

Šalamounová, Zuzana

(Re)konstruování školního vědeckého slovníku

Studia paedagogica. 2014, vol. 19, iss. 1, pp. [9]-42

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2014-1-2>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/129999>

Access Date: 05. 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.

(RE)KONSTRUOVÁNÍ ŠKOLNÍHO VĚDECKÉHO SLOVNÍKU

(RE-)CONSTRUCTION OF THE SCHOOL SCIENTIFIC VOCABULARY

ZUZANA ŠALAMOUNOVÁ

Abstrakt

Předložený příspěvek popisuje, jakým způsobem dochází k (re)konstruování školního vědeckého slovníku – procesu předávání a osvojování školních vědeckých pojmů a hledání jejich významů prostřednictvím řeči. Proces (re)konstruování školního slovníku je chápán jako součást socializace do školního jazyka, tzn. jako součást obsáhlejšího procesu, v jehož rámci se žáci učí využívat jazyk specifickým, kulturně podmíněným způsobem, ve shodě se zvyklostmi výukových aktivit daného školního předmětu, kterým je v případě této studie český jazyk – mluvnice. Studie je koncipována jako kvalitativní výzkumné šetření, jež je vystavěno na principech lingvistické etnografie. Na základě analýzy dat jsou představeny a popsány čtyři fáze (střet jazyků, fáze bilingvní, vědecká explicitní a vědecká implicitní), jimiž učitelky i žáci v procesu (re)konstruování školního vědeckého slovníku procházejí. Dále jsou vymezeny tzv. překladové strategie, jimiž se učitelky snaží přiblížit žákům obsah pojmů, s nimiž se ve výuce aktuálně pracuje.

Klíčová slova

socializace do školního jazyka, školní vědecký slovník, vědecké pojmy, každodenní pojmy, lingvistická etnografie

Abstract

The present paper describes the way in which a school scientific vocabulary is (re)constructed – the process of mediation and acquisition of school scientific concepts and search for their meanings through speech. The process of school vocabulary (re)construction is viewed as a part of socialization in the school language, i.e. as a part of a more complex process where students learn to use language in a specific and culturally conditioned way in accordance with habitual teaching activities of a given school subject – Czech Grammar in the case of this study. The study is framed as qualitative research built upon principles of the linguistic ethnography. Based on data analysis, it presents and describes four stages (the clash of languages, the bilingual stage, the explicit scientific stage, and the implicit scientific stage) that teachers and students go through in the process of school scientific vocabulary (re)construction. Further, it defines “translation strategies”, which teachers use in order to elucidate the content of concepts currently used in instruction to students.

Keywords

socialization in school language, school scientific vocabulary, scientific terms, everyday terms, linguistic ethnography

Úvodem

Ve chvíli, kdy žáci vstupují do školy, začínají se v rámci učení konkrétních poznatků učit také to, jakým způsobem o nich mají hovořit. Tento proces, kdy se žáci učí využívat jazyk specifickým, kulturně podmíněným způsobem, ve shodě se zvyklostmi výukových aktivit daného školního předmětu, bývá označován jako jazyková socializace či socializace do školního jazyka (Halliday, 1994; Rymes, 2008). V procesu vyučování a učení hraje socializace do školního jazyka zásadní roli, neboť to, že se žáci stávají v určitém předmětu vzdělanými, je do značné míry podmíněno právě tím, že prošli procesem socializace do školního jazyka (Mercer, 1995, s. 31) a naučili se o učivu hovořit. Výzkumná šetření totiž opakovaně poukazují na to, že řada žákovských neúspěchů je způsobena chybami v tom, jak žáci používají jazyk daného předmětu (srov. např. Higgins, 2003; Louwrese, Crossley, & Jeuniaux, 2008).

V procesu socializace do školního jazyka lze vymezit dva vzájemně provázané procesy. Prvním z nich je samotné vybavení vědeckými pojmy (respektive tzv. technickou slovní zásobou, viz Higgins, 2003, s. 56), které jsou charakteristické pro daný předmět a dané učivo. Uchopení učebního obsahu v pojmech je podmínkou toho, aby byly výukové obsahy „pro učitele a jeho žáky myslitelné a sdělné, aby se daly didakticky využít“ (Janík et al., 2013, s. 220). Pokud tedy učitelé a žáci chtějí o učivu hovořit, musejí disponovat pojmy, kterými je označují, což jasně vypovídá o významu pojmové práce ve škole (srov. Štech, 2009). Znalost pojmů, které se v daném předmětu používají, však sama o sobě ještě není klíčem k úspěchu. Stejně důležité je také pojmy adekvátně používat v proudu řeči a proniknout do způsobu jejího používání v daném oboru či předmětu (Mercer, 1995, s. 34). Vhodnou metaforu vztahu mezi osvojením pojmů a specifickou formulací jednotlivých předmětů vykresluje Higgins (2003, s. 56) přirovnáním k učení se frází v cizím jazyce. Znalost jednotlivých slovíček samozřejmě sehrává zásadní roli, nicméně k porozumění specifickým frázím zkrátka nestačí.

Aby žáci mohli v úplnosti vnímat jazykovou realitu vlastní danému předmětu a stát se (ideálně plynulými) mluvčími školního jazyka, musejí projít oběma naznačenými procesy. Trajektorie obou těchto procesů jsou však zčásti izolované, a proto se na tomto místě zaměřím pouze na první z nich – na to, jakým způsobem ve školní třídě dochází ke společnému (re)konstruování slovní zásoby¹ daného předmětu. Cílem studie tak je prozkoumat pojmy jakožto učivo v jejich „hlavním způsobu existence, tj. ve stavu pře-

¹ Pojmy slovní zásoba a slovník v rámci celé studie chápu jako synonyma.

dávání“ (Štech, 2009, s. 108), a to z hlediska jejich zprostředkování v řeči učitelů a žáků. Pojem (re)konstruování je používán proto, že z hlediska učitele a žáků se jedná o dva odlišné, byť paralelně probíhající procesy. Zatímco učitelé již vědecký slovník mají osvojený – jejich „sociální zásoba vědění“ v dané oblasti je bohatá a odborná (Berger & Luckmann, 1999, s. 47), takže společně se žáky svůj slovník opětovně vytvářejí (rekonstruují), pro žáky je obsah pojmů a jejich význam většinou spíše neznámý či tušený (v podobě naivních, neúplných či zkreslených představ, které jsou vědeckému chápání vzdálené, případně v podobě pseudopojmů, které vykazují stejnou vnější podobu, nicméně byly vytvořeny podle jiných zákonitostí než pojmy, jimiž disponují učitelé, srov. Vygotskij, 1970, s. 140–148), takže svůj vědecký slovník² aktuálně konstruují.

Školní jazyk a jeho charakteristiky

Učitelé a žáci vytvářejí specifické jazykové společenství. Prostřednictvím řeči sdílejí určitý „vnitřní prostor“, v němž se společně orientují a pohybují (Vaňková, 2007, s. 16–17). Vzhledem k tomu, že v centru pozornosti této studie stojí to, jak spolu učitelé a žáci komunikují o učivu, budu nadále hovořit přímo o školním jazyce, kterým je učivo zprostředkováváno.

Školní jazyk může být popsán ze dvou různých perspektiv – jednak svou organizací a jednak z hlediska svého obsahu (například použité slovní zásoby či skladby, srov. Schleppegrell, 2001, s. 432). Pozornost věnovaná jeho organizaci vychází z teze, že používání jazyka ve škole je sociálně a kulturně organizováno (Gutiérrez, 2002, s. 338). Jazyk je tedy v prostředí školy a napříč jednotlivými aktivitami různým způsobem strukturován a žáci, za pomoci hnacího motoru, kterým je pro ně snaha říci správnou věc ve správnou chvíli (Martin, 1983; Makovská, 2011), postupně přicházejí na tzv. nevyřčená pravidla školy (Mehan, 1979). Prostřednictvím porozumění těmto pravidlům pak své užívání jazyka postupně přizpůsobují identifikovaným situačním kontextům. Tento proud zkoumání jazyka je zakotven v tradici konstitutivní etnografie (Kučera, 1992) a má blízko ke zkoumání komunikace a jejích struktur (srov. např. Mehan, 1979, v českém prostředí nověji např. Šedřová et al., 2011, 2012).

² Školní jazyk bývá synonymně označován jako jazyk školní vědy či školní vědecký jazyk (srov. Lemke, 1990). Tímto pojmem se přitom nemíní doslova vědecký jazyk a vědecký slovník, ale „školní varianta vědy“, přizpůsobená věku a dosavadnímu vzdělání žáků.

Na druhé straně se ke školnímu jazyku přistupuje skrze popis jeho obsahových charakteristik. Jednou z tradičních studií, která zachycuje charakteristiky řeči učitele i žáků, je popis registrů Cazdenové (1988), která hovoří například o požadavku standardní skladby, dekontextualizace či konzistentnosti. Jednotlivé repliky (v tomto případě žáků) tak mají být gramaticky správné, abstraktní a zobecněné, vztahující se k tématu a informačně hutné. Mezi další identifikované odlišnosti školního a každodenního jazyka (Schleppegrell, 2001, s. 438–440) patří například naznačení přechodů mezi větami. Zatímco v každodenním jazyce k přechodům často dochází pouze prostřednictvím prozodických prvků (lidé často hovoří jednou „nekonečnou“ větou, kterou segmentují intonací), ve školním jazyce je věta od věty oddělována zejména přímo skladbou, svým uspořádáním. Vedle toho školnímu jazyku dominuje konkrétní, co nejspecifičtější slovní zásoba (zatímco v každodenním jazyce mluvčí říkají například pouze *lidi*, když mají na mysli specifickou skupinu, ve škole je tato skupina zpravidla explicitně pojmenována, například *Řekové*). Tyto vlastnosti školního jazyka pak ústí v jeho výraznou lexikální hustotu – vzhledem k tomu, že ve škole je nutné během krátkého času říci větší množství informací, objevuje se zde oproti každodennímu jazyku mnohem více tzv. plnovýznamových slov.³ O výrazné lexikální hustotě jakožto jedné ze základních charakteristik školního jazyka vypovídá také výzkum Sharpeové (2008), která jde ještě dál než Schleppegrellová a poukazuje na to, že ve školním jazyce je dokonce jasně předurčen výběr konkrétních plnovýznamových slov.⁴ Uvedené použití vyšší lexikální hustoty tak podle Sharpeové (2008, s. 135) umožňuje tzv. kondenzaci významů. V důsledku těchto svých vlastností se školní jazyk oproti jazyku každodennímu stává mnohem více abstraktním a technickým, ale spolu s tím také náročnějším na pozornost. Mezi dalšími charakteristikami školního jazyka se pak uvádí například převaha výpovědí v přítomném čase (Csomay, 2005), odehrávajících se v konstantní přítomnosti.

³ Mezi plnovýznamová slova (autosémantika) jsou řazena podstatná a přídavná jména, slovesa a příslovce, v některých pojetích také číslovky (viz Karlík, Nekula, & Rusínová, 1996, s. 73 an.).

⁴ Jako příklad uvádí to, že učitel ve výuce raději využije podstatné jméno *smrt* místo slovesa *zemřít*. Ačkoli se v obou případech jedná o plnovýznamová slova, pokud je ve větě použito podstatné jméno *smrt*, má učitel možnost vměstnat do jedné věty více informací. Srovnajme věty *Řekové zemřeli u Thermopyl v počtu 2000 mužů* vs. *Smrt Řeků u Thermopyl v počtu 2000 mužů poskytla čas k evakuaci obyvatel Athén*. Druhou uvedenou variací je automaticky možné vytvořit větu, která bude na krátké ploše obsahovat více informací, než je tomu u věty první (příklad autorky).

Charakterizovat jazyk školy tak, aby byla zachycena jeho specifika napříč jednotlivými předměty nebo výukovými situacemi, je však poměrně problematické, neboť jeho univerzálních rysů není mnoho. Vedle autorů, kteří zůstávají u vymezení demarkační linie mezi školním a každodenním jazykem, proto jiní vycházejí z poznatku, že používaný jazyk variuje od předmětu k předmětu (Dudley-Evans, 1994) a jdou přímo ke specifikům jazyka jednotlivých předmětů.

Specifičnost jazyka konkrétního předmětu pak může spočívat například v tom, nakolik je tento jazyk dějový a nakolik je spíše reflektivní a interpretační, což je možné chápat jako jeden z rozdílů mezi humanitními a technickými předměty. Wignell (1994), který tyto vlastnosti jazyka zkoumal komparací jazyka textů v učebnicích dějepisu a technické výchovy pro druhý stupeň základní školy, na základě své analýzy dospěl k tomu, že specificky v technických předmětech se jazyk v zásadě pohybuje od deklarativního modu k rozkazovacímu, od relativně abstraktního vyjádření ke konkrétnímu. Funkcí tohoto uspořádání přitom v první řadě je, že čtenáře vedou přímo k akci a vyvolávají dojem individuální zkušenosti (příkladem by mohl být jazyk pracovního postupu). Oproti tomu v dějepisu a dalších humanitních předmětech dochází spíše k reflexi – události jsou výrazně interpretovány a jazykový postup je zde opačný, postupuje od individuální ke kolektivní sdílené zkušenosti (hovoří se například o tom, co znamenaly určité historické události a jak se na ně lze dívat). Wignell (1994) přitom dodává, že pokud si žáci nejsou vědomi těchto pravidel v jazyce předmětů, mají menší šanci uspět také ve svém vlastním používání jazyka. Právě v ne/proniknutí do implicitních pravidel jazyka pak vidí možný důvod, proč jsou úspěšní žáci stále ti stejní (srov. také Sharpe, 2008, s. 135). Nejde o to, že by byli chytřejší nebo učivu rozuměli více než jejich spolužáci, ale vědí, jakým způsobem o něm mají hovořit, případně psát.

Na další jazykové specifikum, tentokrát ve fyzice, poukázali Louwrese, Crossley a Jeuniaux (2008). Z jejich analýzy jazykového korpusu vyplývá, že ve fyzice je oproti korpusům jiných předmětů výrazné množství kondicionálů. Důvodem tohoto uspořádání je specifická terminologie a zejména pak způsob, jakým se v daném předmětu formulují vědomosti. Právě kondicionály a jejich používání tak mohou vést k tomu, že činí argumentaci ve fyzice více explicitní. Jejich výzkum současně prokázal, že studenti, kteří dosahují lepších výsledků, mají ve své promluvě také více kondicionálů než jejich slabší spolužáci. Autoři tak potvrzují Hallidayovu (1994) i Lemkeho (1982) tezi, že učení se jazyka fyziky se studenti současně učí fyziku, čímž na příkladu konkrétního předmětu poukazují na zásadní roli socializace do školního jazyka v rámci procesu žákovského učení.

Od pojmů každodenních k pojmům vědeckým

Uvedla jsem, že k tomu, aby se žáci stali úspěšnými mluvčími školního jazyka, si musí osvojit slovní zásobu daného předmětu a proniknout do způsobu jejího uplatnění v proudu řeči. Přestože jsou oba procesy rovnocenně důležité, lze proces žákovského konstruování slovníku považovat za určitého *prvního hybatele*, neboť uvědomění si obsahu pojmů a jejich vzájemných vztahů je vstupní branou k další analytické práci, v níž jsou tyto pojmy obsaženy (Lemke, 1990). „Učitel i žáci totiž mohou s učivem racionálně zacházet a komunikovat o něm pouze tehdy, jestliže je uchopí prostřednictvím sdělitelných obsahových jednotek – pojmů“ (Janík et al., 2013, s. 220). Pojmy se stávají tím, o čem se v dané situaci hovoří, konstruují „sémantickou topiku řeči“ (Doubek, 1996, s. 300). Znalost slovní zásoby, specifické pro konkrétní učivo, je tedy určitým odrazovým můstkem k tomu, aby o něm žáci byli schopni ve výuce hovořit.

Pojmy, se kterými se žáci v prostředí školní třídy setkávají, jsou dvojího charakteru – jedná se o pojmy každodenní a o pojmy vědecké (srov. Vygotskij, 1970). Zatímco každodenní pojmy jsou konstruovány na základě běžné zkušenosti, znalosti vědeckých pojmů, které jsou vlastní školnímu prostředí, může být dosaženo pouze prostřednictvím jejich vysvětlení. Dítě na základě své zkušenosti například chápe, že balón padá, protože je těžký (má tedy znalost každodenního pojmu *síla*), nicméně ze své zkušenosti nevyvodí pojem gravitace a k tomuto pojmu se vztahující teorii (Scott, 2008).

S podrobnějším rozčleněním pojmů, s nimiž se žáci ve škole setkávají, později přišli Shuard a Rothery (1984). Stejně jako Vygotskij odlišili slovní zásobu, jež je specifická pouze pro daný předmět a kterou označují jako technickou slovní zásobu. Tato kategorie se tedy překrývá s Vygotského vědeckými pojmy. Příkladem může být například pojem *polygon*. Stejně tak hovoří o každodenním slovníku, který sestává z pojmů, jež žáci znají z každodenního jazyka (viz Vygotského každodenní pojmy). Ustanovují však ještě určitou přechodovou kategorii, již označují jako tzv. lexikální slovník, kam zařazují pojmy, které mají v matematice podobný (avšak nikoli stejný) význam jako v každodenním jazyce. Příkladem může být pojem *zbytek*, jež žáci znají z každodenního jazyka a který má v matematice podobný význam jako v každodenním jazyce, nicméně tu zastává pozici specifického matematického pojmu. Touto kategorií tak poukazují na to, že určité pojmy ve Vygotského rozlišení mohou patřit současně mezi každodenní i vědecké pojmy v závislosti na tom, jak a kdy jsou použity. Žáci přitom u těchto tzv. lexikálních pojmů mohou obsah pojmu částečně vyvozovat z jeho každodenního významu. V centru pozornosti v této studii stojí pojmy vědecké (náležící k tzv. technické slovní zásobě). Některé z nich však patří také k pojmům lexikálních, přechodových – přestože je žáci jakožto vědecký pojem neznají,

z každodenního jazyka s nimi již mají zkušenost, a proto tyto lexikální pojmy mohou sloužit jako prostředky dorozumívání mezi učitelem a žáky. Žáci mají k dispozici produkt (pojem), který se shoduje s produktem (pojemem) učitele, dochází tedy ke vnější shodě. Pojem, kterým disponují žáci, však za sebou má jiný genetický proces svého vytváření, u něhož bude postupně docházet k novému specifickému užívání jakožto pojmu vědeckého (srov. Vygotskij, 1970, s. 118–150).

Vzhledem k tomu, že kontextem tohoto šetření jsou hodiny českého jazyka – mluvnice, zabývám se vědeckými pojmy vztahujícími se k učivu gramatiky, jejichž abstraktní povaha často může být explanačním oříškem. Vysvětlování vědeckých pojmů z této oblasti se věnovala například Myhilllová (2003, s. 358), která konstatovala, že samotné definice jednotlivých pojmů nejsou příliš nápomocné, neboť jsou často vystavěny na hierarchickém porozumění jiným pojmům a užívají výrazně abstraktní jazyk.⁵ Cesta, kterou volili učitelé v jejím šetření, proto spočívala v explanaci pojmů prostřednictvím příkladů. Jak tuto situaci řeší učitelé v českém prostředí, ukážu dále v této studii.

Metodologie výzkumného šetření

Cílem této studie je odpovědět na otázku, *jakým způsobem probíhá proces (re)konstruování školního vědeckého slovníku* používaného učiteli a žáky ve výuce českého jazyka – mluvnice. Snahou popsat určité sociální praktiky na základě detailní analýzy jazyka se tato studie hlásí k tradici lingvistické etnografie, pro niž je typické, že „kombinuje lingvistické metody, jimiž získává přesný popis komunikace a jejího uspořádání, a přitom dostává etnografickým závazkům detailnosti a zúčastněnosti“ (Lefstein & Snell, 2014, s. 185). Jedná se tedy o orientaci, která slučuje silné stránky obou přístupů.

Teoretickými východisky této orientace jsou zejména etnografie komunikace a interakční sociolingvistika (viz Gumperz & Hymes, 1964; Rymes, 2008), které poukazují na to, že jazyk a kontext (sociální realita) se navzájem vytvářejí (srov. Duranti & Goodwin, 1992) a vzájemně se strukturují. Určitý kontext vyžaduje specifické používání jazyka, které tento kontext vytváří. Prostřednictvím detailní analýzy jazyka tak lze poukázat na podobu sociálních aktivit, v nichž je tento jazyk uplatňován (Rampton, Maybin, & Roberts, 2004, s. 2).

⁵ Na příkladu výzkumu Myhilllové (2003) lze podtrhnout skutečnost, že školní slovník svou povahou není lineární, ale vytváří hierarchicky uspořádanou strukturu, specifickou sítí vědeckých pojmů, se složitými vzájemnými vztahy, jejíž představu si žáci musejí vytvářet souběžně s pronikáním k obsahu jednotlivých pojmů.

V této studii je pozornost věnována školnímu jazyku ve výuce českého jazyka. Data byla sbírána ve vyučovacích hodinách českého jazyka – mluvnice, které probíhaly v pěti třídách na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání. Ve čtyřech případech se jednalo o osmé ročníky, v jednom případě o ročník sedmý. Pozorována byla výuka ve třídách učitelek, které jsou svým okolím vnímány jako příklady dobré praxe. Důvodem pro zvolený způsob konstruování vzorku je ten, že výuka pojmů je chápána jako problematická i v rámci uvažování o její ideální podobě (srov. např. Dvořák, 2009), tzn. v podobě, která učitele staví do role toho, kdo disponuje oborově didaktickými znalostmi a „epistemickou kompetencí“ (Štech, 2004, s. 42). Volba respondentek, které reprezentují dobrou praxi, tedy umožňuje soustředit se na proces předávání pojmů, aniž by bylo nutné se zaměřovat na to, že učitelky samy pojmovou výbavou adekvátně nedisponují.

V průběhu sběru dat se na výzkumném šetření podílely čtyři učitelky, které byly doporučeny svým okolím a o jejichž vysokém standardu práce hovořilo také vedení jejich škol. Každá z učitelek měla na své škole expertní pozici, např. jako koordinátorka oblasti jazyka a jazykového vzdělávání v rámci školního kurikula, jako učitelka vedoucí kabinet českého jazyka v rámci celé základní školy či jako lektorka ostatních učitelů (a to nejen v rámci dané školy). Ve všech případech se jednalo o aprobované učitelky s praxí od 20 do 25 let. Dvě z vyučujících učí ve velkém městě, jedna v malém městě (cca 10 000 obyvatel) a jedna v městysi (cca 1000 obyvatel). Sběr dat probíhal průběžně od ledna 2011 do června 2012. Údaje o respondentkách a o učivu, kterému se v daném tematickém bloku věnovaly, včetně vědeckých pojmů, přibližuje tabulka 1.

Tabulka 1

Učivo ve výuce respondentek

Respondentka	Počet hodin pozorování ve třídě	Učivo tematického bloku	Nové vědecké pojmy (podle obsahu pozorovaných hodin)
Alžběta	8 hodin v 8. A 8 hodin v 8. B	Významové poměry mezi souřadně spojenými větami a větnými členy	Souřadné souvětí – poměr slučovací – poměr stupňovací – poměr odporovací – poměr vylučovací – poměr příčinný – poměr důsledkový

Lucie	8 hodin v 8. A	Skloňování obecných jmen přejatých a cizích vlastních jmen	Obecná jména přejatá – sklonná – nesklonná Obecná jména cizí – sklonná – nesklonná
Michaela	6 hodin v 7. B	Věty jednočlenné a dvojčlenné, větné ekvivalenty	Věta dvojčlenná – část podmětná – část přísudková Věta jednočlenná – věta jednočlenná slovesná – věta jednočlenná neslovesná = větný ekvivalent
Sabina	9 hodin v 8. B	Druhy vedlejších vět	Druhy vedlejších vět – vedlejší věta podmětná – vedlejší věta předmětná – vedlejší věta přívlastková – vedlejší věta vložená – vedlejší věta doplňková – vedlejší věta příslovečná – místní – časová – způsobová – měrová – příčinná – důvodová – podmínková – přípustková

Data, z nichž tato studie vychází, byla sesbírána prostřednictvím přímého zúčastněného pozorování vyučovacích hodin (Spradley, 1980). Jak popisuje Maybinová (1994), řeč v jedné vyučovací hodině je součástí dlouhé konverzace v rámci vyučování a učení, jež může probíhat celé týdny i měsíce. Pozorování bylo proto vždy zaměřeno na všechny vyučovací hodiny, které se vztahují k jednomu probíranému tématu, tedy na celý tematický blok učiva. Tím se podařilo zaznamenat nejen izolované promluvy, ale ucelené řečové trajektorie (Wortham, 2006).

Sledování celého tematického bloku učiva umožňuje to, co nedovoluje jednorázový (případně opakovaný jednorázový) sběr dat – sledovat vývoj tématu v celé jeho kontinuitě, zaznamenat komplexní výuku prohlubující se v průběhu navazujících vyučovacích hodin (což je metodologický požadavek, o kterém hovoří např. Mercer a Littletonová, 2007). Pokud například žáci něčemu nerozuměli ve třetí vyučovací hodině, bylo možné se podívat, co tomuto místu předcházelo a jakým způsobem se žáci doposud s neporozuměním vyrovnávali, případně jaké situace tím byly později vyvolány.

Ze zúčastněného pozorování vyučovacích hodin byly vždy pořízeny terénní poznámky a záznam audiostopy. V co nejkratší době po pozorování byly oba zdroje dat přepsány do datového transkriptu podle transkripčních pravidel Jeffersenové (1984). Přepsána přitom vždy byla nejprve stopa z diktafonu, do níž byly následně vepisovány kompletní terénní poznámky. Vzhledem k časování terénních poznámek a zejména díky přesnému záznamu značné části verbálních výpovědí v terénních zápiscích bylo možné oba tyto zdroje spojit v jeden transkript, který obsahuje veškerou veřejnou verbální komunikaci ve třídě, neverbální komunikaci, jež byla v danou chvíli významná, a popis aktivit, které ve třídě aktuálně probíhaly (srov. Lefstein & Snell, 2014, s. 186). Datový materiál tvoří transkripty celkem 39 pozorovaných vyučovacích hodin, v nichž je zachyceno pět tematických bloků učiva (dva bloky jsou z hlediska učebního obsahu totožné, jedna učitelka byla pozorována ve dvou paralelních třídách).

Datový materiál byl nejprve analyzován prostřednictvím tematického kódování, které vychází z modelu Della Hymese, jenž jako jednotky analýzy chápe tzv. komunikační akty. Data z vyučovacích hodin proto byla v prvním kroku roztržena na jednotlivé komunikační akty vytvářející výukové epizody, u kterých byla vyznačena jejich témata, funkce a struktura. Jednotlivé výukové epizody přitom nebyly chápány izolovaně, ale jakožto navazující řetězce událostí. Toto rozčlenění vyučovacích hodin napomohlo vnímat proměňující se situační kontext výuky i při následujícím opakovaném analytickém procesu otevřeného kódování (Strauss & Corbinová, 1999), které probíhalo ve shodě s principy pro lingvistickou etnografii typické mikroanalýzy diskurzu (Lefstein & Snell, 2014, s. 185–187; Bloome & Carter, 2013, s. 3–4).

Mikro-analýze diskurzu je někdy vyčítáno, že navádí výzkumníka k přílišnému soustředění se na význam jednotlivých slov, což může ústít v jejich izolovanou analýzu a přikládání jiného významu (srov. Rymes, 2008, s. 3). V rámci analýzy proto tato studie dodržuje několikero principů. Zaprvé, staví na přesvědčení, že lidé mluví v textech, nikoli ve větách, což znamená, že deskripce promluvy musí vycházet z popisu struktury textu (řeči), nikoli z popisu věty nebo fonému (Martin, 1994, s. 2). Podmínkou v procesu analýzy je proto uvědomění si, že vzorce, které lze na základě dat identifikovat, jsou odvozovány na základě významových celků, nikoli z izolovaných příkladů z dat (Wortham, 2001, s. 254 an.). Zadruhé, lidé mluví v kontextech, nikoli v dekontextualizovaném vakuu, takže přiměřenost toho, co říkají, je nutné hodnotit v závislosti na situaci. Do třetice, řeč je systematicky variabilní – její realizace je předpověditelná, ale nikoli kategorická (Martin, 1994, s. 2–4).

Za teorií jazyka

*Čas k prasknutí je vrchovatý, ještě nikdy
tolik nebylo zapotřebí nových slov...*

I. Diviš

Pohyb v jazykovém prostoru probíhá zpravidla zcela nereflektovaně, což souzní s Gadamerovým principem *bystrostného sebezapomnění*, které je základním modelem každého řečového jednání (1999, s. 43). (Re)konstruování školního vědeckého slovníku je však procesem částečně uvědomovaným a vědomým, pro jehož obsah existuje také specifické označení. Učitelky samy vědeckou slovní zásobu označují jako *teorii jazyka*, čímž hledání obsahů pojmů a vymezování jejich definic, „portrétování věcí z hlediska jejich významu“ (Vaňková, 2007, s. 22), jasně oddělují od toho, co lze označit za jazykovou praxi. Na toto rozdělení poukazuje výňatek z hodiny učitelky Alžběty:

U: Nejprve si připomeneme teorii a pak už zkusíte praxi. Takže jestliže máme větu hlavní (*píše na tabuli 1H*), druhou větu hlavní (*píše 2H a obě hlavní věty spojuje čarou*), tak mezi nimi je vztah (3 s.) souřadnosti. (5 s.) (Alžběta 2B: 38)

Obdobný význam označení *teorie jazyka* přisuzují také žáci. Když například učitelka Michaela dá svým žákům zadání: „Holky stoupnou a budou pro kluky postupně vymýšlet otázky týkající se teorie (2-21)“, reagují žákyně otázkami typu: „Co jsou to slovesa? (2-39)“, „Jak se dělí příslovce? (2-45)“ apod., tedy právě otázkami vztahujícími se k postihnutí obsahu a významu vědecké slovní zásoby českého jazyka.

Učitelé a žáci společně (re)konstruují vědecký slovník daného předmětu v souvislosti s každým novým učivem, které do stávajícího jazykového prostředí uvádí nové vědecké pojmy nebo rozšiřuje význam pojmů již zavedených. Tento proces přitom probíhá v několika fázích, jejichž pravidlům, charakteristikám i specifikům se nyní budu věnovat podrobněji.

Střet jazyků

Uvedla jsem, že užívání jazyka je automatickým, samozřejmým procesem, jehož přítomnost si zřídka kdy uvědomujeme. Vaňková (2007, s. 17) v této souvislosti konstatuje, že „v řeči se zarazíme jenom občas, například tenkrát, když hledáme vhodný výraz, když cítíme, že slova k vyjádření nepřiléhají apod.“. Toto procitnutí do nesamozřejmosti užívání jazyka je vlastní také výukovým situacím, které stojí na začátku (re)konstruování vědeckého slovníku vztahujícího se k určitému učivu.

Vzájemná komunikace mezi učiteli a žáky se v této fázi proměňuje ve (zno-vu) vytváření společného jazykového prostoru, v jehož rámci se učitelé snaží přiblížit žákům školní jazyk jakožto požadovaný kontextuálně vázaný sociální modus myšlení daného předmětu. Tento proces však komplikuje skutečnost, že učitelé a žáci jsou komunikačními partnery se zcela odlišnou jazykovou výbavou a zkušeností – zatímco učitelé „nové“ pojmy dobře znají a mají je zařazeny do sítě ostatních pojmů, pro žáky je jejich význam většinou doposud neznámý nebo pouze tušený. První fázi společného (re)konstruování vědeckého slovníku tak můžeme metaforicky chápat jako fázi střetu jazyků, v níž jsou nejmarkantnější odlišnosti v jazykové výbavě obou kultur, učitelské a žákovské.

Charakteristikou, která je ve srovnání s následujícími fázemi nejmarkantnější, je výrazná tendence k nominalizaci ze strany učitelů, tendence opakovane pojmenovávat pojmy zprostředkovávající třídě nový význam. Tuto situaci ilustruje začátek výukové epizody z hodiny učitelky Michaely, která právě žákům představuje vědecký pojem dvojčlenné věty:

U: A my budeme, nadpis si tam dejte tedy (*ukazuje na tabuli na nadpis*), zase nezapomeneme na datum, DVOJČLENNÉ VĚTY.

(12 s. – *žáci zapisují, jakmile mají, dívají se na U*)

U: Co si představujete pod pojmem DVOJČLENNÉ VĚTY? Co to budou DVOJČLENNÉ, DVOJČLENNÉ VĚTY? Máme to v názvu.

ŽŽ: (*šum, dvě dívky se přiblíží*)

U: (*ukáže na jednu z nich na znamení vyvolání*)

D: Mají dva členy.

U: (*přikývne*) Ano. DVOJČLENNÉ VĚTY budou mít dva členy. DVOJČLENNÉ VĚTY mají dva základní větné členy. DVOJČLENNÉ VĚTY.

Vědecký pojem *věty dvojčlenné*, který je určen k tomu, aby se stal součástí žákovského vědeckého slovníku a sdíleného jazykového prostoru, je opakovaně nominalizován a v promluvách učitelky zastává ústřední pozici. Učitelka Michaela jen v rámci ukázky vědecký pojem *věty dvojčlenné* opakuje téměř v každé své větě, přičemž vyřčení tohoto pojmu zabírá čtvrtinu veškerého jejího verbálního projevu. Jedná se o nejvíce frekventovaný lexém epizody (v celém výňatku zazní ze strany učitelky celkem 47 slov – jedná se o 30 různých slov, přičemž vědecký pojem dvojčlenné věty se objevuje šestkrát, jednou navíc pouze jeho první část). Lze tedy konstatovat, že s neukotveností pojmu v dosavadní pojmové výbavě žáků v této fázi (re)konstruování vědeckého slovníku souvisí výrazná frekvenční hustota vztahující se k danému pojmu v promluvách jejich učitelů, což je v přímém rozporu s jazykovou úsporností (maximální stručností, která mimo jiné ústí v krácení pojmů) v následujících fázích.

Specifická je také lokace pojmu. Nové vědecké pojmy zpravidla uzavírají jednotlivé učitelské repliky, tvoří tzv. réma věty. Jsou tak umístěny na pozici

informace, kterou si žáci mají zapamatovat jako novou, a v promluvách učitelky dokonce mnohdy stojí také samy o sobě, bez začlenění do věty. Tento jazykový postup je patrný jak na výše uvedené ukázce z výuky učitelky Michaely, tak v následujícím výňatku z hodiny učitelky Lucie:

U: Tak. My se máme zabývat, všimněte si, skloňováním slov. Jenomže, jsou slova, která se skloňovat (2 s.) nedají. SLOVA NESKLONNÁ. Když je začneme skloňovat, tak to není úplně to pravé ořechové. Takže, další úkol je děčko, vyberte z toho slova, která podle vás mají ve všech pádech pořád stejný tvar. (3 s.) Nepřidáváme tam žádnou koncovku. Jsou to takzvané SLOVA NESKLONNÁ.

Lze tedy konstatovat, že nové vědecké pojmy se ze strany učitelek objevují ve výrazné hustotě, umisťovány přitom bývají primárně jako jádro výpovědi – jako informace, která zaznívá nakonec a je určena k zapamatování. Často přitom zní jednoduše proto, aby zněly – bez doprovodného vyložení jejich obsahu, aby pro žáky ztratily punc neznámého a staly se na poslech důvěrnějšími (což se vztahuje i k pojmům lexikálním, jež žáci znají v jejich každodenním významu). Opakované vyřčení pojmu má samozřejmě také funkci z hlediska jeho zasazení do paměti žáků.

Opačná je situace ze strany žáků, pro které je obsah pojmů a jejich význam spíše neznámý. První variantou práce s pojmy v promluvách žáků je, že pojmy vůbec nevyslovují. To ovšem neznamena, že by byli komunikačně pasivní. V první uvedené ukázce například vidíme, že žáci jsou schopni s učitelkou mluvit, vědecké pojmy však zkrátka do svých promluv nezačleňují. Podobná situace nastává také v další z hodin učitelky Michaely, která žákům právě vysvětlila pojem *část podmětná* a *část přísudková*:

U: Tak teď může, třeba, Renato, pojď ty. A Renata napíše třeba větu „Na okně seděl bílý holub“. Na okně (6 s.) seděl bílý holub (*diktuje, žákyně píše větu na tabuli*).

Renata: Holub, takže přísudek (*podtrhne seděl*), podmět (*podtrhne holub*).

U: Na které ty části to rozdělíme?

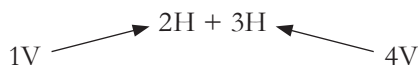
Renata: (*udělá čáru za slovem seděl*)

U: Ano, tam bude ta půlka. Tentokrát máme jenom to, že se nám změnil, že máme obráceně. Nejdříve je přísudek, pak podmět, ano? (*dívá se do třídy*) I toto je úplně jedno, jestli je to nejdříve podmětová nebo část přísudková.

Učitelka chce vyzkoušet aplikaci nových vědeckých pojmů na příkladu a vyvolává žákyni Renatu. Ta u tabule nejprve identifikuje podmět a přísudek věty, oba tyto pojmy přitom krátce před jejich označením vždy verbálně sděluje učitelce. Ve chvíli, kdy má identifikovat podmětnou a příslovečnou část, však své rozdělení pojmů verbálně nedoprovází a čáru na tabuli realizuje v tichosti, takže k diferenciaci obou částí dochází pouze skripturně.

Vědecké pojmy za ni proto po chvíli sděluje sama učitelka. Jak je z ukázky zřejmé, žákyně – přestože je často tišší než její spolužáci – své odpovědi běžně doprovází slovním doprovodem (viz komentář k určení podmětu a přísudku). Při určování podmětové a přísudkové části se tak nejedná o mlčení, ale spíše o komunikační aktivitu non-mluvení způsobenou nejistotou vyslovitelnosti či formulovatelnosti vědeckého pojmu (srov. Vaňková, 2007, s. 105–111).

Pokud se žáci dostanou do situace, kdy s novým vědeckým pojmem zkrátka nějak verbálně pracovat musí, uchylují se k postupu, kdy pojem zastupují zájmeny. Příkladem může být výňatek z hodiny učitelky Alžběty, kdy se žáci vrací k souvětí s níže uvedeným grafem:



Marek: A TO se určuje jenom tak, že TO na jeden ...když to,... kdyby TO 1V bylo na té 3H? (*žakoktává se, neví, jak formulovat otázku*)

U: Já ti nerozumím...?

Marek: No, že když je TO takhle, tak se TAM nedá určit mezi těma vedlejšíma větama?

U: Nedá. Ne.

Marek: Musí TO být na, na té jedné větě.

U: No, tady je každá někde jinde.

Marek: Jo. Musí TO mít stejnou větu hlavní.

U: Musí to být v tomhle vztahu (*ukazuje na předcházející graf, kde byly rovnocenné VV*).

Marek: Jo.

U: Jo. Musí být ty věty rovno-, v tomhle vztahu souřadným.

Lucka: Jo.

Marek: Takže obě, obě dvě...

U: Nemůžeš ty si určovat vztah ... třeba mezi tebou a třeba Danem Hruškou, z druhý třídy.

Marek: Jo.

K: (*žasmání*)

U: Určujeme pouze vztahy v rámci ... této třídy. Jo.

Marek: Jo.

Petr: Hruška (*se smíchem*).

Dan: Paní učitelko, určuje se vztah u těch vedlejších vět a musí obě dvě ty věty být závislé na jedné a furt stejné větě.

U: Ano, ano, ano. Jo. (A1:251-271)

Situace zachycuje okamžik, kdy ze strany žáků přichází jedna z prvních otázek k novému učivu poměrů. Žáci se v sekvenci předcházející ukázce snaží identifikovat souřadné a podřadné vztahy v rámci souvětí. Obě věty vedlejší jsou na stejné úrovni, nicméně žádný vztah mezi nimi vymezen nebyl. Žák Marek se proto pokouší zeptat, zda je možné určit poměr mezi 1V a 4V,

když je každá závislá na jiné větě hlavní. Logika jeho dotazu je zcela správná, nicméně v samotném aktu dotazování je pro žáka výrazně limitující jeho pojmová výbava, v níž ještě nové vědecké pojmy nejsou ukotveny. Namísto samotných pojmů tedy používá zájmena (pojmy nahrazuje označením *to*) nebo příslovce, čímž pojmy nahrazuje jejich lokací ve větě, jak činí například žák Marek prostřednictvím *tam*. Ukázka nicméně ústí porozuměním – učitelka chápe, na co se žák ptá, a je mu tak schopna relevantně odpovědět.

Absence aktivní pojmové zásoby ze strany žáků je tedy pro tuto fázi signifikantní. Lze říci, že frekvence užívání pojmu v promluvách učitelek svým způsobem kompenzuje stav, že jsou to prozatím pouze ony samy, kdo vědecký slovník používá.

V této souvislosti je nutné upozornit na to, že právě v této fázi – v návaznosti na uvedení vědeckého pojmu a jeho první explanaci – se učitelky ptají, zda žáci všemu rozumí, případně čemu nerozumí. Vyzývání žáků k otázkám je však prozatím nekompatibilní se stávající jazykovou výbavou žáků:

U: A pak jsou neslovesné, kterým říkáme větné ekvivalenty, no a to jsou jenom, takové krátké, mnohdy nadpisy nebo výrazy používané v běžném hovoru a my je takto máme rozlišené. Je tohleto někomu hodně nejasné? (*pomalou, výrazně, rozblíží se po třídě*)

ZŽ: (*ticho – 3 s.*)

U: Já myslím, že tohle nebude až tak těžké, my s tím budeme pokračovat, ale hlavně příště, protože teď si vezmete sešit a do sešitu my budem teď, protože dneska nepíšeme diktát, takže raději si vzít sešit prověřovací, jestli někdo by neměl, tak si vezme, já mu třeba bych dovolila napsat do sešitu mluvnického, a za úkol budete mít psát cvičení na straně 54, (*2 s.*) 54, je to jednička. (Michaela 3:425-427)

Analogii uvedené sekvence lze v rámci první fáze (re)konstruování školního vědeckého slovníku najít v souvislosti s každým novým vědeckým pojmem ve všech třídách. Je zřejmé, že učitelky ihned po uvedení nového pojmu chtějí zjistit, zda žáci něčemu nerozumí, a případné nejasnosti ihned řešit, nicméně ze strany žáků, kteří ještě nejsou schopni adekvátně pracovat s pojmovou výbavou (ještě se nedostali ani k polovičaté práci s pojmy, která je charakteristická pro druhou fázi), tento prostor zůstává nevyužitý. Fáze zmatení jazyků je tedy specifická přítomností nevyužitého prostoru pro žakovské otázky.

Hledání obsahu pojmů aneb Strategie překladu

Výukové epizody, které stojí na počátku nového tematického bloku učiva, jsou charakteristické výraznou nominalizací, jejímž prostřednictvím se učitelky snaží dostat pojmy do povědomí žáků a ukotvit je v jejich jazykové

výbavě. Jsou to však prozatím pouze učitelky samotné, které vedle vlastního pojmu znají také jeho obsah. Pro žáky jsou pojmy zpravidla jen formou, jejíž obsah je nejednoznačný. Lze říci, že nové pojmy jsou pro žáky stále cizím slovem, součástí cizího jazyka specifického pro daný předmět. Učitelky přitom nesahají pouze po spojitosti mezi pojmem a příkladem, který by jej ilustroval, ve stylu definice: *Toble je věta dvojčlenná*. Jednalo by se o vysvětlení velmi snadné, ovšem v případě školních vědeckých pojmů sotva užitečné (viz Eco, 2013, s. 33). Učitelky proto používají specifické postupy k tomu, aby žákům vedle opakování pojmu napomohly uchopit také jeho obsah, a překládají žákům slova z vědeckého slovníku do slovníku, který je jim vlastní. Tyto postupy označují jako tzv. strategie překlada.

Překlad do každodenního jazyka

První ze strategií je založena na přemostění vědecké slovní zásoby předmětu a každodenní slovní zásoby žáků, kterou mají osvojenou v rámci své běžné zkušenosti s jazykem. Překlad se odvíjí od principu synonymity napříč oběma slovníky – učitelky při tomto postupu nový vědecký pojem opisují pojmem z běžné slovní zásoby, který prezentují jako synonymní. Oba pojmy jsou vzájemně zástupné a učitelky mezi ně staví pomyslné rovnítko. Příklady překladařovosti z vědeckého do každodenního slovníku jsou zastoupeny například v postupu učitelky Alžběty:

U: V jazyku se těmto vztahům říká ... jako v mezilidských stycích se tomu taky v jednom případě říká jiným slovem, a to je slovíčko poměr. (A1-182)

Ukázka výstižně zachycuje situaci, v níž učitelka Alžběta vědecký pojem *poměr* vysvětluje jako synonymní s každodenním, žákům známým pojmem *vztahy*, čímž se snaží vytvořit paralelu mezi žákovským každodenním slovníkem a vědeckou slovní zásobou. Stejně jako v předložené ukázce se samotný překlad pojmů odehrává zpravidla směrem od pojmu běžného směrem k pojmu vědeckému, což je ve shodě s rématickou lokací vědeckých pojmů. Začíná se tedy vždy v jazyce žáků, od něhož se vykračuje k vědeckému jazyku předmětu.

Synonymita mezi vědeckým pojmem a jeho ekvivalentem z každodenní slovní zásoby však někdy nekončí u jejich dočasné alternace. Vedle situací, kdy jsou každodenní a vědecký pojem postaveny vedle sebe a používány současně jakožto rovnocenné, se v této fázi dokonce objevují také sekvence, kdy je vědecký pojem dočasně nahrazen pojmem každodenním, který zcela přebírá jeho funkci:

U: Jaký je mezi vámi jednotlivci VZTAH, já to radši zkoumat nebudu, to bych se dověděla věci.

ŽŽ: (*smích...*)

U: Ale (*3 s.*) budu (*3 s.*) zkoumat VZTAHY ve větě. V momentě, kdy se nám v té větě někde objeví souřadné spojení, a je jedno, jestli to je mezi větami hlavními, anebo mezi větami vedlejšími nebo mezi jednotlivými větnými členy, protože vy třeba už znáte několikanásobný větný člen, to je normální, tam je taky nějaký VZTAH mezi těmi jednotlivými větnými členy, čili je mně jedno, v momentě, kdy je tam souřadné spojení, kdy jsou rovnocenné členy, ať už to jsou věty hlavní nebo věty vedlejší, nebo větné členy, jsou-li v rovnocenném postavení, mají mezi sebou nutně nějaký VZTAH. A ten VZTAH my teď v příštích hodinách budeme řešit.

Předložená ukázka zachycuje situaci, v níž se jeden z žáků přihlásí k tomu, že doposud – i přes dosavadní explanaci učitelky – nechápe, co je novým učivem. Učitelka tedy začíná učivo poměrů vysvětlovat znovu, nicméně samotný vědecký pojem již nepoužije a uchyluje se pouze ke každodennímu pojmu *vztahy*. Cílem sekvence je, aby žák pochopil, co je podstatou nového učiva, a uvědomil si, že v dalších hodinách se bude zabývat povahou vztahů mezi větami, bez ohledu na to, že pro ně prozatím nebude znát přesné označení. Skutečnost, že v první fázi (re)konstruování vědeckého slovníku mnohdy dochází k úplnému opuštění vědeckého pojmu a jeho nahrazení každodenním synonymem, může působit paradoxně, nicméně pro (re)konstruování pojmu stále zůstává dost času – učitelky proto ze začátku místy pojem halí do pojmu každodenního a učivo předkládají tak, že ho žáci, obeznámení s každodenním pojmem, vlastně již tak trochu znají.

Provázanost s každodenní slovní zásobou žáků je v mnoha ohledech výhodným postupem. Synonymní používání každodenního pojmu, který žáci znají, totiž vede k tomu, že žáci sami jsou schopni tento pojem používat a hovořit s učitelkou o učivu, k čemuž v rámci otevírání nového učiva dochází spíše ojediněle. Používání strategie překladu do běžného slovníku v sobě však obsahuje také určité riziko, neboť ve chvíli, kdy učitelky používají vědecký a každodenní pojem jako synonymní, prolamují školní vědecký jazyk ve prospěch jazyka každodenního. Pokud totiž žáci získají pocit, že oba pojmy jsou vzájemně zástupné, upřednostní ve své mluvě pojem, který již znají, tedy pojem každodenní. K osvojení pojmu vědeckého v důsledku toho dochází mnohem později.

Druhé slabé místo uplatňování této překladové strategie se vztahuje přímo k obsahu učiva. Opakovaně se setkáváme s tvrzeními, že výuka je více efektivní, pokud jsou vědecké pojmy vysvětlovány v návaznosti na pojmy každodenní (srov. Barnes, 2008; Scott, 2008), neboť žáci jsou schopni analogicky přenést svoji mimoškolní zkušenost na nově vysvětlovaný vědecký pojem, a tím mu lépe porozumět. Problémem však v této souvislosti může být skutečnost, že žáci do nového vědeckého pojmu projektují vlastnosti,

které chápou jako atribut pojmu běžného. Podívejme se na poměrně specifický případ z výuky učitelky Lucie, která se žáky probírá *slova cizí*:

U: Které další slovo vnímáme jako cizí, zapsali jste si jako cizí?

Marie: Instruktažní.

U: Instruktažní. Které další?

(...)

Alenka: Osvěta.

U: Os... osvěta jako cizí slovo?

Alenka: Osvětě (*upravuje slovo do pádu, který je v původním textu*).

U: (5 s.) Alenko, myslíš toto? (3 s. – *napíše na tabuli o světě*) Nebo toto? (3 s. – *napíše osvětě*)

Alenka: To druhé.

U: To druhé. (*Pokývá hlavou.*) Vnímáte to taky jako cizí slovo?

ŽŽ: Ne.

U: Proč ne?

Mojmír: Protože to není.

U: Od čeho je to, když je to osvěta, (N) jak Alenka říkala, osvěta, co, co dělá osvěta? Co dělá ten, který provádí osvětu?

(4 s. – *ticho*)

Dalibor: Očišťuje.

U: O co?

Dalibor: Očišťuje?

U: A ne osvětluje? Objasňuje? Když provádím osvětu, tak se snažím po-
učit lidi, aby (1 s.) se něco nestalo. Jako předcházet, jo? (L2-85)

Cílem žáků je najít v textu, který společně poslouchali, cizí slova, která jsou pro třídu novým učivem. Učitelka Lucie se touto aktivitou snaží poukázat na to, že žáci jsou většinou schopni přirozeně identifikovat slova cizího původu, aniž by doposud znali vodítka, podle nichž tato slova poznají. Pojem *cizí slova* je však současně pojmem vědeckým i každodenním, což v důsledku znamená, že žáci mezi cizí slova (ve vědeckém slova smyslu) zařazují také slova, která jsou pro ně cizí v běžném smyslu slova. Jedná se tedy o slova, která neznají, bez ohledu na to, jakého jsou původu, což dokumentuje například zařazení slova osvěta mezi *slova cizí*, jako se to stalo žákyni Alence.

Překlad metaforou a přirovnáním

Určitým podtypem překladů do každodenního jazyka je učitelská strategie používání metafor a přirovnání. Zatímco používání synonym z každodenního jazyka je limitováno samotnými pojmy a tím, zda určitým synonymem disponují, používání metafor a přirovnání je závislé ryze na preferenci a fantazii učitelek, zda k vědeckému pojmu určité přirovnání či metaforu najdou či vytvoří. V rámci tohoto typu překladu se učitelky snaží zprostředkovat žákům obsah vědeckého pojmu prostřednictvím jeho podobnosti s jiným

objektem, což ilustruje příklad přirovnání z výuky učitelky Sabiny, která se žákům snaží vysvětlit, co to je *vedlejší věta vložená*:

U: Prosím vás, kdybychom měli udělat grafickou stavbu tohoto souvětí, tak by to vypadalo takto. Ta věta, to jsou dva ty rohlíky, ona se nám rozdělila na dvě části. To znamená, tato první část té věty, označíme jako první hlavní (*píše na tabuli 1H*), ale první část (*dopisuje a k H*). Potom dívka stála na okraji silnice je pořád první hlavní, ale druhá část (*vedle píše 1Hb*). Do ní je vložena druhá věta vedlejší (*mezi obě části dolů zapisuje 1V*). To znamená, grafická stavba bude vypadat takto. První Ha b to je ten rohlík, a k první části toho rohlíku je připojena ta druhá věta vedlejší vložená, která je přívlastková. (S1-75)

Vzhledem k tomu, že vedlejší věta vložená je zasazena doprostřed jiné nadřazené věty, která ji obklopuje, napomáhá si učitelka Sabina tím, že hlavní větu přirovnává k rohlíku, do kterého je zasazen párek. Vedlejší věta vložená je tak žákům představena prostřednictvím obrazu párku v rohlíku, v jiné situaci také k bagetě.

V případech používání přirovnání mizí riziko spjaté s přechody mezi každodenním a vědeckým jazykem plynoucí z toho, že by žáci pojmy zaměňovali. Stejně jako učitelé totiž chápou překlad metaforou či přirovnáním pojmu jako pro vědecký jazyk nestandardní pomůcku. Toto vnímání přirovnání je přitom dáno také tím, že použití přirovnání či metafor často má pro žáky také emoční rozměr, na rozdíl od zcela racionální podstaty pojmů vědeckých. Můžeme tedy říci, že svou povahou použití metafor žáky nemate v tom smyslu, že by je chápali jako součást vědeckého slovníku, kvůli jejich žertovné povaze si je však mohou snadno zapamatovat (srov. Šedřová, 2013). Metafory a přirovnání tedy nekomplikují samotné použití pojmu, jejich přítomnost v hodině je však problematizována jinak – jejich často expresivní povaha totiž snadno vede k nežádoucímu opuštění výukového žánru komunikace⁶, což naznačuje výňatek z hodiny učitelky Sabiny:

U: Tak, film, a teď tam musíme něco vložit, úplně novýho, úplně novejš párek tak musíme vložit. Tak, film, který byl dobrodružný, nás velmi zaujal. Markéta Vávrová pokračuje. (2 s.)

Ž: Párek (*směje se*).

U: Mlč! Pokračuj.

(5 s. – *žáci se smějí*)

U: Pštl!

Markéta: Sníh pokrýl všechny louky i pole. (S1-245)

⁶ Jedná se o jeden z mála momentů, kdy je na základě sesbíraných dat možné poukázat také na emoční dimenzi (re)konstruování vědeckého slovníku, která jde ruku v ruce s dimenzí kognitivní.

Vidíme, že učitelka si opět napomáhá metaforou párku, kterou zastupuje pojem vedlejší věty vložené, stejně jako tomu bylo v předcházející ukázce. Výuková komunikace je však narušena, neboť metaforické připodobnění a jeho pole konotací zkrátka žákům připadá vtipné. Učitelka tak musí opustit didaktický diskurz a přejít k regulaci třídy.

Překlad rozbořem pojmu

Jinou strategií, než je doposud představené hledání pomyslného blížence vědeckého pojmu mezi jeho synonymy nebo potenciálními metaforami a přirovnáními, je překlad nového vědeckého pojmu prostřednictvím jeho rozboru. Oproti předcházejícím postupům je tento typ překladu svou povahou technicistní, založený na racionalitě, a když jej učitelky používají, apelují, že je v podstatě jasné, co nový pojem znamená. Pokud jsou totiž žáci schopni dekodovat části jeho obsahu, jsou schopni samotný pojem vyvodit, což ilustruje příklad z hodiny učitelky Michaely:

U: Budeme mít věty jednočlenné. Takže teď si řekneme, jak je to s těmi věťami jednočlennými.

(*Odmška 5 s.*)

U: My už jsme tady měli dvojčlenné věty, takže napíšeme si jednočlenné (7 s.). (*Napiše nadpis na tabuli*) Jednočlenné věty. Jednočlenná věta bude znamenat, že bude mít pouze, už z toho názvu, co nám vyplývá, že bude mít jenom...

Dagmar: Jeden člen.

U: Jeden člen. Bude mít jenom jeden člen.

Vysoce nominativní ukázka zachycuje, jak učitelka Michaela žákům vysvětluje vědecký pojem věty jednočlenné. Opírá se přitom o to, že samo pojmenování pojmu může žákům posloužit jako vodítko k porozumění jeho obsahu. Žáci jsou tak sami schopni říct, že věta jednočlenná má jeden člen, čímž se učitelce snaží vytvářet alespoň pocit toho, že učivo je vlastně již známé.

Jedná se o logický postup vycházející z úvahy, že vědecké pojmy nezískávají své označení nahodile, ale na základě své povahy, čemuž pojmenování pojmů zpravidla odpovídají. To, že se učitelky hojně příklánějí k tomuto postupu, tedy svědčí o tom, že se snaží, aby žáci učivo pochopili a nepojali pojmy jako bezobsažné labely. Také v souvislosti s rozbořem pojmu může dojít k problému s pochopením pojmu, což zachycuje výše uvedená ukázka z hodiny učitelky Michaely. Doslovný výklad pojmu ve smyslu, že věty jednočlenné mají pouze jeden člen, je totiž chybné – jedná se o věty, které mají pouze jeden člen ze základní skladební dvojice. Důsledek tohoto postupu je vidět například na prvním opakování vět dvojčlenných:

U: Kdo by nám zopakoval, co jsou to tedy ty věty dvojčlenné? Věty dvojčlenné. *(několik žáků zvedne ruku, učitelka vybírá jednu z přiblížených dívek)*
Tak, Mart'o.

Mart'a: Mají dva členy.

U: Ve větě jsou dva základní členy. Které že jsou dva základní větné členy? Báro?

Bára: Podmět a přísudek.

Na ukázce vidíme, že žákyně Mart'a postupuje podle překladové strategie, kterou se naučila v minulé hodině – správně vychází z pojmenování pojmu. V rámci jmenování však již není zachyceno, že zmíněnými dvěma členy je míněna přítomnost základní skladební dvojice. Učitelka tedy tuto situaci řeší v následujících krocích, kdy jednak doplňuje odpověď žákyně Marti a následně ji rozvíjí otázkou, již klade další žákyni. Je tedy zřejmé, že ani porozumění pojmu prostřednictvím rozboru jeho pojmenování nelze chápat absolutně.

Bilingvnost vs. polovičaté pojmy

Fáze střetu jazyků, v níž učitelky a žáci hledají cesty, jakým způsobem dospět k porozumění obsahu nového vědeckého pojmu, je svým způsobem časově náročná, neboť její podstatou je opakovaná explanace, což si učitelé velmi silně uvědomují:

(Rozhovor s Alžbětou, po hodině v 8. B)

U: No ... oni si musej pochopit ten princip. No ... já u toho ztratím strašně moc času.

ŽŽ: Hmm.

U: Než je dotlačím k tomu, aby pochopili ten princip, a pak už je to lepší.

Učitelky při uplatnění pojmu v promluvě vysvětlují, co pojem znamená, opisují ho metaforami, analogiemi, rozebírají jeho označení. V důsledku toho jsou jejich promluvy v této fázi (re)konstruování vědeckého slovníku zásadně delší a rozvitější než v jakékoli následující fázi práce s pojmy. Vzhledem k tomu, že tento rys fáze zmatení jazyků je v rozporu s tendencí ke stručnosti, již jsem popisovala v rámci obecných charakteristik školního jazyka, nezůstávají učitelky v této vysoce explanační fázi příliš dlouho a po několika výukových epizodách (zpravidla do deseti výukových epizod) ji opouštějí. Ani v jejich další práci však tyto pojmy stále nejsou ze strany učitelek nahlíženy v tom smyslu, že by pro celou třídu byly samozřejmé. Fázi střetu jazyků proto střídá fáze, kterou lze ve vztahu k promluvám učitelek označit za fázi bilingvní.

Učitelky již opouští rozvinutou explanaci obsahu pojmu, nicméně stále přepínají z vědeckého jazyka do modu, který je žákům bližší. Hojně se pak pohybují mezi dvěma jazykovými prostředími, jazykem vědeckým a jazykem, do něhož lze nový vědecký pojem přeložit. Příkladem může být výňatek z hodiny učitelky Alžběty:

U: Že máme vztah souřadicí, to znamená, máme tam rovnocenné věty. V jazykovém prostředí o tom mluvíme jako o poměru. To znamená, že v rámci toho souřadného vztahu ještě vy dvě jste buď kamarádky, nebo nepřátelé nebo já nevím co všechno, jo?

ŽŽ: (smích)

U: Chápete ten rozdíl, jo? Vztah souřadnosti, ale poměr, a teď hledám ten typ toho poměru, toho vašeho vztahu. Jo?

Ukázkou prostupuje paralelně několik pojmů. Na prvním místě se objevují pojmy *poměr* a *souřadicí*, s nimiž již učitelka pracuje bilingvně. Pojem *poměr* tak na začátku i na konci ukázky variuje s pojmem *vztah*, pojem *souřadnosti* je střídán každodenním pojmem *rovnocennost*. Ani u jednoho z těchto pojmů již nedochází k explanaci toho, co to vlastně poměr je a kde se vyskytuje. Krom toho ale učitelka navazuje na nově zavedený vědecký pojem *poměr odporovací* (v souvislosti s tímto pojmem se učitelka stále drží ve fázi střetu jazyků) jakožto specifický typ poměru. Tyto pojmy se v ukázce neobjevují, ale k jejich pochopení učitelka odkazuje metaforickým překladem/příkladem kamarádů a nepřátel. Bilingvnost tedy nastává v souvislosti s pojmy již zavedenými, tedy pojmem *poměr* a *souřadnost*.

Je zřejmé, že učitelky se pohybují v rovině stejných příkladů jako ve fázi střetu jazyků. Stále totiž platí, že stejně jako strategie překládání závisí také uplatnění bilingvního střídání pojmů na dispozicích samotného pojmu. Jazykové přepínání tedy v podstatě navazuje na vytvoření si půdy pro překlad v předcházející fázi práce s pojmem.

U vědeckých pojmů, které k sobě nemají zástupce v rámci každodenního jazyka a učitelé si pro ně nevytvořili specifické přirovnání, se v této fázi uchylují k zastoupení nového vědeckého pojmu vědeckým pojmem, s nímž již žáci sami pracují a který je součástí jejich stávajícího slovníku. Jedná se tedy zejména o pojmy, jež učitelky zprvu vysvětlovaly rozбором jejich názvu:

U: Ani podmět, ani přísudek, větný ekvivalent.

Učitelky tedy pomalu opouštějí explanace vztahující se k teorii jazyka a jejich práci s vědeckými pojmy již ozvláštňuje pouze to, že jsou doprovázeny pojmy používanými v dřívější překladové fázi. Výraznější změny nastávají ve využívání pojmů žáky, kteří je pomalu začínají verbálně prozkoumávat. Vzhledem k tomu, že výraznou část práce s učivem již v tuto chvíli zastává jeho aplikace, žáci pojmy alespoň občas používat musejí. Příkladem může být výňatek z hodiny učitelky Michaely:

Vítek: Od lesa studeně foukalo. Ono studeně foukalo?

U: To je?

Vítek: Jednoduchá věta?

Ž: Jednočlenná.

Vítek: Jednočlenná.

U: Hmm, jednočlenná věta. Soused, Šimon?

Šimon: Po vdolkách se jen zaprášilo. Zaprášilo se a po vdolkách. Takže to bude věta...

Na rozdíl od předcházející fáze již učitelka po žácích příležitostně vyžaduje, aby nejenom správně určili typ podmětu, ale učinili také abstraktní zdvih a na základě přítomnosti podnětu ve větě vyvodili její druh. Vidíme, že žák Vítek správně určil, že v analyzované větě je podmět nevyjádřený (ani s tímto pojmem však nepracuje a nahrazuje ho pomůckou *ono*), načež se ho učitelka ptá, o jaký typ věty se jedná. Z dalšího pokračování interakce je zřejmé, že žák ještě pojem usazený nemá, a volí proto slovo, které běžně zná a jehož první část je s požadovaným vědeckým pojmem totožná. Tento příklad zároveň ukazuje na to, že rozbor samotného pojmu pro některé žáky jako vodítko nefunguje. Pojmy se tedy v promluvách žáků začínají objevovat, ale jsou prozatím převážně polovičaté.

Vyjma nutného uplatnění pojmů kvůli otázkám učitelek však žáci začínají s pojmy přicházet také sami. V návaznosti na aplikaci pojmu se totiž v této fázi začínají objevovat určitá *bilá místa* v porozumění učivu. Toto neporozumění tak některé žáky vede k tomu, že se ve výuce doptávají. Příkladem dobrovolného vstupu do použití jazyka může být například výňatek z hodiny učitelky Alžběty, které se žák Sebastian ptá na počet možných poměrů mezi dvěma souřadně spojenými větami v souvětí:

Sebastian: Paní učitelko, jde u těch vět, aby to byla slučovací i stupňovací?

U: Dohromady?

Sebastian: No?

U: Ne.

Otázka žáka vychází z jeho uvažování nad přenesením vztahů mezi větami na vztahy ve třídě, kde bylo možné, aby mezi dvěma stejnými žáky existovalo více typů vztahu. Žáci, kteří spolu seděli v lavici, mohli být sousedé, a dokonce i kamarádi, což znamená, že mohli simulovat vztah slučovací i stupňovací. Z prvních aplikací poznatků na věty však vyplývá, že mezi větami se poměr určuje pouze jeden. Žák Sebastián se proto ptá, zda je možné, aby poměr mezi větami byl slučovací i stupňovací. Při této otázce se již uchyluje přímo k novým vědeckým pojmům (*slučovací* a *stupňovací*), nicméně je chápe jako vlastnost vět (tedy ve smyslu *věty slučovací*), nikoli vlastnost vztahu, který je mezi nimi.

V souvislosti s osvojováním nových vědeckých pojmů žáci místy zkoušejí, kam až repertoár nových vědeckých pojmů sahá a které pojmy by ještě mohly do slovníku patřit. Tuto situaci ilustruje segment ze stejné vyučovací hodiny, kdy učitelka žákům na grafu namalovaném na tabuli ukazuje, kde je vztah souřadný a kde vztah podřadný. Po jejím dokončení zápisu jeden žák vstupuje do komunikace:

U: Vztah podřadnosti. Jo, Dane? Vztah souřadnosti, vztah podřadnosti.

Dan: Paní učitelko, my tam nemáme ten, nadřazenost!

U: (*obrátil se na žáka*) Nadřazená je tahle vůči téhle (*ukazuje na 2H a 3V*).

Jo? Tahle je řídící, tahle je závislá. Tyhle jsou řídící, tyhle jsou závislé (*ukazuje na 4V a 5V*). Jo? Tak. Máme napsáno?

Učitelka na tabuli zachytila vztahy podřadnosti a souřadnosti, což je z hlediska jazyka úplný repertoár, nicméně žákovi Danovi mezi uvedenými vztahy chybí pojem a spolu s ním i funkce nadřazenosti. Tento pojem v jazykovědné terminologii absentuje, neboť je zastoupen pojmem z druhého pólu škály (podřadnost). Ve fázi objevování jazyků se však spolu s deformací termínů občasné objevuje také snaha o hledání hranic palet nových vědeckých pojmů.

Je tedy zřejmé, že pojmy se začínají ve větší míře objevovat také ze strany žáků – žáci s pojmy pomalu začínají experimentovat, zkoušejí je zapojit do vět a již je nenahrazovat ukazováním a odkazováním, čehož využívali dříve. K plynulé implementaci nových vědeckých pojmů do stávající aktivní slovní zásoby však pochopitelně nedochází okamžitě. Promluvy žáků jsou váhavé a charakteristické opakovaným začátkem, obsahují proluky ticha, a pokud jsou delší, často mají polámanou skladbu.

Lze říci, že právě pro tuto fázi (re)konstruování vědeckého slovníku je nejvíce typická přítomnost tzv. explanačních promluv (srov. Barnes, 2008; Pierce & Gilles, 2008), označovaných taktéž jako tzv. *chaotická řeč* (*muddle talk*, srov. Roth, 2010, s. 376). Tyto promluvy mají po formální stránce zdánlivě nevyhovující formu, nicméně jak zdůrazňuje například Barnes (2008, s. 5), právě explanační promluvy jsou ve výuce naprosto zásadním žakovským projevem, neboť žákům umožňují vyzkoušet si vyjádřit své myšlenky a poslouchat, jak zní, což stejnou mírou platí také o vyzkoušení verbalizace nových vědeckých pojmů a jejich využití v promluvě. Pojmy jsou tedy zatím často spíše polovičaté, jedná se však o důležitý mezník v rozvoji aktivního vědeckého slovníku žáků, ve kterém se pojmy pomalu začínají vynořovat.

Explicitní vědecká fáze

Na začátku této kapitoly jsem uvedla, že cílem procesu (re)konstruování vědeckého slovníku je přiblížit žákům vědeckou slovní zásobu, která se vztahuje ke konkrétnímu učivu, neboť jejím prostřednictvím se žáci mohou stát mluvčími jazyka školní vědy. Pomyslný vrchol využívání vědecké slovní zásoby ze strany učitelek i žáků přitom nenastává – jak by se dalo očekávat – ve fázi poslední, ale již ve fázi, která následuje fázi bilingvního přepínání slovníků.

Přestože teorie jazyka již stojí zcela ve stínu aplikace pojmů na zkoumané jazykové jevy, dochází i v této fázi ojediněle k jejímu opakování. Typickou ukázkou je výňatek z hodiny učitelky Alžběty:

U: Tak, Mony, které je máme, ty poměry, v souřadném spojení.

Monika: Slučovací, stupňovací, odporovací, vylučovací, příčinný a důsledkový.

U: Příčinný a důsledkový, ano.

Učitelka po žákyni žádá vyjmenování jednotlivých typů poměrů, jež byly třídě doposud představeny, aniž by tyto typy byly přiřazovány ke konkrétním větám. Ze strany učitelky je přitom použit již pouze vědecký slovník – každodenní pojem *vztahy* převážně nahradil vědecký pojem *poměry*, *rovnocennost* ustoupila *souřadnosti*. Podoba promluv učitelky se zhutňuje a již neobsahuje překladová vodítka. Stejnou podobu má také slovní zásoba žákyně Moniky – pohybuje se pouze v rovině vědeckých pojmů, které jsou v rychlosti řazeny za sebou. Žákyně sama pojem poměr nepoužívá, což však nevadí – dohromady s iniciací učitelky totiž vědecký pojem zaznívá ve své úplnosti.

Otázka ve výuce učitelky Michaely oproti tomu vědecký pojem, k němuž iniciace směřuje, neotevírá, na což žákyně adekvátně reaguje tím, že jej vyslovuje v jeho úplnosti:

U: Neslovesné, a my jim říkáme, ony to totiž nejsou typické věty. Jak jim říkáme?

Ž: Větné ekvivalenty.

U: Větné ekvivalenty. Ono je to takové těžší slovo a oni nemají, jak to s nimi je? Oni totiž...? (*kývne na blásící se žákyni*)

Právě ono vyslovení vědeckých pojmů v jejich úplnosti, přestože je v rozporu s požadavkem na maximální stručnost školního jazyka, je pro tuto fázi zásadní. Učitelky očekávají, že slovní zásoba žáků se již o nové vědecké pojmy rozšířila, a nyní je proto vedou k tomu, aby tyto pojmy uplatnili ve svých promluvách. Nejen ony, ale také jejich žáci se mají pohybovat pouze v rovině vědeckých pojmů, které jsou explicitně sdělovány do prostoru třídy.

K pohybování se v prostoru teorie jazyka však již dochází spíše ojediněle. Uplatnění pojmů je nyní již pevně svázáno s řešením konkrétních jazykových příkladů. Učitelky po žácích vyžadují rozbor určitého jazykového jevu (ať už se jedná o určení typu věty, typu poměru či deklinace cizího jména) a jeho označení adekvátním vědeckým pojmem. Ve výuce učitelky Michaely tuto fázi reprezentuje následující ukázka:

- Vojta:** Něco se ti asi zdálo. Zdálo se ti, co? Ono.
U: Kdo se ti zdálo?
ŽŽ: To.
Ž: Něco.
U: Něco. Něco se zdálo. Tak je to věta?
Vojta: Dvojčlenná.
U: Dvojčlenná. David nebyl.
David: „Zvonilo už?“ Zvonilo (4 s.) ono?
U: Tak, to je?
Ž: Jednočlenná.
U: Jednočlenná. A poslední, kdo nebyl? Ještě někdo nebyl?

Učitelka s žáky jsou u cvičení, jehož podstatou je identifikovat, které věty jsou jednočlenné a které dvojčlenné. Vyvolaný žák s vedením učitelky vždy postupuje od určení přísudku, který pak využije v otázkovém mechanismu, aby určil, jaký má věta podmět. Na základě toho je pak schopen větu označit náležitým vědeckým pojmem. Vidíme, že potenciální problém se nachází zejména v určení podmětu věty. Jak u žáka Vojty, tak u žáka Davida je zřejmé, že ve chvíli, kdy identifikují, jaký má věta podmět, přemostění mezi typem podmětu a typem věty je již snadné. Samotné označení věty pojmem je tedy spíše jakýmsi dovětkem – lze hovořit o pojmové codě, která je však učitelkou nakonec vždy vyžadována. Samotnému pojmu se již nevěnuje zvláštní pozornosti, vrchol příkladu leží jinde, nicméně pojem je jeho automatickým, plynulým uzavřením.

Implicitní vědecká fáze

Poslední fázi z hlediska (re)konstruování vědeckého slovníku je fáze, již budu – stejně jako tu předcházející – označovat jako fázi vědeckou, avšak již implicitní. Atribut implicitní přitom volím ze dvou důvodů. Prvním z těchto důvodů je skutečnost, že pojmům již není věnována pozornost, která by se vázala pouze k nim samotným – pojmy jsou již komunikovány pouze jako prostředek, díky němuž je možné postihnout charakteristiku určitých konkrétních jazykových jevů, postupovat napříč algoritmem. Teorie jazyka se tedy z komunikace vytrácí a pojmy jsou implicitně obsaženy v rámci jazykové praxe. Druhý důvod částečně souvisí s prvním – vzhledem k tomu, že se

pojmy definitivně stávají prostředkem jazykové praxe, ztrácí jejich přesná nominalizace, dříve tolik drilovaná, na významu. Obě tyto charakteristiky postihuje ukázka z hodiny učitelky Michaely:

U: Tak už na další se podíváme, Martine.

Martin: Všichni vlevo. To je ten, ekvivalent.

U: Ekvivalent, kluci vepředu.

Radek: Jede se do Brna. To bude jednočlenná.

U: Ano. Anežka byla, nebo nebyla?

Řada pojmů se opět vrací do své polovičaté podoby, což však v této fázi neznamená, že by byly určitým způsobem deformované, ale to, že jsou kráceny. U pojmů, které mají podobu víceslovného ustáleného spojení, se jedná především o redukci určované části pojmenování.⁷ Z větného ekvivalentu se tak stává již pouze ekvivalent, svou určovanou část ztrácí také pojem věta jednočlenná atd. Tento proces přitom nastává postupně. Pojmy se nejprve krátí v promluvách učitelek (v korespondenci s uvedeným příkladem to znamená, že zatímco učitelka již hovoří jen o ekvivalentu, žáci po určitou dobu používají dvojslovný pojem větný ekvivalent) a tato tendence se teprve postupně přenáší také do promluv některých žáků. V první řadě tedy lze konstatovat, že u víceslovných pojmů dochází k jejich krácení, kdy se zpravidla vytrácí určovaná část pojmu a zůstává pouze ta část, která je pro označení určitého jevu specifická. Tuto tendenci dokumentuje také výňatek z výuky učitelky Alžběty:

U: V jakém poměru jsou první dvě věty? (*Hledala jsem doma v knihovně Čapkovy apokryfy, ale asi jsme je někomu půjčili.*)

Žaneta: Souřadné.

Klára: Odporovací.

U: Dobře. Druhá dvojice. (*Buď se na tu televizi dívej, nebo ji vypni.*)

Ž: Vylučovací.

U: Další. Jirkovi rodiče se nečekaně vrátili, a tak jsme nemohli uskutečnit naše plány. Jitko.

Jítka: Slučovací. (*tíše*)

U: Ne.

Petr: A tak. Důsledkový.

U: Hmm, další věta. Buď jsem si napsala špatně zadání, nebo jsem udělala chybu někde na začátku. Aničko.

Anička: (*mlčí*)

U: Buď, anebo. Co to je, kdo pomůže?

⁷

Za určovanou považujeme tu část víceslovného pojmenování, jež je dále zpřesňována prostřednictvím určující části (Karlík, Nekula, & Rusínová, 2003).

Jirka: Vylučovací.

U: Hezky Elišku učesala, dokonce ji i naličila. Adame.

Adam: Hmm, stupňovací?

U: Ano. Terezko.

Ukázka zachycuje, že pojem poměr, který je posléze rozvíjen všemi uvedenými typy (jedná se o jeho druhy), se objevuje pouze na začátku výukové epizody v promluvě učitelky, a navazujícími promluvami již prochází pouze implicitně. Žáci sami jej již neverbalizují a sdělují pouze konkrétní typy. V této fázi jsou tedy výrazně eliminovány hierarchicky výše postavené pojmy, které vytvářejí také určovanou část pojmů víceslovných. To na jednu stranu umožňuje řešit cvičení k danému učivu ve vysoké rychlosti a do komunikace zapojit co největší množství žáků. Na druhou stranu v sobě však popsaný postup nese riziko, že tyto pojmy se žákům ze slovní zásoby mohou poměrně rychle vytratit. Část žáků se totiž ke slovu dostává právě až ve vědecké fázi implicitní (předcházející části jsou podstatně kratší), a pojmy, které si doposud nezkusili říci (většinou se s pojmem setkávají alespoň v rovině skripturální, kdy si jej zapisují – tuto praxi však výrazně omezuje kopírování předem připraveného zápisu žákům), často říkají rovnou v jejich redukované podobě.

Uvedený jazykový postup však není jediným způsobem, jak mohou být pojmy v této fázi redukovány. Implicitní vědecká fáze je zcela specifická z hlediska toho, jak se do mluveného jazyka promítá jazyk psaný, který je ve výuce mluvnice velmi často vystaven na zkratkách. Způsob zápisu, který učitelky v rámci cvičení uplatňovaly již v rámci předcházejících fází, se tak postupně vtěluje také do jejich promluv, a odtud posléze i do promluv některých žáků. Pojmy se tak transformují ve zkratky, které jsou v interakci ve třídách zcela běžně používány, a to jak u pojmů jednoslovných (zde se krom větných členů frekventovaně používají také číslovky zastupující slovní druhy, např. dvojka pro přídavné jméno), tak u pojmů víceslovných (zde se zcela tradičně používají například zkratky VH či VV), což dokládá ukázka z hodiny učitelky Sabiny, která s žáky řeší rozdíl mezi přívlastkem shodným (PKS) a přívlastkem neshodným (PKN):

U: Po stopadesáté, prosím vás. Co to je?

ŽŽ: (*N – pro sebe potichu, není rozumět*)

U: Co?

Honza: PKS.

Helena: PKS.

U: PKS to není.

Jarka: PKN.

U: Tak, je to PKN, prosím vás, já nevím. Kolikrát vám ještě budu vysvětlovat, poslouvejte všichni dobře. Pokud to stojí před podstatným jménem, je to PKS. Pokud to stojí za podstatným jménem, je to PKN.

Učitelky a žáci tedy zůstávají ve vědeckém jazyce, nicméně víceslovné pojmy již zůstávají spíše implicitně obsažené než explicitně vyslovené. Lze říci, že ve chvíli, kdy třída jako celek (nikoli všichni jednotliví žáci) prokáže schopnost implementovat do zaznívajících promluv vědecké pojmy v jejich úplnosti, je možné pojmy začít postupně redukovat a vytvářet školní „profesní mluvu“, pro niž je redukce charakteristická.

Tato tendence může místy jít až tak daleko, že pojmy se z uplatňovaného slovníku žáků zcela vytrácejí a zůstávají tušené, nicméně zamlčené. Tuto situaci dokládá ukázka interakce mezi učitelkou Lucií a její žákyní:

U: Co myslíš, Leni, co by se s tím dalo dělat? (*žákyně si na novinovém výstřižku vytáhla příjmení Matragi*)

Lenka: Nic?

U: Nic, bezvadný, tak to, tak to nic napiš.

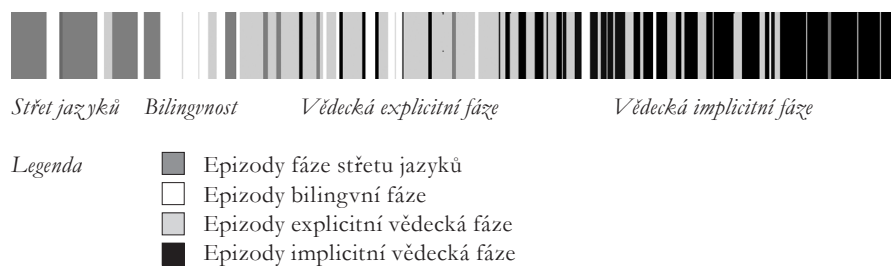
Jedná se o hodinu, v níž Lucie s žáky řeší skloňování vlastních jmen cizích. Každý z žáků si vytáhl jeden z novinových výstřižků, na kterém měl nejprve identifikovat vlastní jméno a následně zjistit, jakým způsobem lze dané jméno skloňovat. Lenka si vytáhla příjmení Matragi, které je nesklonné. Když se jí tedy učitelka zeptá, jak by bylo možné příjmení skloňovat (resp. co by se s tím dalo dělat), a žákyně odpoví, že nic, jedná se o správnou odpověď. Obě ví, že ve chvíli, kdy se jménem nejde nic dělat, jedná se o jméno nesklonné, takže žákyně zadání splnila.⁸ Zapojení pojmu z vědeckého slovníku přitom není vyžadováno a učitelka žákyni pouze sděluje, ať si řešení cvičení zapíše do sešitu. Proces konstruování slovní zásoby vztahující se k danému učivu je u konce.

Závěrem

Nezodpovězená doposud zůstává otázka, zda je vůbec možné vystavět jednoduše za sebe čtyři fáze procesu (re)konstruování školního vědeckého slovníku, jimiž plynule procházejí učitelky paralelně se svými žáky. Závěrem je proto nutné doplnit ještě několik poznámek. Jednotlivé fáze, které jsem představila, jsou z velké míry podmíněny řečovými postupy učitelek, které často předurčují, v jakém scénáři se bude výuka a její epizody odehrávat. Ani promluvy učitelek v rámci jednotlivých epizod však nejdou vždy pouze jedním směrem – chronologicky za sebou tak, jak jsem nyní ukázala. Tento

⁸ Roli samozřejmě hraje také to, že učitelka si je vědoma dosavadních výkonů své žákyně, a proto může redukovanou odpověď uznat za správnou. Řadu žáků (průměrných či občas chybujících) učitelky ze stejného důvodu vedou k tomu, aby setrvali ve fázi explicitní.

stav je ovlivněn dvěma skutečnostmi. Zaprvé, učitelky se mnohdy na jednu či dvě výukové epizody cíleně vracejí o krok zpět (z fáze bilingvní do fáze zmatení jazyků, z fáze implicitní do fáze explicitní), často například na začátku vyučovacích hodin, kdy dochází k opakování. Je tedy nutné podotknout, že do podoby uplatněného jazyka se mohou promítat mimo jiné také fáze hodiny, které mají svá specifika, a jejich funkce. Druhou příčinu je nutné hledat na straně žáků. Někteří žáci totiž neprocházejí procesem konstruování slovníku v takovém tempu, v jakém jej rekonstruují jejich učitelky. Učitelky se například mohou pohybovat v explicitní vědecké fázi, nicméně někteří z jejich žáků stále mohou být ve fázi střetu jazyků, kdy je pro ně problém porozumět pojmu a začlenit jej byt' do pasivní slovní zásoby. Když pak učitelky před ostatními komunikují s jedním žákem, který při práci s pojmy zůstal pozadu, často se na jednu výukovou epizodu vracejí zpět do fáze, ve které se tento žák pohybuje. To, že se učitelky, které jsem měla možnost pozorovat, podle potřeby intuitivně přibližují aktuální jazykové úrovni jejich žáků, přitom považujeme za jeden z indikátorů tzv. dobré praxe. Aby totiž učitelky maximalizovaly pravděpodobnost toho, že se svým žákem budou hovořit „stejným jazykem“, musejí volit cestu individuálního přístupu a vycházet vstříc aktuální jazykové výbavě žáka. Jednotlivé fáze procesu (re)konstruování slovníku na sebe tedy chronologicky navazují, nicméně chronologické řazení neplatí bez výjimky, a proto se učitelky i žáci v některých výukových epizodách vracejí *proti proudu času* (viz obrázek 1).



Obrázek 1. Prolínání fází v procesu (re)konstrukce školního vědeckého slovníku.

Automatické není ani to, že se učitelky a žáci napříč všemi epizodami setkávají ve stejné fázi. Ve shodě s principy zóny nejbližšího rozvoje (Vygotskij, 1976) totiž učitelky do následující fáze přecházejí dříve než jejich žáci, čímž mírně předbíhají aktuální stadium, ve kterém se jejich žáci nacházejí. Toto uspořádání je logické – žáci totiž nejprve musí nějakou chvíli sledovat, jakým způsobem s pojmy učitelka pracuje, aby mohli analogický postup

začlenit do své jazykové praxe. Učitelky tedy do každé následující fáze přecházejí o epizodu či několik epizod dříve, než se ke stejnému kroku odhodlají první z jejich žáků.

Pečlivé sledování pojmové práce ve školní třídě považuji za z mnoha důvodů zásadní. Jedním z nich může být například příklon k dialogickému komunikačnímu uspořádání ve školních třídách, v jehož rámci žáci prostřednictvím práce s jazykem podněcují své myšlení a prohlubují porozumění učivu (Alexander, 2006; Bachtin, 1980). Implementaci dialogického vyučování do každodenní školní reality přitom komplikuje řada problémů. Jako jeden ze zásadních problémů přitom vystupuje tzv. sémantický šum (Šeďová et al., 2014), bariéra v komunikaci, jež je způsobena tím, že účastníci komunikace rozdílně chápou významy pojmů, o nichž komunikují (DeVito, 2001). V případě přítomnosti sémantického šumu je komunikace výrazně ztěžována, neboť přestože mluvčí pojmenovávají totéž, každý označujícímu pojmu přisuzuje jiný význam. Výskyt sémantického šumu je pak možné chápat jako jeden z klíčových problémů, který zamezuje uplatňování principů dialogického vyučování a i mimo snahu o toto uspořádání průběh komunikace výrazně komplikuje. Důvodem častého sémantického šumu je přitom podle Šeďové a spoluautorů (2012) to, že učitelé žáky příliš nevedou k tomu, aby vysvětlovali pojmy, které uplatňují v řeči. V této studii jsme se proto snažili poukázat na to, v jakých krocích učitelky s pojmy pracují a kde je příhodné na odstranění sémantického šumu pracovat (viz výše uvedená úvaha o nevyužitém prostoru pro otázky).

Výpovědním faktorem však může být již to, že práce s pojmy ve výuce českého jazyka zůstává ve stínu práce aplikační spočívající v přiřazení jednotlivých pojmů k příkladům, v nichž jsou konkrétně manifestovány (podobnou situaci na prvním stupni, v níž nad práci s pojmy dominuje jejich uplatňování v aplikačních cvičeních, naznačují ukázky mluveného projevu žáků ve studii Prouzové, 1999). Samotné práci s obsahem a významem pojmů se věnují první dvě fáze (re)konstruování slovníku, které jsou mnohem kratší než fáze následující a v nichž navíc značnou část pojmové práce zastávají samy učitelky. Ve chvíli, kdy pojmy v proudu řeči plynule uplatňují také žáci, jsou pojmy používány často rovnou při jejich aplikaci.

Vědomí toho, v jaké fázi z hlediska (re)konstruování školního slovníku se třída aktuálně nachází, v neposlední řadě považuji za zásadní také z hlediska metodologického. Deskripce jednotlivých výukových epizod a jejich fází jsem poukázala na to, že uplatnění školního jazyka stejně jako jeho strukturování v komunikaci se v rámci jednotlivých fází výrazně proměňuje. Charakteristiky, které můžeme školnímu jazyku připsat na začátku práce s novým učivem, jsou v mnohém diametrálně odlišné od jazykových postupů, jimiž je učivo zprostředkováno na konci konkrétního tematického bloku (více viz Šalamounová, 2014). Pokud tedy chceme vytvářet obraz škol-

ního jazyka či výukové komunikace, považujeme za vhodné vzít v potaz také to, jaká hodina je z hlediska postupu práce s učivem vlastně sledována. Jak jsem uvedla na začátku této studie, školní jazyk je velmi často označován jako jazyk reduktivní (srov. např. Cazden, 1988). Tuto charakteristiku však školní jazyk získává převážně až ve své implicitní vědecké fázi. Protože se ale jedná o fázi delší a pro učitele, kteří mají být pozorováni, svým uspořádáním rutinní a „bezpečnou“, je tato fáze také nejfrekventovaněji pozorovatelná. To pak může vést k závěrům, které jsou spíše než pro školní jazyk jako celek platné pouze pro jeho konkrétní fázi, zatímco celková pestrost školního jazyka v procesu žákovské jazykové socializace zůstane skryta.

Poděkování

Tento text je výstupem z projektu GA13-23578S *Učitel a žáci v dialogickém vyučování* financovaného Grantovou agenturou České republiky. Autorka děkuje za přidělenou podporu. Poděkování patří také dvěma anonymním recenzentům za konstruktivní a precizní komentáře k první verzi tohoto textu.

Literatura

- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Bachtin, M. (1980). *Román jako dialog*. Praha: Odeon.
- Barnes, D. (2008). Exploratory Talk for Learning. In N. Mercer (Ed.), *Exploring talk in schools: inspired by the work of Douglas Barnes* (s. 1–16). London: SAGE.
- Berger, P. L., & Luckman, T. (1999). *Sociální konstrukce reality*. Brno: CKD.
- Bloome, D., & Power Carter, S. (2013). Microethnographic discourse analysis. In P. Albers, T. Holbrook, & A. Seely Flint (Eds.), *New methods of literacy research* (s. 3–17). New York: Routledge.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heineman.
- Csomay, E. (2005). Linguistic variations within university classroom talk: A corpus-based perspective. *Linguistics and Education* 15 (s. 243–274).
- DeVito, D. (2001). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada.
- Doubek, D. (1996). Vztah, řeč, forma a sociální svět první třídy. In Pražská skupina školní etnografie, *První třída* (s. 297–353). Praha: Nakladatelství a vydavatelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.
- Dudley-Evans, T. (1994). Variations in the discourse patterns favoured by different disciplines and their pedagogical implications. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic listening: Research perspectives* (s. 146–158). Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, A., & Goodwin, Ch. (1992). *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dvořák, D. (2009). Řazení učiva v soudobých teoriích kurikula. *Pedagogika*, 59(2), 136–152.

- Eco, U. (2013). *Zpověď mladého romanopisce*. Praha: Argo.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Člověk a řeč*. Praha: Oikoymenh.
- Gumperz, J. J., & Hymes, D. (Eds.). (1964). The Ethnography of Communication. Special issue of *American Anthropologist*, 66(6), Part II: 137–154.
- Gutiérrez, K. D. (2002). Studying Cultural Practices in Urban Learning Communities. *Human Development*, 45(4), 312–321.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Higgins, S. (2003). Parlez-vous mathematics? In I. Thomson (Ed.), *Enhancing primary school classroom* (s. 54–64). Philadelphia: Open University Press.
- Janík, T., et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání*. Brno: Muni Press.
- Jefferson, G. (1984). Transcript notation. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Karlík, P., Nekula, M., & Rusínová, Z. (Eds.). (1996). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Kučera, M. (1992). *Studia paedagogica 8. Školní etnografie – přehled problematiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice. Developing teaching and learning through dialogue*. New York: Routledge.
- Lemke, J. (1990). *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Lemke, J. L. (1982). Talking Physics. *Physics Education*, 17(6), 263–267.
- Louwerse, M. M., Crossley, S. A., & Jeuniaux, P. (2008). What if? Conditionals in Educational registers. *Linguistics and Education*, 19(1), 56–69.
- Makovská, Z. (2011). Žákovské strategie při hledání odpovědi na otázky učitele. *Studia paedagogica*, 16(1), 47–70.
- Martin, J. R. (1983). The Development of Register. In R. O. Freedle & J. Fine (Eds.), *Developmental Issues in Discourse. Advances in Discourse Processes*, 10 (s. 1–40). Norwood, NJ: Ablex.
- Maybin, J. (Ed.). (1994). *Language and Literacy in Social Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mercer, N. (1995). Language and Guided Construction of Knowledge. In *Language and Educations. Papers from Annual Meeting of British Association fo Applied Linguistics* (s. 28–40). Clevedon, British Association fo Applied Linguistics.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Childrens' Thinking. A socio-cultural approach*. London: Routledge.
- Myhill, D. (2003). Principled Understanding? Teaching the Active and Passive Voice. *Language and Education*, 17(5), 355–370.
- Pierce, K. M., & Gilles, C. (2008). From Exploratory Talk to Critical Conversations. In N. Mercer (Ed.), *Exploring talk in schools: inspired by the work of Douglas Barnes* (s. 37–54). London: SAGE.
- Prouzová, R. (1999). Aspekty mluveného projevu žáků čtvrté třídy. In Pražská skupina školní etnografie, 4. třída. Praha: Pedagogická fakulta. Dostupné z: http://userweb.pdf.cuni.cz/~www_kpsp/etnografi e/vyzkum/4/prouz.pdf.
- Rampton, B., Maybin, J., & Roberts, C. (2004). *Introduction: Explorations and encounters in linguistic ethnography*. Draft chapter for linguistic ethnography: Interdisciplinary explorations.

- Roth, W. M. (2010). *Language, Learning, Context. Talking the talk*. New York: Routledge.
- Rymes, B. (2008). Language Socialization and the Linguistic Anthropology of Education. In P. Duff, & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (s. 1–14). New York: Springer.
- Scott, P. (2008). Talking a Way to Understanding in Science. In N. Mercer (Ed.), *Exploring talk in schools: inspired by the work of Douglas Barnes* (s. 17–37). London: SAGE.
- Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic Features of the Language and Schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431–459.
- Sharpe, T. (2008). How can teacher talk support learning?, *Linguistics and Education* 19(2), 132–148.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. London: Thomson Learning.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zaměřené teorie*. Boskovice: Albert.
- Shuard, H., & Rothery, A. (1984). *Children Reading Mathematics*. London: John Murray.
- Šalamounová, Z. (2014, v přípravě). *Socializace do školního vědeckého jazyka*.
- Šedřová, K. (2013). *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šedřová, K., Šalamounová, Z., & Švaříček, R. (2014). Troubles with Dialogic Teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, In Press.
- Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šedřová, K., Švaříček, R., Makovská, Z., & Zounek, J. (2011). Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 61(1), 13–34.
- Štech, S. (2004). Psychodidaktika jako obrat k tématu účinného vyučování: Komentář na okraj Kansanenovy úvahy Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii. *Pedagogika*, 54(1), 58–63.
- Štech, S. (2009). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59(2), 105–115.
- Vaňková, I. (2007). *Nádoba plná řeči*. Praha: Karolinum.
- Vygotskij, L. S. (1970). *Myšlení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Wignell, P. (1994). Genre Across the Curriculum. *Linguistics and Education*, 6(4), 355–372.
- Wortham, S. (2001). Language Ideology and Educational Reserch. *Linguistics and Education*, 12(2), 253–259.
- Wortham, S. (2006). *Learning Identity: The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kontakt na autorku

Zuzana Šalamounová

Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity

E-mail: salamounova@phil.muni.cz

Corresponding author

Zuzana Šalamounová

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: salamounova@phil.muni.cz