

Šalamounová, Zuzana

**Namísto diskuse: socializace do školního jazyka jako homogenizační vs. diferenciační mechanismus**

In: Šalamounová, Zuzana. *Socializace do školního jazyka*. Vydání první Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 2015, pp. 160-167

ISBN 978-80-210-8060-7

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/134853>

Access Date: 15. 12. 2024

Version: 20220831

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

# 10 NAMÍSTO DISKUSE: SOCIALIZACE DO ŠKOLNÍHO JAZYKA JAKO HOMOGENIZAČNÍ VS. DIFERENCIAČNÍ MECHANISMUS

Cílem procesu socializace do školního jazyka je dovést žáky k tomu, aby hovořili školním jazykem ve shodě s jeho zvyklostmi a pravidly, jež jsou vlastní celé komunitě jeho uživatelů. V tomto ohledu lze proces socializace do školního jazyka chápat jako homogenizační mechanismus. Z žáků, kteří do školní třídy přicházejí s různou jazykovou výbavou a zkušeností, totiž vytváří členy jednotného jazykového společenství, které disponuje sdíleným jazykovým kódem. Bez ohledu na to, že zvolená cesta může být pro jednotlivé žáky odlišná (jak ukázaly kapitoly 7.5 a 8.3), vede socializační proces všechny žáky ke stejnému cíli. V rozporu s tímto závěrem však empirická evidence (viz např. Edwards & Westgate, 1994, s. 141; Gutierrez, 2002, s. 341; Mercer, 1995, s. 31) dokládá, že je to právě používání školního jazyka, které spíše než jako mechanismus homogenizační působí jako mechanismus diferenciační, neboť jeho prostřednictvím se někteří z žáků stávají úspěšnějšími než ostatní. Místo uspokojivého vyústění je zde tak cítit určitý rozpor. Zastavme se tedy nyní ještě u možného zodpovězení otázky, čím je způsobeno, že přestože proces socializace do školního jazyka vykazuje atributy homogenizačního mechanismu, generuje úspěšnější a méně úspěšné žáky, a působí tak jako mechanismus diferenciační.

## 10.1 Školní jazyk a poločasy výuky

Jedním z postupů použitých při analýze dat bylo sledování toho, jak často se v promluvách učitelek a žáků objevují určitá slova. Pokud bych stejný postup vztáhla na předložený text, mezi slovy, jejichž pozice na frekvenčním žebříčku by prozradila, že se napříč prací opakují, by bylo slovo *čas*. Poukázala jsem na to, že proces

socializace do školního jazyka má své vývojové tendence, v důsledku čehož podléhá specifickému načasování. Spolu s tím, jak se žáci učí používat školní jazyk ve shodě s jeho zvyklostmi, vztahuje se na ně totiž také osvojení určitých časových pravidel,<sup>57</sup> která jsou pro používání jazyka v rámci instituce školy závazná.

Škola disponuje svým vlastním specifickým časem. Školní hodina trvá 45 minut, školní den v průměru 6 hodin. Jedná se o časové uspořádání, které je explicitní – je pevně stanovené, uvedené v rozvrhu a svou samozřejmou povahou objektivizované, jak tomu v institucích běžně bývá (viz Orlikowski & Yates, 2002, s. 684an.). Učitelé i žáci si tak jsou tohoto časového uspořádání vědomi a přesně vědí, jaký ve škole z tohoto hlediska aktuálně panuje čas. Krom toho zde ale existuje časové uspořádání implicitní, které není nikde uvedeno a jímž se ti, kterých se dotýká, řídí nevědomky. Podle tohoto časového uspořádání lze školní čas rozdělit na dva zcela odlišné poločasy.

První z těchto poločasů je možné označit jako čas zkušební. Ten lze chápat jako čas, který je vymezen pro žákovské učení. Po dobu jeho trvání se žáci učí novým obsahům a mohou legitimně dělat chyby, ať již na poli používání vědeckých pojmů, nebo z hlediska uplatňování jazyka při práci s algoritmy. Pokud se vrátíme k procesu (re)konstruování školního slovníku, můžeme do zkušebního času zařadit fázi střetu jazyků, fázi bilingvní a počátek vědecké explicitní fáze. Po tuto dobu se totiž žáci učí nové vědecké pojmy adekvátně uplatňovat v proudu řeči, což provází určitá doba hájení. Z hlediska používání jazyka při práci s algoritmy učitelky po dobu trvání zkušebního času žáky bezpečně provázejí po lešení mechanického postupu založeného na pojistkách, případně je vybízejí ke zkoušení své jazykové intuice. Ve zkušebním čase mají žáci také mnohem větší pravděpodobnost, že učitelky budou na jejich (byť mnohdy ne zcela správné) odpovědi reagovat pozitivní zpětnou vazbou. Po tuto dobu je totiž oceňována spíše žákovská snaha nežli žákovský výkon.

Poté co se zkušební čas naplní, začne se výuka odehrávat v čase, ve kterém se s učivem pracuje „naostro“, a lze jej tedy označit jako čas zkouškový. V tomto období žáci ztrácejí pomyslné právo na to, aby mohli testovat, jak s učivem pracovat a jak o něm hovořit. Očekává se, že již budou naučení a budou demonstrovat výsledky své učební činnosti. Za případné chybování jsou proto žáci sankcionováni, ať již negativní zpětnou vazbou nebo známkou. Z hlediska procesu (re)konstruování školního slovníku ke změně z času zkušebního na čas zkouškový dochází v rámci vědecké explicitní fáze, kdy již žáci mají být schopni umět školní vědecké pojmy adekvátně uplatnit v proudu řeči. V rámci používání jazyka při práci s algoritmy se o žáků očekává, že budou schopni samostatně demonstrovat svůj učební postup

57 Odkazují přitom na čas ve smyslu času událostí (viz Clark, 1985), tedy ve smyslu posloupnosti podnětů či dějů (viz Mareš, 2010, s. 12).

a doprovázet jej odpovídajícími jazykovými formulacemi. Snaha již v tomto období nestačí, protože to, co se hodnotí, je především žákovský výkon.

Nejspolehlivějším indikátorem toho, v jakém poločase se právě třída nachází, je přitom právě školní jazyk. Bylo by možné argumentovat, že indikátorem je zejména přítomnost zkoušení či testů, jimiž učitelky ověřují, zda mají žáci učivo osvojené. K využití zkoušení ani testů však zpravidla nedochází každou vyučovací hodinu, kdy se učitelky a žáci nacházejí ve zkuškovém čase. K přechodu ze zkušebního času na čas zkuškový navíc dochází uvnitř vyučovacích hodin, nikoli na jejich hranicích. Například test tedy lze taktéž považovat za indikátor toho, že žáci již mají mít učivo osvojené, nicméně jej rozhodně nelze chápat jako hraniční kámen svého druhu. Školní jazyk se oproti tomu v závislosti na tom, podle jakého času se třída aktuálně řídí, simultánně proměňuje. Indikátoru v podobě testů si navíc žáci jsou vědomi, a proto se ve chvíli, kdy na ně přijde, snaží demonstrovat, že potřebují setrvat v čase zkušebním. Uplatňují tedy různé strategie, kterými se snaží učitele přesvědčit, aby byly test či zkoušení odloženy (viz Makovská, 2009). Oproti tomu v rámci používání jazyka, který je indikátorem neuvědomovaným, žáci sami iniciují svůj postup dopředu – v souvislosti s (re)konstruováním školního slovníku přecházejí do následující fáze tohoto procesu, v souvislosti s používáním jazyka při práci s algoritmy začínají samostatně podnikat další kroky učebního postupu. Školní jazyk je tedy v důsledku své neuvědomované povahy spolehlivým indikátorem s vysokou citlivostí.

K přechodu z času zkušebního na čas zkuškový sice dochází v závislosti na tom, jak si počínají žáci, nicméně rozhodovací pravomoc mají zejména učitelky, které posuzují, jak si jejich žáci počínají. Učitelky proto od jistého momentu začínou s žáky pracovat v souladu s náležitostmi zkuškového času a jejich subjektivní vnímání konkrétního načasování se ve třídě stává obecně platnou normou i hodnotícím kritériem.<sup>58</sup> Žáci však spojitost mezi konkrétní podobou školního jazyka a časem musejí intuitivně vyušit z jejího stereotypního opakování napříč tematickými bloky učiva (srov. Filagová, 2010). Právě v tomto ohledu lze doplnit výzkumy pojednávající o vztahu mezi používáním školního jazyka a žákovskou úspěšností (srov. např. Edwards & Westgate, 1994, s. 141; Gutierrez, 2002; Mercer, 1995, s. 31). Úspěšnost žáků totiž nesouvisí pouze s tím, nakolik ovládli školní jazyk, ale je podmíněna také tím, nakolik si žáci osvojili zákonitosti časové strukturace, která se do jeho používání promítá. Ilustrujme toto tvrzení jednou epizodou z dat. Ve výuce učitelky Sabiny, v době, kdy se již třída implicitně řídila zkuškovým časem, byl vyvolán jeden z žáků, aby vyřešil cvičení – spojil dvě věty dané učebnicí tak, aby vytvořil souvětí s určitým typem vedlejší věty. Jeho výstup měl sestávat ze souslednosti dvou kroků. V prvním kroku měl žák přechít, jaké souvětí má

58 V této souvislosti by bylo možné hovořit o tzv. subjektivně-objektivním čase – časové strukturaci, která vzniká subjektivně, nicméně je přijata za platnou a zautomatizována do té míry, že se stává objektivní (viz Orlikowski & Yates, 2002).

vytvořit, a v druhém kroku vytvořené souvětí sdělit. Žák však oproti tomuto úzu začal svůj výstup tím, že přečetl obě věty, které byly uvedené v učebnici. Učitelka na tento jazykový postup reagovala kritickým komentářem o tom, že žák spí, jeho spolužáci smíchem. Nic již nezměnil fakt, že žák vzápětí věty v souvětí spojil správně. To, jakým způsobem použil školní jazyk, totiž neodpovídalo času, kterým se třída aktuálně řídila.

Porozumění jazyku, který je charakteristický pro určité kulturní prostředí, jímž je také prostředí školy a školní třídy, prozrazuje mnohé o tom, jak to které společenství funguje (viz He, 2000, s. 119an.). V tomto případě analýza jazyka dokládá, že žáci v prostředí školy mají možnost zkoušet a chybovat. Zkoušení, které s sebou vždy nese riziko neúspěchu, nicméně musejí synchronizovat s časovým obdobím, v němž k tomu mají příležitost. Řada výzkumných studií prokazuje, že ve chvíli, kdy žáci učivu nerozumí, preferují strategii mlčení a vyhýbají se odpovědím. To může být jedním z vysvětlení toho, proč žáci v prostředí českých základních škol v tak malé míře odpovídají chybně (viz Šedřová et al., 2011), a téměř vůbec nekladou otázky (Šalamounová, 2012; srov. také Kendrick & Darling, 1990). Důvodem může být krom nízké žákovské angažovanosti (viz Šedřová & Švaříček, 2010a) také nejistota v odhadnutí toho, podle jakého času nyní výuka ve třídě probíhá, ústící raději v eliminaci rizika cestou mlčení, kterým žáci nedávají nic v sázku.

Krom toho, že ve školní třídě lze odlišit čas zkušební a čas zkuškový, lze také diferencovat mezi časem, který platí pro jednotlivé žáky, a časem, podle něhož se řídí celá třída jakožto homogenní celek. Ve chvíli, kdy učitelky hovoří s jednotlivými žáky, disponují žáci svým vlastním, individuálním časovým uspořádáním, a učitelky jim podle potřeby dávají čas navíc (viz kapitola 7.5, kde jsem z tohoto důvodu hovořila o anachronismech). Školní třída je však v první řadě společenstvím, v jehož rámci je nutné dosáhnout synchronizace většího počtu lidí a jejich aktivit (Filagová, 2010, s. 55). S ohledem na dominanci frontální výuky (což byl v rámci analyzovaných dat majoritní způsob uspořádání výuky) je přitom každý návrat zpátky k některému z žáků přerušením pro všechny ostatní. V důsledku potřeby synchronizace třídy je tedy individuální čas žákům poskytován, ovšem vždy pouze uvnitř každého z uvedených poločasů, které jsou platnou normou pro všechny. Závaznost času zkušebního a času zkuškového v tomto ohledu funguje jako diferenciací mechanismus, neboť pro žáky, kterým je konstantně dáván čas k dobru a k nimž se učitelky vrací, je změna času zkušebního na čas zkuškový mnohdy až příliš velkým krokem kupředu, na což ještě po stránce své jazykové vybavy nejsou připraveni. Oproti tomu žáci, které učitelky vedou k tomu, aby překonávali své aktuální možnosti, z jednoho poločasu výuky do druhého vstoupí bez větších obtíží. Individuální načasování, které se podřizuje časovému uspořádání závaznému pro celou třídu, je tak jednou z příčin žákovské diferenciace.

## 10.2 Školní jazyk v procesu identifikace žáků

V průběhu procesu socializace mají lidé tendenci používat jazyk stabilním, zakotveným způsobem. To je důvodem, proč je uplatňování jazyka chápáno jako jeden ze stěžejních indikátorů identity jedince (Gee, Allen, & Clinton, 2001; Wortham, 2006; Bucholtz & Hall, 2005, s. 585–5). Do konstruování identity se stejně tak promítá proces socializace do školního jazyka, prostřednictvím něhož se žáci ve školní třídě stávají jeho mluvčími.

Při definování identity bývá odlišována identita osobní a identita sociální. Osobní identita odkazuje k významům, které jedinec připisuje sobě samému (Švaříček, 2009, s. 132–136) a které jsou lokalizovány v jeho individuální mysli, což je důvodem, proč o ní Berger a Luckmann hovoří jako i identitě subjektivní (1999, s. 173).<sup>59</sup> Pokud vymezení osobní identity přeneseme do školní třídy, je možné si pod ní představit to, jak jednotliví žáci v kontextu školního prostředí vnímají sebe sama.

Do kontrastu s osobní identitou je stavěna identita sociální, která je jedinci připisována ostatními se záměrem jej určitým způsobem zařadit a vnímat. Jedná se o „přisouzení díky informacím získaným na základě vnějšího pohledu, jednání jedince a místa a času tohoto jednání“ (Snow & Anderson, 1987, s. 1347, podle Švaříček, 2009). Sociální identita tedy vychází ze sociální role jedince a z ní vyplývajících očekávání na jeho chování a jednání, která jsou podmíněna konkrétním situačním kontextem. Lze ji charakterizovat jako identitu vnější, identitu v očích okolí (Mokrejš, 2013, s. 13), kterou Berger a Luckmann (1999, s. 173) označují jako identitu sociálně přisouzenou. V rámci školní třídy si pod sociální identitou lze představit například to, jakým způsobem vnímá jednotlivé žáky jejich okolí, tzn. zejména jejich učitelé a spolužáci.

Kategorie sociální identity je podle Worthama (2006) na žáky ve školních třídách aplikována konzistentně, v důsledku čehož jim je připisována tzv. typizovaná identita – identita, jejímž prostřednictvím jsou žáci rozřazeni do určitých skupin. Berger a Luckmann v této souvislosti hovoří o typech identit a poukazují na to, že jsou zpravidla dobře rozpoznatelné (1990, s. 171). Učitelky, s nimiž jsem v průběhu tohoto výzkumného šetření spolupracovala, své žáky vyučovaly druhým či třetím rokem. Jejich žáci tak již byli zapsáni jako zástupci určitého žákovského druhu a v rámci rozhovorů jim učitelky opakovaně přisuzovaly typizované identity – ve třídách se vyskytovali žáci snaživí, nadaní, nepozorní, lenoši, šprti, lajdáci, žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, žáci zlobivci ad. Příkladem může

59 Mokrejš (2013, s. 14) o osobní identitě hovoří jako o tzv. identitě vnitřní, „reprezentující naše vědomí sebe sama, které provází všechny naše činy a je osobitým způsobem prokládáno sledem všech aktů, v nichž sami sebe vnímáme a které nám ukazují či naznačují (...), jak sami sebe vidíme“. V souladu s touto definicí zde osobní identitu chápeme jako dvojnici sebepojetí, které je „souhrnem představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová“ (Blatný, 2010, s. 107; srov. Maček, 1999, 2003).

být popis žáků Lukáše a Dana, jejichž socializační trajektorie byly v tomto textu opakovaně představovány (viz kapitoly 7.5 a 8.3). Identita přisouzená jednotlivým žákům přitom mohla vzniknout na průsečíku několika uvedených typů. Mezi žáky zlobivci tak existovali nepozorní zlobivci a zlobivci nadaní, mezi snaživými žáky žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, ale také šprti ad.

Představená typizovaná identita žáků nevznikla silou okamžiku, ale určitým způsobem se utvářela v procesech identifikace, tzn. na úrovni jednotlivých událostí (Wortham, 2006), které se ve školní třídě odehrávaly, a to i v době sběru dat, z nichž vychází tato kniha. Identifikace na úrovni jednotlivých událostí sice vede pouze k vytvoření identity provizorní či situační (Andersonová, 2009, hovoří o identitě daného okamžiku), relevantní pro jednu konkrétní interakci. Jejím prostřednictvím nicméně postupně vzniká identita relativně trvalá, stabilní (Christie, 1984, s. 23), označovaná také jako tzv. identita napříč časem (Anderson, 2009). Na základě sesbíraných dat je proto možné podívat se na to, jakým způsobem dochází k identifikaci a postupnému vytváření žakovské identity v rámci výukových epizod, které zachycují proces socializace do školního jazyka.

Již jsem uvedla, že žáci, kteří lépe uplatňují školní jazyk, dosahují zpravidla také lepších vzdělávacích výsledků. Jedná se nicméně o proces reciproční. Podle výzkumu Dwartheové (2012, s. 124, viz také Mercer, 2008) se připsání sociální identity a zařazení žáků mezi žáky lepší anebo slabší (což jsou základní kategorie typizované žakovské identity), výrazně promítá právě do toho, jakým způsobem učitelé o svých žácích mluví a také jak mluví s nimi. Výzkumná pozornost je mezi těmito dvěma typy věnována zejména žákům, kterým je připsána identita žáků se slabšími vzdělávacími výsledky (bez rozlišení důvodu, který k těmto výsledkům vede).

Podle šetření Myhillové (2002) či Blackové (2004) bývají žáci, kteří dosahují podprůměrných výsledků a jsou učiteli identifikováni jako žáci slabší, do interakce ve třídě zpravidla zapojováni méně než jejich spolužáci s lepšími výsledky. Analogické závěry vyplývají také z dat tohoto výzkumného šetření. Ve všech sledovaných třídách se žáci, u nichž učitelky upozorňovaly na slabší vzdělávací výsledky a kterým byla přisouzena identita slabších žáků, do interakce aktivně zapojovali méně často než jejich spolužáci, kteří dosahovali lepších výsledků. Důležité však je zdůraznit slovo aktivně. Důvod totiž nespočíval v tom, že by učitelky (které měly při udělení slova ve třídě rozhodující slovo) tyto žáky situovaly do pomyslné slepé skvrny. Naopak se jim věnovaly velmi často. Jednalo se nicméně o interakce, na nichž se tito žáci podíleli zpravidla jako objekty promluvy (viz promluvy typu *Lukáš se podívá, jestli má zapsaný úkol*, které o žácích vypovídají jako o tzv. 3. osobě, ale nedávají jim impulz k tomu, aby se aktivně účastnili interakce tím, že budou hovořit), případně jako adresáti, od nichž se neočekává odpověď (*Lukáši, sleduj, na čem pracujeme; A je to slučovací, Luki.*).

Žáci, o nichž učitelky hovořily jako o žácích šikovných (ve smyslu lepších a úspěšnějších), byli v některých třídách oslovováni méně často než žáci slabší –

nicméně v zásadě s cílem, aby hovořili o učivu. Na základě toho lze konstatovat, že v závislosti na typizované identitě přisouzené žákům učitelkami žáci získávají různé příležitosti pro to, aby hovořili školním jazykem a získávali v jeho používání cvik. Školní jazyk se přitom učí jako jakýkoli jiný jazyk, tedy zejména praxí, a je to právě cvičení, které dělá mistra – v tomto případě plynulého mluvčího školního jazyka. Pokud tedy žáci se slabšími vzdělávacími výsledky získávají méně příležitostí pro to, aby školním jazykem hovořili, namísto mistrů zůstanou stále jenom učni. Poskytnout jim více příležitostí by však znamenalo, že jim budou učitelky věnovat výrazně více pozornosti než ostatním žákům ve třídě, což taktéž není optimální řešení.

Zapojení žáků do interakce v závislosti na jejich typizované identitě se však neliší pouze mírou, ale také svým obsahem, což dokládají například výzkumné závěry Blackové (2004), Lefsteina & Snellové (2014) či Worthama (2006). Žáci, kteří jsou identifikováni jako ti slabší, podle autorů vstupují zejména do neproduktivní interakce, což Blacková dokazuje tím, že těmto žákům jsou kladeny otázky vyžadující jednoslovnou odpověď, a Lefstein se Snellovou na základě toho, že na tyto žáky vychází nikoli náhodou otázky nižší kognitivní náročnosti. Markantní a systematické odlišnosti v interakci mezi učitelkami a žáky s různou typizovanou identitou lze sledovat také v souvislosti s procesem socializace do školního jazyka. V kapitolách 7.5 a 8.3 jsem poukázala na to, že jak při (re)konstruování školního slovníku, tak při používání jazyka při práci s algoritmy se interakce odlišují v závislosti na žácích, kteří se na nich podílejí. V souvislosti s procesem (re)konstruování slovníku mohou být žáci stimulováni, aby při vytváření pojmové výbavy překračovali své hranice, a vydávali se tak brzy k aktivnímu používání nových vědeckých pojmů, nebo se naopak drželi zpátky – setrvali v rovině každodenních pojmů, případně s pojmy dlouho pracovali tím, že je začlení do své pasivní slovní zásoby. V souvislosti s používáním jazyka při práci s algoritmy pak žákům může být předurčen způsob postupu (což je u slabších žáků zejména sázka na jistotu v podobě drilování pojistek), nebo jim od jisté chvíle může být nabídnuta autonomie řešení, často s akcentem na využití jazykové intuice či logiky. Stejně tak mohou mít žáci s různou typizovanou identitou jinde umístěnou cílovou pásku – pro žáky, kterým je připsána identita žáků slabších, je cílem adekvátní uplatnění pojistného mechanismu, pro žáky, kteří jsou vnímáni jako žáci lepší či šikovní, pochopení gramatických pravidel s ohledem na, aby je dokázali vztáhnout na jejich používání v běžné konverzaci.

To, že se učitelky, které jsem měla možnost pozorovat, podle potřeby přibližují aktuální jazykové úrovni a potřebám svých žáků a poskytují jim individuální čas (viz kapitola 10.1), považuji za jeden z indikátorů, že jejich výuku lze označit za příklad dobré praxe. Aby totiž učitelky maximalizovaly pravděpodobnost toho, že se svými žáky budou hovořit stejným jazykem, a tím pádem se s nimi domluví, musejí volit cestu individuálního přístupu a vycházet vstříc aktuální jazykové výbavě žáků.



To je také dokladem jejich schopnosti žákovské diagnostiky i její implementace do vlastní praxe. Ve chvíli, kdy se učitelky obracejí k jednotlivým žákům, se totiž přizpůsobují jejich individuální zóně nejbližšího rozvoje, a napomáhají jim v tom, co je pro ně dalším krokem v procesu učení. Tím učitelky odpovídají také požadavkům kladeným na inkluzivní vzdělávání a tzv. férové školy, v rámci něhož má být vzdělávání přizpůsobeno na míru jednotlivým žákům (viz např. Hájková, 2010; Lang, 1998).

Na druhou stranu však postupy, ve kterých učitelky přizpůsobují používání jazyka svým žákům a očekávají, že také jejich jazyková praxe bude v závislosti na jejich typizované identitě diverzifikovaná, vedou k pohybu v pomyslném bludném kruhu. Učitelky se při používání jazyka a interakci s žáky identifikovanými jako slabšími vracejí zpátky na jejich jazykovou úroveň – drží tedy sebe i své žáky v jejich aktuální úrovni výkonu (srov. Vygotskij, 1976). Oproti tomu při interakci s žáky, kteří jsou identifikováni jako žáci lepší, je laťka prudce zvyšována konstantním umístováním na hranici potenciální výkonové úrovně (srov. *ibid.*). Učitelky žáky, které vnímají jako lepší, stimulují k tomu, aby jazyk co nejdříve používali ve shodě s jazykovými zvyklostmi očekávanými od plynulého mluvčího školního jazyka, a tím se jimi brzy stali. Lze tedy konstatovat, že pokud socializace žáků do školního jazyka probíhá v závislosti na jejich typizované identitě, pronikají žáci do používání školního jazyka epizodu za epizodou takovým způsobem, kterým sobě připsanou identitu dále potvrzují.

Skutečnost, že socializace do školního jazyka probíhá na základě nevědomého předávání pravidel jeho používání, je důvodem, proč bývá používání školního jazyka označováno jako součást skrytého kurikula vzdělávání (Christie, 1984, s. 37–39). Školní jazyk se tak v tomto ohledu stává (vzhledem ke své povaze nereflektovaným a skrytým) nástrojem reprodukce typizované žákovské identity.