

1 ŠKOLNÍ JAZYK

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

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

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

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

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

1.1 Charakteristiky školního jazyka

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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