

Šalamounová, Zuzana

Závěr

In: Šalamounová, Zuzana. *Socializace do školního jazyka*. Vydání první Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 2015, pp. 168-170

ISBN 978-80-210-8060-7

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/134854>

Access Date: 03. 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.

ZÁVĚR

Ve školních třídách se odehrává mnohé, od vysvětlování, zkoušení, kladení otázek či diktování až po odpovídání, diskutování nebo také napovídání. Všechny tyto aktivity mají společné jedno – zachycují různé situace, v nichž dochází k uplatňování jazyka. Školy tak lze charakterizovat jako místo, kde spolu lidé hovoří. Jazyk, kterým se učitelé a žáci společně dorozumívají, se přitom od běžného, mimoškolního jazyka odlišuje. Ve světle svých vlastností proto bývá školní jazyk chápán jako jazyk cizí, jemuž se žáci musejí učit spolu s učením konkrétních poznatků, o nichž jím hovoří. Právě tomuto procesu, v rámci něhož se žáci prostřednictvím jazyka učí uplatňovat jej specifickým, kulturně podmíněným způsobem, náleží pojmenování socializace do školního jazyka.

Socializace do školního jazyka se odehrává synchronizací dvou procesů. Výchozím předpokladem uplatnění jakéhokoli jazyka je osvojení jeho pojmů a porozumění jejich obsahu. Prvním procesem, z něhož socializace žáků do školního jazyka sestává, je proto proces (re)konstruování školního slovníku, který spočívá v souslednosti čtyř fází. První z nich vzhledem k markantním rozdílům v jazykové výbavě učitelů a žáků nese označení střetu jazyků. Této fázi jazykově dominují učitelé, jejichž promluvy jsou vysoce nominativní a ve snaze přiblížit žákům obsah pojmů, s nimiž se ve výuce nově pracuje, obsahují tzv. překladové strategie, jimiž je vysvětleno, jaký mají jednotlivé pojmy význam. Promluvy žáků, pro něž jsou nové pojmy cizím jazykem, jsou naopak školních pojmů prosté, a v případě nutnosti jsou žáky zastoupeny zájmeny a deixí. Právě rozdíl v pojmové výbavě učitelů a žáků je důvodem, proč je pro fázi střetu jazyků typická přítomnost prostoru pro nevyužité otázky – místy, v nichž učitelé žáky vyzívají k otázkám, kterých však žáci prozatím nejsou příliš schopni. Střet jazyků je následován fází, kterou lze z hlediska jazyka učitelů označit jako fázi bilingvní a s pohledem na jazyk žáků jako

fázi polovičitých pojmů. Zatímco učitelé se v této fázi stále uchylují k uplatňování překladových strategií, žáci se již snaží (a jsou také nuceni) s pojmy pracovat, což jim však doposud jde jenom zčásti, a nové pojmy jsou proto v jejich promluvách využívány často defektně. Proces (re)konstruování školního slovníku pokračuje explicitní vědeckou fází, v níž učitelé i žáci pojmy v celém jejich znění adekvátně uplatňují v proudu řeči. Právě zde je tedy možné hovořit o pomyslném vrcholu (re)konstruování školního slovníku. Celý proces uzavírá vědecká implicitní fáze, v níž učitelé i žáci ve snaze o časovou ekonomičnost pojmy používají zejména v redukované podobě, čímž vzniká specifická profesní mluva školy.

Druhým procesem, který v rámci socializace do školního jazyka podléhá specifickému vývoji, je používání jazyka při práci s jednotlivými učebními postupy či tzv. algoritmy. Přestože na konci tematického bloku učiva uplatňují učitelé i žáci ve všech třídách jazyk podobným způsobem, cesta, po níž se do tohoto bodu dostávají, může být různá. Jazykové zvyklosti, kterých se učitelé při práci s učivem drží a k nimž směřují také své žáky, totiž podléhají tomu, jakým způsobem je ve třídě práce s konkrétními učebními postupy koncipována. Ta může probíhat podle dvojího principu. Algoritmy založené na principu pojistného mechanismu lze prostřednictvím jazyka s postupnou zátěží trénovat a zkoušet, neboť jazyk zde plní funkci lešení, po němž učitelé vedou své žáky. Při práci s učivem je současně možné jednoznačně potvrzovat správnost řešení, a proto lze v této souvislosti hovořit o jazyce založeném na důkazech. Algoritmy vystavěné na principu jazykové intuice oproti tomu žákům nabízejí více prostoru pro jejich vlastní vyjádření, neboť jazyk v tomto případě nemá unifikovanou podobu. Tento benefit je však vykopen za cenu ztráty jednotného postupu, podle něhož je možné při práci s učivem postupovat, a na úkor evidence, která by dokládala správnost řešení. V tomto případě tak lze hovořit spíše o jazyku založeném na indiciích.

Oba uvedené procesy procházejí svým vlastním vývojem, což ovšem neznamená, že by se nesetkávaly. Na začátku socializačního procesu se každý z nich odehrává ve svých vlastních epizodách, nicméně již s přechodem do bilingvní fáze (re)konstruování školního slovníku se oba procesy začínají propojovat. K jejich přiblížení nejprve dochází tím, že žáci s pomocí učitelů hovoří o algoritmech, zatímco učitelé doplňují školní pojmy. Postupně pak žáci přebírají stále větší agendu, a to až do doby, kdy jsou schopni sami projít algoritmy a uplatnit ve vztahu k nim odpovídající pojmy náležící školnímu slovníku. V tomto bodě jsou oba procesy pevně spojeny. Poté co žáci dosáhnou pomyslného jazykového mistrovství, již není nutné je dále prokazovat. Algoritmy proto z jazyka mizí, zatímco pojmy v něm zůstávají, avšak zpravidla ve své redukované podobě. Oba procesy se tedy setkávají, aby na konci opět mohly jít každý svou cestou.

Proces socializace do školního jazyka působí na první pohled jakožto homogenizační mechanismus, neboť jednotným průběhem platným pro celou třídu vede všechny žáky k jednotnému cíli – aby se stali jeho plynulými mluvčími. Tento závěr

je však v rozporu s tím, že používání školního jazyka je chápáno jako determinanta žákovské úspěšnosti, v důsledku čehož se používání školního jazyka stává mechanismem diferenciacním. Nastíněný paradox lze vysvětlit tím, že úspěšnost žáků nepodmiňuje pouze to, nakolik ovládli školní jazyk, ale promítá se do ní také to, nakolik si žáci na základě aktuální podoby uplatňovaného jazyka osvojili zákonitosti uspořádání školního času, a zda jsou s to rozpoznat, kdy mají jazyk používat tím kterým způsobem. Socializace jednotlivých žáků do školního jazyka přitom probíhá v závislosti na jejich typizované identitě, v důsledku čehož žáci do používání školního jazyka pronikají takovým způsobem, kterým sobě připsanou identitu dále potvrzují.

V úvodu této knihy jsem hovořila o pohádce. Vraťme se proto k tomuto pří měru také závěrem. Lidé pohádky vyprávějí již po staletí a mohou tak činit velmi poutavým, napínavým způsobem, aniž by si byli vědomi například toho, že jejich struktura sestává z třiceti a jedné funkce jednajících postav (viz Propp, 1999). Stejně tak se spolu učitelé i žáci dorozumívají školním jazykem, aniž by si byli vědomi jeho vlastností, ba dokonce existence jeho samého. Teorie pojednávající o tom, jakým způsobem se žáci tento jazyk učí používat, přesto může najít své opodstatnění. Jednak napomáhá z jiného úhlu porozumět procesům odehrávajícím se uvnitř instituce školy, jejím normám a hodnotám, jednak může najít své uplatnění v reflexi vlastní praxe. Bezesporu však umožňuje proměnit důvěrně známé prostředí školních tříd v cosi neznámého a začít o něm vyprávět nový příběh.