zemřeli u Thermopyl v počtu 2000 mužů* vs. *Smrt Řeků u Thermopyl v počtu 2000 mužů poskytl čas k evakuaci obyvatel Athén*. Tímto použitím jazyka učitelé dosahují tzv. kondenzace významů (ibid., s. 135), možnosti říci mnoho na malém prostoru. Obdobné jazykové postupy však samozřejmě mají své důsledky. Školní jazyk se oproti jazyku každodennímu stává mnohem více abstraktním a technickým, nicméně spolu s tím také podstatně náročnějším na pozornost svých posluchačů (viz Martin, 1983).

Od mimoškolního jazyka se školní jazyk dále odlišuje například také naznačením přechodů mezi větami (respektive výpověďmi) (Schlepperegell, 2001, s. 438–440). V mimoškolním jazyce totiž k přechodům často dochází pouze prostřednictvím tzv. prozodických prvků. (Když si spolu lidé povídají v kavárně, často hovoří jednou „nekonečnou“ větou, kterou segmentují pouze intonací, stoupající či klesající melodií hlasu.) Oproti tomu ve školním jazyce je věta od věty oddělována zejména přímo skladbou, tzn. uspořádáním slov ve větě, což se částečně prolíná s již uvedeným požadavkem standardní syntaxe.

Přechody mezi tématy jsou při běžné konverzaci často naznačovány také neverbálně – mávnutím ruky, přerušením pohledu apod. Podle Lemkeho (1990, s. 134) je však uplatnění neverbální komunikace na úkor jazyka jedním z elementů, který učitelé ve školním jazyce nevítají s nadšením. Lemke na základě svého šetření, tentokrát na vysokoškolské půdě, dospěl k závěrům, že nejen učitelé, ale také studenti požadují, aby byl školní jazyk seriózní, verbálně explicitní a maximálně univerzální (čímž se mimo jiné vracíme také zpátky k dekontextualitě), takže neverbální signály (bez ohledu na to, že v rámci procesů učení mohou být ku prospěchu věci, viz Šalamounová, 2013; Švaříček & Šalamounová, 2013; Wagner-Cook & Goldin-Meadow, 2006; a při učení dovedností jsou nezbytné, viz Mercer, 2008, s. 10–11) zde podle nich nemají co dělat.

Mezi dalšími charakteristikami školního jazyka se pak uvádí převaha výpovědi v přítomném čase (Csomay, 2005, srov. také Lemke, 1990, s. 133). Učitelé a žáci si informace školním jazykem nejčastěji sdělují tak, jako by se odehrávaly v konstantní přítomnosti, jakožto tzv. děje mimočasové, gnómičké, trvale platné (Karlík et al., 1996, s. 316). Příkladem může být Archimédův zákon (těleso ponořené do kapaliny je koneckonců vztlakovou silou nadlehčováno stále), oznámení matematického výpočtu (tři a tři je taktéž pořád šest) nebo pojmenování literární figury (Erbenovo *Co to máš na té tkaničce, na krku na té tkaničce?* je taktéž epiforou trvale platnou již více než sto šedesát let).

V rámci jazyka školy mohou mít své vlastní gramatické a stylistické tradice také jednotlivé vyučovací předměty. Jak poznamenává řada autorů (srov. např. Dudley-Evans, 1994; Lemke, 1990), jinak se hovoří o taxonomii květenství a jinak při

popisu napoleonských tažení. Jeden z těchto rozdílů spočívá v tom, nakolik je jazyk v různých předmětech dějový a nakolik je spíše interpretační. Wignell (1994), který tyto vlastnosti jazyka zkoumal srovnáním jazyka použitého v učebnicích dějepisu a technické výchovy pro druhý stupeň základní školy, toto kritérium uvedl jako jeden z rozdílů mezi předměty humanitními a technickými. V technických předmětech se podle něj jazyk v zásadě pohybuje směrem k rozkazovacímu modu, interpretace absentuje a jazyk se obrací k individuálnímu adresátovi. Vhodným příkladem může být jakýkoli návod či popis pracovního postupu (uvedme začátek pracovního postupu při výrobě ptačí budky: *Prkna z vnější strany ohoblujeme. Pokud nemáme k dispozici hoblík, očistíme důkladně venkovní stranu smírkovým papírem.*). Důvod podle Wignella spočívá v tom, že adresát je přímo nabádán k akci a navíc má pocit, že jazyk se váže k jeho vlastní zkušenosti. Oproti tomu v dějepisu a dalších humanitních předmětech dochází podle autora spíše k interpretaci – hovoří se například o tom, co určité historické události znamenaly a jak se na ně lze dívat. Jazykem se tedy události nejen popisují (jako v technických předmětech), ale současně vysvětlují a hodnotí. Autor poukazuje také na to, že školní jazyk má v humanitních předmětech tendenci hojně využívat tzv. pasivní tvary. Jako příklad Wignell (ibid.) uvádí konstatování: *Pád Říma byl způsoben mnoha faktory, mezi nimiž lze uvést nájezdy Vizigótů.*

Jazyk přírodovědných předmětů zevrubně popisuje Lemke (1982, 1990). Ten k charakteristikám školního jazyka, na nichž se shoduje s Cazdenovou (1988), doplňuje, že jazyk zde v zásadě neobsahuje hodnotové soudy, vyhýbá se jakékoli senzacechtivosti a není citově zabarvený. O tom, že ve školním jazyce absentuje emocionální zabarvení, které je přitom pro jazyk zejména mladších dětí tolik typické, na základě svého šetření ve slovenské málotřídní škole referuje také Gavora (1998, s. 75). Lemke (1990) však k těmto vlastnostem jazyka přistupuje kriticky – jsou podle něj receptem na nezáživnou hodinu a vedou k tomu, že mezi každodenním jazykem a školním jazykem přírodních věd je propastný rozdíl. Existencí této propasti pak vysvětluje, proč bývají přírodní vědy tak často vnímány jako něco, co je na hony vzdálené běžnému životu a žáky v zásadě nepřitahuje. Také Martin (1993, s. 208–263) v souvislosti se školním jazykem přírodovědných předmětů konstatuje, že právě kvůli němu se přírodní vědy zcela míjejí s běžným životem žáků, což v důsledku vede k pocitu neužitečnosti učiva.⁴ Najít z tohoto uspořádání cestu ven podle autorů nemusí být úplně snadné. Lemke sice na základě svého šetření doložil (1990, s. 130–136), že žáci věnují třikrát až čtyřikrát více pozornosti školnímu jazyku, který vykazuje stejné vlastnosti jako každodenní jazyk, a je tedy tzv. polidštěn. Spolu s tím však paradoxně zjistil, že když se učitelé snaží o přírodních

4 Tyto závěry rezonují se situací v českém prostředí, v němž se opakovaně řeší, že žáci nemají o přírodovědné předměty zájem (srov. např. Solárová, 2012).

vědách tímto způsobem hovořit, řadě žáků to vadí – předmět tím podle nich ztrácí pel „pravé vědy“ a nepůsobí již tolik odborně.

Louwerse, Crossley a Jeniaux (2008) se při zkoumání jazyka pustili na půdu fyziky, kde zjistili, že v určitém předmětu dokonce může být preferováno použití modu (tedy tzv. způsobu) sloves. K tomuto závěru je dovedlo zjištění, že ve fyzice je oproti jiným předmětům výrazně čtenější využití kondicionálů, tedy podmiňovacího způsobu. Důvodem tohoto uspořádání je podle autorů skutečnost, že právě kondicionály a jejich používání napomáhají tomu, aby argumentace ve fyzice byla více explicitní. Svým výzkumem současně prokázali, že ovládnutí školního jazyka je klíčem k žákovskému úspěchu – žáci, kteří mají ve své promluvě více kondicionálů než jejich spolužáci, totiž ve fyzice dosahují lepších výsledků.

Na první pohled by se mohlo zdát, že ve škole se hovoří stejně jako všude jinde. Ve světle svých vlastností je však školní jazyk velmi specifický. To je důvodem, proč o něm někteří autoři (srov. např. Higgins, 2003; Lemke, 1990) hovoří jako o cizím jazyce svého druhu,⁵ do něhož jsou žáci v prostředí školy postupně socializováni. Tomuto procesu se již věnuje následující kapitola.

5 Gavora (1998, s. 78) navrhuje, aby se v souvislosti se školním a mimoškolním jazykem hovořilo o diglosii, dvou variantách jednoho jazyka. Ve své studii však vedle sebe staví mimoškolní jazyk žáků a spisovnou slovenštinu, kterou chápe jako jazyk školy. Na tomto místě školní jazyk není ztotožňován se spisovnou češtinou, a proto je chápán jako jazyk *sui generis*. Gavorovo pojetí diglosie by však bylo možné vztáhnout například na studie Prouzové (1997, 1998, 1999, 2000), která hovoří o vztahu spisovné a obecné češtiny, resp. spisovné češtiny a pražské mluvy.

2 JAZYK V PROCESU SOCIALIZACE

Zatímco lidskou bytostí se člověk rodí, bytostí společenskou se stává. Spolu s tím, jak vnímá a interpretuje okolní svět, se jedinec postupně stává součástí společnosti a přejímá její normy a hodnoty. O tomto procesu se hovoří jako o socializaci (Berger & Luckmann, 1999, s. 129, dále s. 128–180).

V rámci procesu socializace bývá mnohdy zdůrazňováno jednosměrné působení od společnosti směrem k jednotlivci. Jedinci bývá přisouzena pasivní role, v níž bez jeho aktivní účasti dochází pouze k „zasažení socializací“ (Barnes, 1992, s. 31). Giddens (1999, s. 39) v této souvislosti hovoří o tzv. „kulturním programování“, v jehož důsledku se socializovaná bytost stává „výtvořem společnosti, která žije a jedná skrze nás a kontroluje a brzdí projevy našeho egoismu“ (Šubrt, 2012, s. 35). Dominantní roli působení ze strany společnosti přisuzuje také Štech (2000), podle něhož klíčovou roli sehraává společnost, resp. její přirozené autority a instituce (mezi nimiž vyzdvihuje instituci školy).⁶ Konstatuje nicméně, že také jedinec si stanovuje vlastní zákony a zásady jednání. Paralelně s působením společnosti tak nelze pominout ani působení ze strany jednotlivce, který svou účastí na společenských procesech prosazuje své vlastní názory a zájmy. Hnací motorem procesu socializace je tedy vzájemné působení, k němuž dochází mezi jednotlivcem a společností, jejíž součástí se člověk stává. Úspěšný proces socializace je přitom pro obě zúčastněné strany – jak pro jednotlivce, tak pro společnost, do níž se začleňuje – stejně zásadní (viz Christie, 1985, s. 23; Šrubař, 2012). Díky osvojování norem,

⁶ O významu školy v procesu socializace pojednává například také Strouhal (2010, s. 42), který vysvětluje, že: „Je-li dítě ve škole uvedeno do skupinového života a zapojí-li se do vazeb na kolektivní pravidla, která v ní vládou, získává jakoby obraz společnosti ‚v malém‘.“ Hovoří přitom o metodické, intencionální socializaci, čímž vyzdvihuje výchovu jakožto její složku.