

7 (RE)KONSTRUOVÁNÍ ŠKOLNÍHO SLOVNÍKU

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

Ve chvíli, kdy máme představu o tom, čím je specifický školní jazyk, do něhož jsou žáci socializováni, je možné začít se zabývat tím, jak tento proces vlastně probíhá. Socializace do školního jazyka se odvíjí jako interakce dvou procesů. Tím prvním je proces (re)konstruování školního slovníku, o němž pojednává tato kapitola. Pod pojmem školní slovník je přitom chápána (tzv. technická) slovní zásoba vztahující se ke konkrétnímu učivu, tedy vědecké pojmy (včetně pojmů lexikálních). Na první místo je tento proces stavěn proto, že znalost pojmů je vstupní branou k další práci s učivem, v níž jsou tyto pojmy obsaženy.

Uvedla jsem, že pohyb v jazykovém prostoru probíhá zpravidla zcela nereflexivně, což souzní s Gadamerovým principem bytostného sebezapomnění, které je základním modem každého řečového jednání (1999, s. 43). V souvislosti s procesem (re)konstruování školního slovníku je však situace odlišná. Učitelky si jsou vědomy, že musejí žákům předat slovní zásobu vztahující se k učivu, neboť pouze na základě pojmové výbavy budou žáci schopni o učivu hovořit. (Re)konstruování školního slovníku je tedy procesem uvědomovaným a vědomým. Samy učitelky mají pro práci se slovníkem své vlastní označení – hovoří o ní jako o tzv. *teorii*, čímž hledání obsahů pojmů a vymezení jejich definic, „portrétování věcí z hlediska jejich významu“ (Vaňková, 2007, s. 22), jasně odděluje od toho, co označují jako *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.) (A2b: 38)

Obdobný význam označení *teorie* prisuzují 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).“ Po svých spolužácích tedy nepožadují aplikaci v podobě uplatnění pojmů v konkrétních jazykových manifestacích, ale chtějí slyšet, jaký je význam nejrůznějších pojmů.

Učitelky 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 věnují následující strany.

7.1 Střet jazyků

Jak konstatuje Vaňková (2007, s. 17), „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.

Proces (re)konstruování školního slovníku otevírá fáze, kterou lze metaforicky charakterizovat jako střet jazyků. Vzájemná komunikace mezi učiteli a žáky se v této fázi proměňuje ve (znovu)vytváření společného jazykového prostoru, v jehož rámci se učitelky snaží přiblížit žákům školní jazyk jakožto požadovaný kontextuálně vázaný sociální modus myšlení daného předmětu. Tento proces však komplikuje skutečnost, že učitelky 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 tedy lze chápat jako střet jazyků proto, že právě v ní 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, tzn. tendence opakovaně pojmenovávat pojmy zprostředkovávající třídě nový význam, která je vlastní promluvám učitelek. 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.³⁵
(12 s. – žáci zapisují, jakmile mají, dívají se na U)

35 Pro lepší orientaci v ukázkách budu kapitálkami označovat jev, na který se v ukázce zaměřuji.

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

Žž: (*šum, dvě dívky se přihlásí*)

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. (M1: 215–221)

Vědecký pojem *věty dvojčlenné*, který je určen k tomu, aby se stal součástí žákovského 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 učitelek, což je v přímém rozporu s jazykovou úsporností (maximální stručností, která později ústí v krácení pojmů, viz kapitola 7.4), s níž se budeme setkávat v následujících fázích tohoto procesu.

Specifická je také lokace pojmu. Nové vědecké pojmy zpravidla uzavírají jednotlivé učitelkové repliky – tvoří tzv. réma věty, což znamená, že jsou umístěny na pozici informace, kterou si žáci mají zapamatovat jako novou. 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 takzvaně SLOVA NESKLONNÁ. (L2: 194)

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 na konci věty a je určena k zapamatování. Často přitom znějí 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.

Opáčná 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 neznamená, 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. (M1: 260–264)

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 načrtává v tichosti, takže k diferenciaci obou částí dochází pouze skripturálně. 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 doplňuje 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-mluvením 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 vracejí k souvětí s níže uvedeným grafem. Žák Marek se snaží zeptat, zda se dá poměr určit také v situaci, kdy věty na stejné úrovni závisí každá na jiné tzv. řídicí větě. Doposud však nedisponuje novou slovní zásobou (poměr, souřadnost), a proto jeho otázka nabývá podoby, již zachycuje ukázka uvedená pod grafem souvětí:

Na tabuli je uveden tento graf souvětí:

	2H + 3H
1V	4V

Marek: A to se určuje jenom tak, že TO na jeden ...když to... kdyby TO 1V bylo na té 3H? (*zakoktává 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: (*zasmání*)

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. (A1a: 251–271)

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 (tzn. první a čtvrtou větou daného souvětí), když je každá závislá na jiné větě hlavní (zatímco první věta vedlejší závisí na první větě hlavní, druhá věta vedlejší závisí na druhé 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 proto používá zájmena (pojmy nahrazuje označením *to*), nebo příslovce (čímž pojmy nahrazuje jejich lokací ve větě, jak Marek činí například 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 vysvětlení ze strany učitelek, k němuž zde zákonitě dochází – 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? (*pomalu, výrazně, rozhlíží se po třídě*)

Žž: (*ticho – 3 s.*)

U: Já myslím, že tohle nebude až tak těžké, my s tím budeme pokračovat, ale hlavně příště, protože teď si vezměte 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. (M3: 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 střetu jazyků je tedy specifická přítomností nevyužitého prostoru pro žákovské otázky.

7.1.1 Hledání obsahu pojmu 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: *Tohle je věta dvojjmenná*. 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 (o kterém byla řeč v souvislosti s tendencí k nominalizaci) napomohly uchopit také jeho obsah, a překládají žákům slova z vědeckého slovníku do slovníku, který je jim vlastní. Tyto postupy označují jako tzv. strategie překladu.

7.1.1.1 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 překladovosti 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.
(A1a: 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 žakovskou každodenní slovní zásobou a školním slovníkem. Stejně jako v předložené ukázce se samotný překlad pojmů odehrává zpravidla směrem od pojmu běžného k pojmu vědeckému – nejprve zaznívá každodenní pojem *vztah* a teprve poté lexikální pojem *poměr*. Tento způsob řazení pojmů je ve shodě s tím, že vědecké pojmy bývají umísťovány jako réma, tedy jako jádro výpovědi, které zachycuje novou informaci. 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 lexikální či 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 věcí.
T: (*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. (A1a: 190–192)

Předložená ukázka zachycuje situaci, v níž učitelka vyzývá třídu, ať se přihlásí ten, kdo stále – i přes dosavadní explanační učitelky – nechápe, co je novým učivem. Jeden z žáků zvedne ruku, a učitelka proto začíná učivo poměrů vysvětlovat znovu. Samotný vědecký pojem však 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 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 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, 2007), 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: Max. 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: Oco?

Dalibor: Očišťuje?

U: A ne osvětluje? Objasňuje? Když provádím osvětu, tak se snažím poučit lidi, aby (1 s.) se něco nestalo. Jako předcházet, jo? (L2: 85–106)

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.

7.1.1.2 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 vložena*:

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 2V*). 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 vložena, která je přívlastková. (S1: 75)

Vzhledem k tomu, že vedlejší věta vložena 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 vložena je tak žákům představena prostřednictvím obrazu párku v rohlíku, v jiné situaci také k bagetě. Tím výčet metafor spojených s vloženou vedlejší větou končí. Učitelky jako by dodržovaly Kunderovo pravidlo (2014, s. 23n), podle něhož má být metafor málo, nicméně ty, které jsou používány, mají zaujímat klíčové postavení, v důsledku čehož mohou sloužit jako definice a napomoci „pochopit skrytou podstatu věci“.

V případě 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 snadněji zapamatovat (srov. Šedová, 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 komunikace,³⁶ což naznačuje výňatek z hodiny učitelky Sabiny:

³⁶ 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, již je zde primárně věnována pozornost.

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

K: PÁREK (*SMĚJE SE*).

U: Mlč! Pokračuj.

(5 s. – *žáci se smějí*)

U: Pšt!

Markéta: Sníh pokrýl všechny louky i pole. (S1: 245–250)

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 vtípné. Učitelka tak musí opustit didaktický diskurz a přejít k regulaci třídy.

7.1.1.3 Překlad rozborem pojmu

Jinou strategií, než je doposud představené hledání pomyslného bližence 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 zachycující rozbor vědeckého pojmu věty jednočlenné:

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

(*odmlka 5 s.*)

U: My už jsme tady měli dvojčlenné věty, takže napíšeme si jednočlenné (7 s.). (*napíše 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. (M2: 289–292)

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 daří vytvářet 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 přiklání k tomuto postupu, tedy svědčí o tom, že se snaží, aby žáci učivo pochopili a nepojali pojmy jako bezobsažné labely. Také v souvislosti s rozbořením pojmu však může dojít k problému s jeho pochopením, 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 přihlížejících dívek*) Tak, Marto.

Marta: MAJÍ DVA ČLENY.

U: VE VĚTĚ JSOU DVA ZÁKLADNÍ ČLENY. Které že jsou dva základní větné členy? Báro?

Bára: Podmět a přísudek. (M2: 230–233)

Na ukázce vidíme, že žákyně Marta 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 Marty a následně ji rozvíjí otázkou, již klade další žákyni. Je tedy zřejmé, že ani porozumění pojmu prostřednictvím rozboru jeho pojmenování nelze chápat absolutně.

7.1.2 Interakční postupy ve fázi střetu jazyků

První fáze (re)konstruování slovníku není charakteristická pouze způsobem práce s pojmy, ale také dalšími řečovými postupy uplatňovanými ze strany učitelek. Zásadní místo mezi nimi mají specifické interakční mechanismy. První z nich je využívání otázky po subjektivní percepci, což můžeme vidět například u učitelky Lucie:

U: Tak. Která slova VNÍMÁME jako cizí?

K: Max.

U: Max. Které další slovo VNÍMÁME jako cizí, zapsali jste si jako cizí?

D: Instruktažní.

U: Instruktažní. Které další?

K: Integrovaný.

U: Integrovaný.

K: Systém.

(...)

H: Pneumatické.

U: Pneumatické. Hezký. VNÍMÁTE TO jako slova, která jsou cizí. A tím se budeme teďka zabývat. (L2: 82–112)

Na ukázce je důležité, že učitelka se neptá, co to jsou cizí slova, případně která slova jsou cizí, ale která slova žáci jako cizí vnímají. Tato formulace je poměrně standardním postupem – pokud učitelé chtějí obsah nového vědeckého pojmu (re)konstruovat v interakci se žáky, neptají se zpravidla nejprve na to, co pojem znamená, ale co si pod ním představují sami žáci.³⁷ Tento postup můžeme chápat jako určité povzbuzení v tom smyslu, že učitele prozatím nezajímá přesná definice pojmu, ale subjektivní percepce ze strany žáků – učitelé se neptají, co pojem znamená, ale co si žáci myslí, že by znamenat mohl. Pomyslně se tím snižuje také riziko chybné odpovědi – v určení cizích slov totiž může dojít k chybě, nicméně to nic nemění na tom, že žáci mohou i české slovo vnímat jako cizí.

Druhým interakčním postupem, kterým se učitelky snaží přimět žáky k tomu, aby s nimi o novém učivu komunikovali, je umístění adekvátní definice pojmu do budoucnosti, mimo čas aktuálně probíhající interakce. Tento postup vhodně ilustruje výňatek z hodiny učitelky Michaely:

U: Jednočlenná věta BUDE ZNAMENAT, že bude mít pouze, už z toho názvu, co nám vyplývá, že bude mít jenom?

D: Jeden člen.

U: Jeden člen. BUDE MÍT jenom jeden člen. (M2: 289–291)

Také pro tuto jazykovou formulaci otázky je důvod zřejmý – třída zatím neví, co je obsahem daného pojmu, takže pokud by se učitelka ptala po jeho definici, neměli by žáci možnost správně odpovědět. Pokud se ale zeptá tak, že správná odpověď spočívá v usuzování, co by se pod označením nového pojmu pravděpodobně mohlo skrývat, mohou se žáci již nyní zapojit do komunikační výměny. Také tímto interakčním postupem učitelky nepřímou naznačují, že se doposud nejedná o zkoušení znalostí, které se již u žáků předpokládají, ale že se jedná spíše o společné hledání učiva, jehož přesný obsah teprve bude definován.

Fáze střetu jazyků je tedy fází, kdy je možné beztretně chybovat, protože chyby vlastně doposud nejsou chybami, ale možnými odpověďmi, neboť možné odpovědi jsou prozatím všechny. Toto uspořádání – v podobě času, kdy se smí dělat chyby – je přitom výhodné pro obě strany, neboť učitelkám umožňuje diagnostikovat,

³⁷ Jedná se přitom o určitý protimluv, neboť abstraktní pojmy si nelze představit (viz Materna, 1995).

jaké jsou znalosti žáků na začátku tematického bloku učiva, a podle toho s učivem dále pracovat.

Oba interakční mechanismy mohou být také kombinovány a doplňovány různými překladovými strategiemi, což můžeme nejlépe vidět v hodině učitelky Michaely, kde otázku po subjektivní percepci pojmu střídá otázka umisťující jeho definici do budoucna a následovaná odkazem na možné odvození obsahu pojmu z jeho označení.

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. (M1: 217–219)

Lze tedy říci, že když ve fázi střetu jazyků dochází ke společnému hledání definice pojmu, učitelky ví, že jsou to zatím pouze ony samotné, které znají přesný obsah nově zprostředkovaného pojmu. I přesto však zpravidla nechtějí, aby to byly pouze ony samotné, kdo ve výuce hovoří. Využívají proto uvedené interakční postupy, kterými žákům naznačují, že v rámci jejich odpovědi není důležité, aby řekli přesnou definici pojmu, ale aby zkusili říci, jak si prozatím obsah pojmu sami představují. Díky tomu se učitelkám i při uvádění nového pojmu na scénu daří zůstat v rovině struktury otázek, odpovědí a zpětných vazeb (tedy tzv. IRF struktury, viz kapitola 3.3.1) namísto učitelského monologu.

Specifické jsou také některé postupy vztahující se ke zpětné vazbě, jíž učitelky reagují na žakovské odpovědi. Ústřední typ zpětné vazby vhodně ilustruje výňatek vztahující se k hledání definice dvojčlenných vět:

U: Co si představujete pod pojmem dvojčlenné věty? Co to budou dvojčlenné, dvojčlenné věty? Máme to v názvu.

Žž: (*šum, dvě dívky se přihlásí*)

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. (M1: 217–222)

Zpětná vazba působí zdánlivě repetitivně – učitelka po žakyni souhlasně opakuje, že dvojčlenné věty mají dva členy. Sama žakyně přitom nový vědecký pojem dvojčlenné nevyslovuje, učitelka jej proto svou zpětnou vazbou vrací na scénu a spojuje s prozatímní definicí (ve snaze o maximální nominalizaci pojmu). Posléze učitelka celou větu ještě jednou zopakuje, současně ji však rozšiřuje a žakovskou odpověď upřesňuje – nejenže dvojčlenné věty mají dva větné členy, mají dva zá-

kladní větné členy. Učitelka používá strategii, v níž dochází k úpravě předcházející žakovské odpovědi. Zpětnou vazbou učitelky dochází k rozšíření odpovědi žákyně a tím ke kompletaci vědeckého pojmu (srov. Sharpe, 2008). Prostřednictvím tohoto typu doplňující zpětné vazby může učitelka žakovskou odpověď uzнат jako správnou, přitom ji však sama zpřesňuje, a prezentuje tak definici pojmu ve shodě s náležitostmi školního slovníku. Společně (re)definování vědeckého pojmu v této fázi je současně důvodem k tomu, proč učitelky reagují pozitivní zpětnou vazbou i na odpovědi, které ve své podstatě nejsou úplně správné, jako tomu taktéž je v ukázce. Toto zjištění považují za důležité, neboť ilustruje, že hodnocení zpětné vazby je výrazně kontextově vázané, což bude dále patrné v souvislosti s navazujícími fázemi (re)konstruování školního slovníku.

7.2 Bilingvnost vs. polovičaté pojmy

Ve fázi střetu jazyků učitelky hledají cesty, jakým způsobem dospět k tomu, aby jejich žáci porozuměli obsahu nových vědeckých pojmů. 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 střetu jazyků je v rozporu s tendencí ke stručnosti školního jazyka, na niž bylo poukazováno jako na jednu z jeho univerzálních vlastností (a o níž ještě bude řeč), 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 nové 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 jako fázi bilingvní.

Učitelky opouštějí rozvinuté vysvětlování obsahu pojmu, nicméně stále přepínají ze školního jazyka založeného na vědeckých a lexikálních pojmech do modu, který je žákům bližší. Hojně se tak pohybují mezi jazykem vědeckým a jazykem, do něhož lze nový vědecký pojem přeložit. Příkladem může být výňatek z hodiny učitelky Alžběty (pozornost je v tomto případě věnována pojům poměr a souřadnost):

U: Že máme VZTAH souřadící, 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? (A1b: 204)

Ukázkou prostupuje paralelně několik pojmů. Na prvním místě se objevují pojmy *poměr* a *souřadící*, s nimiž již učitelka pracuje bilingvně – aktivně používá pojmy vědecké a lexikální zároveň s pojmy každodenními. 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 (jako tomu bylo ve fázi střetu jazyků). Krom toho ale učitelka zavádí nový vědecký pojem *poměr odporovací* jakožto specifický typ poměru. S tímto pojmem přitom pracuje ve shodě s fází střetu jazyků – pojem se v ukázce neobjevuje a učitelka na něj odkazuje metaforickým překladem, tzn. příkladem kamarádů a nepřátel. Bilingvnost v dané ukázce tedy nastává v souvislosti s pojmy již zavedenými, tedy pojmem *poměr* a *souřadnost*.³⁸

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. (Kdyby navíc učitelky začaly používat jiné substituenty ve fázi bilingvní, bylo by to pro žáky matoucí.) Jazykové přepínání tedy v podstatě navazuje na vytvoření si půdy pro překlad v předcházející fázi práce s pojmem. Vraťme se k ukázce, v níž pojem *poměr* stejně jako dříve variuje s pojmem *vztah*, zatímco *souřadnost* s *rovnocenností*.

Již dříve bylo zřejmé, že některé z vědeckých pojmů k sobě nemají zástupce v rámci každodenního jazyka, a učitelé si pro ně tedy nevytvořili specifické přirovnání, metaforu či analogii. V této fázi se proto uchylují k zastoupení nového vědeckého pojmu negací vědeckých pojmů, které již jsou součástí stávajícího žákovského slovníku. Jedná se zejména o pojmy, jež učitelky zprvu vysvětlovaly rozbořením jejich názvu. Tento postup zachycuje ukázka z výuky učitelky Michaely, která se snaží žákům přiblížit pojem větný ekvivalent:

U: ANI PODMĚT, ANI PŘÍSUDEK, větný ekvivalent. (M3: 483)

Třída s pojmem již krátce pracuje, takže učitelka jej nemusí znovu vysvětlovat. Ve shodě s principy bilingvní fáze však stále považuje za vhodné jej žákům přiblížit. Volí tedy cestu, v níž nejprve řekne, co pojem není (není podmětem ani přísudkem), z čehož vyplývá, co pojem je – třetí zbývající variantou jejího výčtu.

Učitelky tedy opouštějí vysvětlování obsahu a významu vědeckých pojmů školního jazyka a jejich práci s pojmy nyní ozvláštňuje pouze to, že vědecké pojmy jsou doprovázeny pojmy používanými v dřívější překladové fázi. Výraznější změny

³⁸ Ukázka zároveň dobře postihuje, že konkrétní fázi (re)konstruování slovníku je nutné vztahovat vždy ke každému pojmu zvlášť. Uvedený příklad je totiž ukázkou fáze střetu jazyků i fáze bilingvní čistě v závislosti na tom, na který z pojmů se zaměříme.

oproti tomu nastávají ve využívání pojmů žáky, kteří je pomalu začínají uplatňovat v řeči. Vzhledem k tomu, že výraznou část práce s učivem již v tuto chvíli zastává jeho aplikace, žáci pojmy alespoň občas používají 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... (M2: 380–387)

Jedná se o situaci, v níž žák musí určit, zda věta obsahuje podmět, a na základě toho ji správně pojmenovat. Zatímco dříve první krok učinil žák a vědecký pojem přiřadila učitelka, nyní již učitelka příležitostně vyžaduje, aby oba tyto kroky zkusili sami žáci, tzn. nejenom správně určili typ podmětu, ale na základě přítomnosti podnětu ve větě vyvodili její druh a označili ji odpovídajícím vědeckým pojmem. Vidíme, že žák Vítek správně určil, že v analyzované větě je podmět nevyjádřený (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 zaměňuje jej za vědecký pojem, s kterým již v minulosti pracoval (mnohem dříve se totiž ve škole učil, že existuje věta jednoduchá). První část tohoto pojmu i začátek jeho druhé části (*věta jedno-duchá vs. jedno-členná*) jsou s požadovaným novým vědeckým pojmem totožné, takže u žáka může snadno dojít k záměně a preferenci již osvojeného pojmu. (Vyhodnocení věty jako věty jednoduché je navíc správné.) Pojmy se tedy v promluvách žáků začínají objevovat, ale jsou prozatím často polovičaté.

Důvodem, proč žáci pojmy začínají používat, je většinou popostrčení ze strany učitelek, které se již žáků na pojmy začínají ptát. Tuto situaci zachycuje výše uvedená ukázka. Krom toho ale žáci začínají s pojmy přicházet také sami. Při práci s učivem totiž začínají objevovat určitá bílá místa v tom, jak učivu rozumí. Zjištěné neporozumění pak některé z nich vede k tomu, že se ve výuce doptávají. Příkladem žakovské snahy o uplatnění pojmu může být výňatek z hodiny učitelky Alžběty. Abychom přitom pochopili, odkud pramení žakovské neporozumění, přiblížíme vysvětlení učitelky Alžběty z předcházející vyučovací hodiny, která v rámci fáze střetu jazyků přirovnala vztahy mezi větami ke vztahům mezi žáky, což je ilustrováno níže:

U: Co jsou vztahy? Tak jaký je třeba vztah (4 s.) mezi Lukášem a Sašou? (*žák a žákyně sedící spolu v první lavici u dveří – U na ně pokyne, ať jdou před tabuli*)

Žž: (*smích*)

Ž: Manželský.

Ž: Sedí spolu v lavici. (*Lukáš a Saša se mezitím postavili před tabuli*)

U: Ano. Máme tady sousedy. Jejich vztah je naprosto neutrální.

Žž: (*smích*)

U: Pak tady máme Vaška a Katku (*pokyne na žáky, ať taktéž jdou k tabuli*). A to jsou kamarádi. Máme tady dva různé typy vztahů. Tito (*stojí mezi dvěma dvojicemi, ukáže na Lukáše a Sašu*) jsou pouze sousedi v lavici. Zatímco tady (*ukáže na Vaška a Katku*) jsou dokonce i kamarádi. Jsou něco víc (3 s., *U opět popojde k prvnímu páru*).

(A1a: 135–141)

Žák Sebastián se o několik výukových epizod dál učitelky ptá na počet možných poměrů mezi jednou dvojicí souřadně spojených vět.

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

U: Dohromady?

Hanka: No?

U: Ne. (A1a: 288–291)

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. Že na tutéž odpověď čeká taky žákyně Hanka, napovídá, že Sebastián není jediný žák, který takto přemýšlí. Při své otázce se přitom Sebastián 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. Opět tedy lze říci, že uplatnění pojmů je doposud polovičaté.

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? (A2a: 144–146)

Učitelka na tabuli zachytila vztahy podřadnosti a souřadnosti, což je z hlediska jazyka úplný výčet typů poměrů. Žákovi Danovi mezi uvedenými vztahy nicméně chybí pojem a spolu s ním i funkce nadřazenosti. Tento pojem v jazykové terminologii absentuje, neboť je zastoupen pojmem z druhého pólu škály (podřadnost), což však žák nemohl vědět. V bilingvní fázi tak žáci spolu s příležitostnou deformací pojmů hledají, kam až sahají hranice školního slovníku.

Je zřejmé, že ze strany žáků se nyní pojmy začínají objevovat ve větší míře – žáci s pojmy pomalu začínají experimentovat, zkoušejí je zapojit do vět a již je nenahrazují 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 nemají korektní větnou skladbu. Právě pro tuto fázi (re)konstruování vědeckého slovníku je nejvíce typická přítomnost tzv. explanačních promluv. Tyto promluvy mají po formální stránce zdánlivě nevyhovující formu, nicméně jak jsem uvedla v kapitole 4.2, jsou ve výuce naprosto zásadním žakovským projevem. Žákům totiž právě explanační promluvy umožňují vyzkoušet si vyjádřit své myšlenky nahlas a poslouchat, jak zní, což stejnou mírou platí také o vyzkoušení verbalizace nových vědeckých či lexikálních pojmů a jejich využití v proudu řeči. Pojmy jsou tedy zatím často spíše polovičaté, jedná se však o důležitý mezník v rozvoji aktivního školního slovníku žáků.

7.2.1 Interakční postupy v bilingvní fázi

Také ve fázi, kterou z hlediska učitelk označují jako bilingvní, z hlediska jazyka žáků pak jako fázi polovičatých pojmů, se lze podívat na interakční postupy, které jsou pro ni typické. V rámci fáze střetu jazyků byl při analyzování interakce mezi učitelkami a žáky specifický zejména mechanismus učitelské iniciace, kterou byli žáci přizváni do komunikace nad pojmy, jež zatím neznají. V této fázi se stále objevují otázky, které prozkoumávají stav žakovského slovníku – učitelky se žáků na pojmy nadále ptají. Tyto otázky se však již od iniciací předchozí fáze odlišují:

U: Kdo by nám zopakoval, co jsou to tedy ty věty dvojčlenné? Věty dvojčlenné. Tak, Marto.

D: Mají dva členy, podmět a přísudek.

U: Hmm, ve větě jsou dva základní členy. Které že jsou dva základní větné členy? Báro?

D: Podmět a přísudek. (M2: 230–233)

Z ukázky je zřejmé, že učitelky již neumísťují definice pojmů do budoucnosti. Vymezení pojmů se zpřítomnila a jsou ve třídě chápána jako součást kolektivního vědění.

Pokud se podíváme na zpětnou vazbu a vezmeme v úvahu používání polovičatých pojmů v žákovských promluvách, je zřejmé, že zde je nadále silně zastoupena zpětná vazba kompletující vědecký pojem. Připomeňme, že se jedná o typ zpětné vazby, v němž je polovičatý vědecký pojem v odpovědi žáka doplněn (zkompletován) zpětnou vazbou učitelky. Tuto situaci zachycuje například výše uvedená ukázka z hodiny učitelky Michaely, nebo následující ukázka z výuky Lucie, která s žáky řeší skloňování cizích slov, respektive cizích vlastních jmen:

U: Co vypisujeme?

K: Jména.

Žž: Jména.

U: Ano, jména. Cizí vlastní jména. (L2: 219–222)

Vzhledem k tomu, že aktivní uplatnění pojmů je pro žáky v této fázi doposud problematické, získávají od učitelek nadále zpravidla pozitivní zpětnou vazbu, a to přestože jejich práce s pojmy doposud není přesná. Učitelky tak stále ještě souhlasí s (nepřesnou) žákovskou odpovědí a její obsah hodnotí pozitivně, přestože svou zpětnou vazbu s pojmem pracují směrem k jeho adekvátnímu uplatnění podle požadavků školního jazyka. Situace, kdy je odpověď i přes svou neúplnost hodnocena jakožto správná (a její správnost je poslední větou dokonce zdůrazněna), zachycuje například segment z výuky učitelky Michaely:

U: Ono. Kdykoli si budu říkat ono, tak je to věta jaká, Aničko?

D: Jednočlenná.

U: Ano, jednočlenná slovesná, ale je to věta jednočlenná. (M2: 318–320)

Blízko uvedenému typu kompletující zpětné vazby stojí zpětná vazba, jejímž účelem je přejmenování pojmu na pojem vědecký. Tento typ zpětné vazby se často vztahuje spíše k vědeckým pojmům, které nejsou součástí aktuálně probíraného učiva – jedná se tedy o zpětnou vazbu, kterou učitelky reagují na žákovské odpovědi, jež obsahují vědecké pojmy, s nimiž třída pracovala v předcházejících tematických blocích. Příležitostně se ovšem vyskytuje také v souvislosti s novými

vědeckými pojmy, a to právě v bilingvní fázi (re)konstruování školního slovníku. Učitelky touto zpětnou vazbou přijímají odpověď žáka jako správnou (souhlasí s jejím obsahem), ale zcela mění její formu, čímž z odpovědi žáka vytvářejí vědecký pojem. Tento postup dokládá výňatek z hodiny učitelky Lucie, kde se žáci dozvídají o skloňování cizích vlastních jmen.

U: Je to Češka, která žije v cizině, myslím, že žije ve Spojených arabských emirátech a tam, ehm, tedy, začala tedy pracovat jako módní návrhářka a připravuje opravdu úžasné módní kolekce. Což je sice hezký, ale co s tím jejím příjmením? Co myslíte?

K: TO JE FURT STEJNÝ.

U: TO JE FURT STEJNÝ, to znamená, říkáme tomu jak, měli jsme to už u těch obecných slov. Když nemění tvar, a ať ho používáte v jakémkoli pádu, tak je NESKLONNÉ.

K: NESKLONNÉ.

U: NESKLONNÉ. Ondro, poprvé můžu, ehm, pokývat hlavou. Takže to je druhá možnost. První, pro ženy, přijímáme českou příponu, druhá, zůstávají nesklonná. Můžete si to nějakým způsobem poznamenat? (Lucie 6: 187–191)

Žákovská odpověď (furt stejný) je učitelkou akceptována jako správná, je zopakována a poté převedena ve vědecký pojem (slova nesklonná), s nímž mají žáci nadále pracovat.

Žáci jsou touto zpětnou vazbou povzbuzováni k verbalizaci svých myšlenek, a to i v případě, že jim nejsou schopni přisoudit adekvátní označení. Podstatou tohoto typu zpětné vazby je, že žáci se opět stávají nositeli obsahu, kterému učitelky precizují a „zvědečtují“ formu:

U: Čeho je to vlastní jméno?

Ž: NĚJAKÝHO ČLOVĚKA.

U: OSOBNÍ, dobře. (L6: 93–95)

Vedle zpětné vazby, jejímž cílem je kompletace vědeckého pojmu, zde učitelky frekventovaně používají běžnou repetitivní zpětnou vazbu. Jak vyplývá ze samotného názvu, ve chvíli, kdy od žáků získají požadovanou odpověď – jejich uplatnění pojmu je správné, učitelky ji znovu celou opakují:

U: Takže ve větě je to vztah mezi větou hlavní a větou vedlejší neboli větou řídicí a podřízenou, a jaký je ten druhý?

Jindra: SOUŘADNÝ.

U: (*přikývne*) SOUŘADNÝ. Dobře. To znamená, to je rovnocenný vztah.
(A2a: 90-92)

Touto cestou je tak i druhá fáze (re)konstruování slovníku charakteristická nominalizací vědeckých pojmů, přestože oproti pojmové hustotě v první fázi zde již dochází k určitému ústupu, který se ze strany učitelek nadále prohlubuje ve fázi explicitní.

7.3 Explicitní vědecká fáze

Na začátku této kapitoly jsem uvedla, že cílem procesu (re)konstruování školního slovníku je přiblížit žákům vědeckou slovní zásobu vztahující se ke konkrétnímu učivu, neboť její osvojení je předpokladem toho, aby se žáci stali mluvčími školního jazyka. Pomyslný vrchol využívání nově osvojené slovní zásoby ze strany učitelek i žáků přitom nenastává – jak by se dalo očekávat – ve fázi čtvrté a poslední. Dochází k němu naopak již ve fázi, o níž bude řeč nyní a kterou označuji jako fázi explicitní vědeckou.

Ve chvíli, kdy proces (re)konstruování školního slovníku dospívá do tohoto bodu, věnují se učitelky i žáci samotným pojmům již poměrně zřídka. To, co učitelky pojmenovávaly jako tzv. teorii, nyní totiž stojí zcela ve stínu tzv. praxe, kdy žáci pojmy přiřazují konkrétním jazykovým jevům. I v této fázi však dochází ojedinele (a zpravidla na začátku vyučovacích hodin) k opakování znalosti samotných pojmů, jejich výčtů, vztahů či definic. 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. (A3b: 122-124)

Učitelka po žákyni žádá vyjmenování jednotlivých typů poměrů, jež byly třídě doposud představeny. (Poměry přitom nejsou přiřazovány ke konkrétním souvětím, v nichž by se vyskytovaly, jako tomu typicky bývá v rámci tzv. praxe.) Ze strany učitelky jsou použity již pouze lexikální a vědecké pojmy – každodenní pojem *vztahy* nahradil lexikální pojem *oměry*, *rovnocennost* ustoupila *souřadnosti*. Podoba promluv učitelky se zhutňuje a již neobsahuje překladové postupy. 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 otázkou učitelky totiž vědecký pojem (*oměry slučovací* apod.) zaznívá ve své úplnosti, explicitně.

Pravidlem tedy je, že pojem má nyní zaznít celý. Pokud by přitom nebylo možné složit jej dohromady z otázky učitelky a odpovědi žáků, je nutné, aby byl v úplnosti obsažen v odpovědi žáků. Učitelka Michaela například dvojslovný vědecký pojem (*větný ekvivalent*) svou otázkou neotevívá – sama nepřichází ani s jednou jeho částí, a proto žákyně adekvátně reaguje tím, že vědecký pojem vyslovuje v jeho úplnosti:

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

D: VĚTNÉ EKVIVALENTY.

U: Větné ekvivalenty. Ono je to takové těžší slovo a oni nemají, jak to s nimi je? Oni totiž...? (*kývne na hlásící se žákyňi*) (M4: 99–101)

Právě toto pojmenování lexikálních či 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 celé pojmy uplatnili ve svých promluvách. Nejen ony, ale také jejich žáci se již mají pohybovat pouze v rovině vědeckých pojmů, které jsou explicitně sdělovány třídě. Právě z této charakteristiky, úplného pojmenování vědeckých pojmů, pramení označení třetí fáze (re) konstruování školního slovníku.

Jak jsem uvedla, k setrvání u samotných pojmů, bez jejich provázání s konkrétními jazykovými manifestacemi, jež označují, již v komunikaci dochází spíše ojedinele. Uplatnění pojmů je tedy nyní pevně svázáno s řešením jazykových cvičení, v nichž učitelky po žácích vyžadují, aby pracovali s konkrétním slovem, větou či souvětím (ať už se jedná o určení typu věty, typu poměru či deklinace cizího jména) a následně jej označili adekvátním vědeckým či lexikálním pojmem. Typickou aktivitu zachycuje výňatek z výuky učitelky Michaely:

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?

K: Jednočlenná.

U: Jednočlenná. A poslední, kdo nebyl? Ještě někdo nebyl? (M2: 416–426)

Učitelka s žáky řeší cvičení, jehož podstatou je identifikovat typ věty. Žáci vždy dostanou jednu větu, která může být buďto jednočlenná, nebo dvojčlenná. Žák Vojta prochází celým postupem – určuje přísudek, který pak využije v otázkovém mechanismu (zdálo se ti co?), aby poznal, jaký má věta podmět. Přichází s odpovědí *ono*, která není správná, takže ostatní žáci jej opravují podmětem *to*. Poté se učitelka znovu obrací na Vojtu, aby řekl, o jaký typ věty se jedná, tzn. použil náležitý vědecký pojem. Z ukázky je zřejmé, že potenciální problém v celém žákovském výstupu se nachází jinde než u použití pojmu – zejména v určení podmětu věty, a to jak u žáka Vojty, tak u žáka Davida. Poté co jim učitelka či třída pomohou poznat typ podmětu, je již následné použití adekvátního vědeckého pojmu snadné. Samotné označení věty pojmem, tzn. použití vědeckého pojmu v proudu řeči, je tedy spíše jakýmsi dovětkem, který nicméně je učitelkou vyžadován jako určitá tečka za každým individuálním příkladem. Samotnému pojmu se již nevěnuje zvláštní pozornost – vrchol práce s jednotlivými větami leží jinde a pojem je jeho automatickým, plynulým uzavřením.

7.3.1 Interakční postupy v explicitní vědecké fázi

Co do podoby iniciací se explicitní vědecké fáze od předcházející bilingvní fáze příliš neliší. V rámci epizod, které se vztahují k samotným pojmům, učitelky také nyní pojmy zpřítomňují – vytváří z nich pevnou součást stávajícího jazykového prostoru a kolektivního vědomí jejich samých a jejich žáků:

U: Cože se to TEĎKA UČÍME?

K: Tvarosloví.

U: Tvarosloví, ale čeho?

Žž: Cizích slov.

U: Cizích slov. (L5: 61–65)

Pojmy jsou něčím, co učitelky a žáky obklopuje v jejich stávající přítomnosti, což ilustruje výše uvedená iniciace z hodiny učitelky Lucie, která se ptá na to, co se třída učí právě teď, stejně jako otázka z hodiny učitelky Alžběty: *Tak, Mony, které je máme, ty poměry, v souřadném spojení?* uvedená na začátku této subkapitoly. Pojmy jsou navíc něčím, co se vztahuje společně k celé třídě, což je umocněno tím, že učitelky o sobě a žácích hovoří jako o společném *my*. Podoba iniciací tedy přetrvává ve stejné podobě, jakou již známe z fáze bilingvní.

Podobná je zčásti také zpětná vazba, jíž učitelky reagují na repliky svých žáků. Na uvedených ukázkách je patrné, že zpětná vazba se nadále v zásadě pohybuje mezi dvěma typy, s nimiž učitelky pracovaly již dříve. Pokud pojem v odpovědi žáků zazní ve své úplnosti, je zpětná vazba učitelek převážně repetitivní, stejně jako

v případě, kdy celý pojem dohromady vytvoří iniciace učitelky a odpověď žáků. Tuto situaci přibližuje také ukázka z výuky učitelky Michaely, která s žáky opakuje, z jakých částí se skládá dvočlenná věta:

U: V dvočlenné větě musí tedy být část...

Žž + U: PODMĚTOVÁ.

U: A část?

Žž: PŘÍSUDKOVÁ.

U: Přísudková. (M2: 234–238)

V případě první komunikační sekvence učitelka vědecký pojem dořekne zároveň se žáky, po druhé jej svou zpětnou vazbou opakuje po žácích, čímž potvrzuje jejich správnost.

Stejně tak je nadále využívána zpětná vazba, v níž učitelka doplňuje odpověď žáků tak, aby ve výsledku zazněl celý vědecký či lexikální pojem. Pokud tedy žáci řeknou pouze jeho část (a to dokonce i v případě, kdy jeho zbývající část zazněla v otázce učitelky, jako tomu je výše), učitelky pojem svojí zpětnou vazbou znovu kompletují, jako v případě učitelky Sabiny:

U: Na co se ptám čtvrtým pádem, na který větný člen?

K: Čtvrt, ne.

U: Čtvrtým pádem, hm? Na co se ptám?

K: Předmět? (tiše)

U: Na předmět. Jo? Takže tím pádem je to? Vedlejší věta jaká?

K: PŘEDMĚTNÁ.

U: VEDLEJŠÍ VĚTA PŘEDMĚTNÁ. (S2: 245–251)

Zpětná vazba je tedy nadále repetitivní, případně doplňuje pojem tak, aby zazněl v úplnosti. Tak je tomu ovšem pouze v případech, kdy jsou žákovské odpovědi správné.

Oproti předcházejícím fázím je však nyní odlišná zpětná vazba, jíž učitelky reagují na repliky, v nichž žáci s vědeckými pojmy nepracují tak, jak se od nich v tuto fázi očekává. Žáci s pojmy mohou nadále pracovat polovičatě, tzn. pojmy různým způsobem plést a deformovat. Tento případ zachycuje ukázka z výuky učitelky Michaely:

U: Který je podmět v tomto případě, a jsou tam tedy dvě věty, obě dvě jsou jaké věty?

K: DVOUČLENNÉ.

U: DVOUČLENNÉ. Tak, my dneska vlastně tímhle tím skončíme. (M2: 514–516)

Učitelka se ptá, jaké jsou dvě věty, které třída dostala na rozkopírovaném materiálu, na což jí jeden z žáků správně odpovídá, že jsou obě věty dvojčlenné. Jeho správná odpověď je však nyní místo potvrzení správnosti opravena, a to právě kvůli nepřesné práci s pojmem. Čas na experimentování a případně také chybování při práci s pojmy totiž již skončil. Dříve pozitivní zpětná vazba, která provázela i odpovědi s polovičatými pojmy, z nichž bylo patrné porozumění učivu, se proto v této fázi proměňuje na zpětnou vazbu negativní. Od žáků je nyní již očekáváno osvojení pojmové výstavby učiva, a ani obsahově správná odpověď, která však není z hlediska označení pojmu přesná, nedojde u učitelky uznání a je hodnocena jako chybná, tzn. nesetkává se s pozitivní zpětnou vazbou.

Oproti odpovídání polovičatými, nepřesnými vědeckými pojmy je více frekventovaným pochybením jejich absence. V těchto situacích žáci zkrátka nejsou schopni určitý jazykový jev pojmenovat, neboť si pojem nepamatují nebo jej neumí použít. Také v tomto případě učitelky reagují výrazně negativní zpětnou vazbou. Příkladem je situace z výuky učitelky Alžběty, která třídu častuje ostrou kritikou ve chvíli, kdy žáci nejsou schopni uvést názvy prvních dvou poměrů (*poměru slučovacího a stupňovacího*), jimž se třída věnovala v minulé vyučovací hodině:

U: Jaké máme poměry?

Žž: (ticho)

U: Hmm, poměr. Vztah souřadný. Jsou si rovnocenné, ale v rámci té rovnocennosti vy dvě (*obrací se na dvě žákyně v jedné lavici*) máte mezi sebou ještě nějaký poměr. Takže i ty věty, v tom vztahu souřadném, mají mezi sebou nějaký poměr. My jsme se učili dva v minulé hodině.

Žž: (ticho)

U: Vy jste mně tady vůbec nebyli přítomni minulou hodinu. Sakra, baby jagy (zakříčí). Dostanete koště a poletíte na vejšlap, abyste si trošičku pamatovaly.

Žž: (ticho)

U: A nebudou samy, koukám. Spíte tady všichni, Šípkový Růženky. Žádného prince nemám, aby vás oběhal a políbil všechny. Tak se koukejte probudit sami, nebo si dejte pár pohlavků. Když máme vztah souřadící, tak jsme si v minulé hodině vysvětlovali, že, jste tady stáli vedle sebe, tak vy jste souřadící. A mezi... těmi větami v tom souřadném... vztahu je nějaký poměr. A to je ta tabulka, kterou jsem vám rozdávala. (dívá se po celé třídě) Myslete! Lucko!

Lucka: Slučovací.

U: Slučovací. Ano. A dál? (A2b: 153–158)

Zatímco v předcházejících fázích učitelky tolerovaly, že žáci vědeckou slovní zásobou doposud nedisponují, případně ji určitým způsobem deformují, v tuto chvíli se z vybavení slovní zásobou učiva stává nepsaná povinnost. Toto nastavení vychází zejména ze skutečnosti, že explicitní vědecká fáze (re)konstruování slovníku je založena na konkrétní práci s učivem. Pokud tedy žáci doposud nejsou schopni klíčové vědecké pojmy nového učiva označit tím správným jménem, nemohou participovat na další analytické práci, jež je na obeznámenosti s těmito pojmy vystavěna. Povzbuzení, které představovala pozitivní zpětná vazba i po ne zcela přesných žákovských odpovědích ve fázi bilingvní, se tak nutně mění v pohrůžku v podobě negativní zpětné vazby, kterou nyní učitelky reagují na odpovědi stejného charakteru.

7.4 Implicitní vědecká fáze

Poslední etapou (re)konstruování školního slovníku je fáze, kterou 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 samotným pojmům již není věnována pozornost – pojmy jsou již komunikovány pouze jako prostředek, díky němuž je možné různým způsobem dále pracovat s učivem. Tzv. teorie, která se již v předcházející fázi objevovala pouze sporadicky, se tedy nyní z komunikace vytrácí a samotnému slovníku se již přímé pozornosti nedostává. Druhý důvod částečně souvisí s prvním – vzhledem k tomu, že se pojmy definitivně stávají prostředkem práce s jazykovými příklady, ztrácí jejich přesná nominalizace, dříve 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? (M4: 214–219)

Řada pojmů se opět vrací do své polovičaté podoby, což však v této fázi neznamená, že by pojmy 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.³⁹ Z *větného ekvivalentu* se tak stává již pouze *ekvivalent*, z *věty jednočlenné* jen *jednočlenná*, z *poměru odporovacího* pouze *odporovací* atd.

³⁹ Za určovanou považujeme tu část víceslovného pojmenování, jež je dále zpřesňována prostřednictvím určující části (Karlík, Nekula, & Rusínová, 1996, s. 70n.).

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. Lze tedy 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. (*Bud' se na tu televizi dívej, nebo ji vypni.*)

D: Vylučovací.

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

Jitka: Slučovací. (*tiše*)

U: Ne.

Petr: A tak. Důsledkový.

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

Anička: (*mlčí*)

U: Bud', anebo. Co to je, kdo pomůže?

Jirka: Vylučovací.

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

Adam: Hmm, stupňovací?

U: Ano. Terezko. (A5a: 48–63)

Ukázka zachycuje, že pojem *poměr*, který je posléze rozvíjen všemi jeho druhy, se objevuje pouze na začátku výukové epizody v promluvě učitelky a navazujícími promluvy již prochází pouze implicitně. Žáci sami již pojem poměr nepoužívají a sdělují pouze jeho konkrétní druhy. Lze tedy říci, že v této fázi jsou eliminovány hierarchicky výše postavené pojmy, které vytvářejí určovanou část pojmů víceslovných.

Jaké jsou důsledky tohoto zkracování? Redukce na jednu stranu umožňuje řešit cvičení k danému učivu až v závratné rychlosti a díky tomu do komunikace zapojit co největší množství žáků, kteří se ve vysokorychlostním modu stihnou vystřídat. Na druhou stranu v sobě však popsané zkracování nese riziko, že mizející pojmy se žákům ze slovní zásoby mohou poměrně rychle vytratit. Někteří z žáků se totiž ke slovu dostávají poprvé až ve vědecké implicitní fázi, která je ze všech fází nejdelší, a pojmy, které si doposud nezkusili říci, říkají rovnou až v jejich redukované

podobě. Většinou se sice s pojmem setkávají alespoň v rovině skripturální, kdy si učivo zapisují, nicméně tuto praxi výrazně omezuje pro změnu kopírování předem připraveného zápisu žákům.

Uvedený jazykový postup, kdy dochází ke krácení tím, že je vědeckému pojmu uzmuta jeho polovina, 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. Ten je ve výuce mluvnice velmi často vystavěn na zkratkách. Způsob zápisu, který učitelky v rámci cvičení uplatňovaly již v rámci předcházejících fází, se nyní 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 Saby, která s žáky řeší rozdíl mezi přívlastkem shodným (PKS) a přívlastkem neshodným (PKN):

U: Postopadesáté, 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. (S1: 47–54)

Stejně jako v případě krácení víceslovných termínů také používání zkratk napomáhá komunikaci ve třídě nabrat na rychlosti, nicméně za cenu stejných rizik, z nichž nejzávažnějším je, že žákům v paměti místo pojmu zůstane pouze jejich zkratka.

Tendence redukce může jít až tak daleko, že se pojmy z uplatňovaného slovníku ojediněle zcela vytrácejí a zůstávají tušené, nicméně zamlčené. Tuto situaci dokládá ukázka interakce mezi učitelkou Lucíí 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. (L6: 192–194)

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.⁴⁰ 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.

Popsaná jazyková úspornost přitom ve chvíli, kdy se třída z hlediska (re)konstruování školního slovníku ocitá ve vědecké implicitní fázi, provází nejen práci s pojmy, ale veškeré uplatňování jazyka:

U: KTERÝ PÁD?

K: Třetí?

U: Ptáš se mě?

K: Ne.

U: Třetí. (L5: 144–148)

V rámci uvedené situace se učitelka Lucie ptá jednoho z žáků, aby jí řekl, v jakém pádu má zaznít podstatné jméno datum ve větě, jejíž začátek zní: *K dnešnímu...* Její otázka je přitom výrazně eliptická – nevyřčeny jsou veškeré informace, které jsou vyvoditelné z komunikačního kontextu. Učitelka tak ve své otázce nezmiňuje požadovanou žakovskou činnost (*Který pád jsi doplnil?*), ani konkrétní větu, do níž skloňované podstatné jméno náleží (*Který pád jsi doplnil ve větě: K dnešnímu...?*). Otázka ve své maximálně stručné podobě funguje jako určitý orientátor, který žákům napomáhá sledovat, co se ve třídě aktuálně řeší, avšak většina informací zůstává explicitně nevyslovena. Tato podoba vyjadřování krom rychlého společného řešení zadaných cvičení může fungovat také jako preventivní disciplinační mechanismus, neboť vyžaduje, aby žáci konstantně sledovali dění ve třídě. Když totiž žáci na chvíli ztratí pozornost a nesledují, co se ve třídě řeší, může pro ně být pouze na základě promluvy učitelky a spolužáků obtížné identifikovat, kterým úkolem se třída aktuálně zabývá.

V kapitole 1.1 jsem uvedla, že jedním z požadavků kladených na žakovský registr je spisovnost promluv. Právě spisovnost však může být s požadavkem maximální redukce v přímém rozporu. Vítězně z tohoto duelu vychází požadavek toho, aby žakovské odpovědi byly maximálně stručné. Stručnost interakce se tedy mnohdy

⁴⁰ 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.

odehrává zejména na úkor korektní skladby, což ilustruje následující ukázka. Žák Patrik odpovídá na otázku, kdy se žáci mají rozhodnout, zda pojem science-fiction spadá spíše k oboru literatury, či divadla:

U: A tak kam to patří?

Patrik: ОБОЈÍ. (L1: 259–260)

Z hlediska formy je odpověď ve snaze o stručnost defektní, neboť jazykově korektní odpověď by zněla: *Do obojího*. Důsledkem jazykové úspornosti je však mimo jiné právě to, co lze označit jako bezpádovost.

V implicitní vědecké fázi tedy učitelky a žáci zůstávají ve vědeckém jazyce, nicméně víceslovné pojmy jsou spíše implicitně naznačené a nedořečené než explicitně vyslovené. Lze říci, že ve chvíli, kdy třída jako celek (což ovšem neznamená, že 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 jazyková úspornost charakteristická.

7.4.1 Interakční postupy v implicitní vědecké fázi

Vzhledem k tomu, že atributem poslední fáze (re)konstruování slovníku je redukce, můžeme tuto tendenci sledovat také ve zpětné vazbě, jíž učitelky reagují na odpovědi svých žáků. Zpětnou vazbu, jež je založena na repetici nebo doplnění vědeckého pojmu, proto nyní pomalu střídá (ovšem nikoli úplně) jednoduchá zpětná vazba, která může být pozitivní či negativní:

Martin: V horkém červencovém dni foukal silnější, a proto příjemný vítr. Důsledkový.

U: Hm, další, Nikolo.

Nikola: Náš kocour je milý, neboť náš. (6 s.) Příčinný?

U: Hm, dobře. Další, Evi, zkusíš? (A7: 86–89)

U učitelky Alžběty žáci již sedmou vyučovací hodinu určují poměry mezi souřadně spojenými větami či větnými členy. Vědecké pojmy, jimiž jsou typy poměrů, již není třeba dále opakovat. Pojmy se v řeči dále automatizují a jsou chápány jako přirozená součást sdíleného vědeckého slovníku učitelek a jejich žáků.

7.5 (Re)konstruování školního slovníku jako anachronický fenomén

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. Ve snaze o vysvětlení teorie vždy zjednodušují realitu, k níž se vztahují (Mercer, 2008, s. 64), a proto je nyní nutné doplnit ještě několik poznámek.

Jednotlivé fáze, které jsem představila, jsou z velké míry podmíněny řečovými postupy učitelek, jež 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, ale jsou anachronické. Tento stav je ovlivněn dvěma skutečnostmi. Zaprvé, učitelky se mnohdy na jednu či dvě výukové epizody cíleně vrací o krok zpět (z fáze bilingvní do fáze střetu jazyků, z vědecké fáze implicitní do fáze explicitní), a to 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. Přestože z ukázek uvedených v této kapitole již mnohdy implicitně vyznívá, že trajektorie jednotlivých žáků mohou být a jsou odlišné, k tomu, abych byla schopná proces (re)konstruování školního slovníku popsat, bylo nutné se na žáky dívat jako na poměrně homogenní skupinu. To ovšem neznamená, že by v průběhu výzkumného šetření pro les nebyly vidět stromy. Zastavme se proto nyní krátce u toho, jakým způsobem proces (re)konstruování školního slovníku ve školní třídě variuje v závislosti na tom, kdo z žáků má slovo.

Pozornost bude věnována dvěma spolužákům, Lukáši a Danovi, kteří navštěvují jednu z osmých tříd, v nichž vyučuje učitelka Alžběta. Výběr těchto dvou žáků je záměrný v tom, že oba jsou verbálně aktivní – učitelka s nimi pravidelně hovoří a oni hovoří s ní. Lukáš je integrovaný žák, který má diagnostikované ADHD, je dyslektik a dysgrafik a podle slov učitelky „je tam jako problém“. Když se o něm učitelka rozpovídá, popisuje ho tak, že „je hodnej, ale prostě má potřebu stagnovat“. Lukášovy studijní výsledky v češtině se zpravidla pohybují mezi známkami tři a čtyři. Žák Dan patří ve třídě k několika málo výjimkám, které nemají diagnostikovanou žádnou ze specifických poruch učení. Není třídní premiant, ale dosahuje dobrých výsledků, v češtině se učí na dvojky a jedničky. Učitelka o něm hovoří jako o žákovi, který „je hodně živý“, nicméně „mu to pálí“.

Níže uvedená ukázka spadá do chvíle, kdy učitelka žákům několika způsoby vysvětlila nový pojem *poměr* a na příkladu konkrétního souvětí ukázala, kde žáci mohou poměr hledat. Učitelka poté přechází do bilingvní fáze (re)konstruování školního slovníku a s pojmem *poměr* již začíná pracovat bez jeho konstantního

vysvětlování. Závěrem vyučovací hodiny, kdy se žáků ptá, zda si jsou vědomi rozdílu mezi souřadnými a podřadnými poměry, se žák Lukáš odváží připustit, že on učivu prozatím nerozumí, na což reaguje učitelka následujícím způsobem:

U: Tenhle je souřadný (*ukazuje na dvě VH*). Chápete ten rozdíl?

Lukáš: Ne.

U: Lukáš ne. Kdo ještě ne?

Ž: Já to chápu.

U: Jinak všichni. Tak ještě jednou. (*dívá se na Lukáše*) Ty máš tady s Evou nějaký vztah (*sousedka v lavici*). Možná někdy přátelský, možná někdy nepřátelský, ale pořád je to nějaký vztah. Druh tohoto vztahu se budeme teprve učit určovat, ale ten vztah existuje. V rámci této třídy. Jaký je mezi vámi jednotlivci vztah, já to radši zkoumat nebudu...

T: (*smích*)

U: ...to bych se dověděla věci. Ale (3 s.) budu (3 s.) zkoumat vztahy ve větě. V momentě, kdy se nám v té větě někde objeví souřadné spojení, 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. (*ve třídě zcela ticho*) (A1a: 186–192)

Učitelka se vrací k explanaci a začíná, tentokrát speciálně pro Lukáše, který je adresátem její promluvy, popisovat, co je stávajícím učebním obsahem. Jejím cílem je vysvětlit mu pojem *poměr*, resp. *vztah*, nikoli jeho typy – zůstává tedy ve vysvětlení o krok zpátky, neboť ostatním žákům již krom pojmu *poměr* vysvětlovala konkrétní typy poměrů (poměr slučovací a poměr stupňovací). Učitelka se při komunikaci s Lukášem vrací zpět do fáze střetu jazyků. Mírně nadpoloviční většinu její promluvy zastává překladová strategie, kdy Lukáši přibližuje učivo přirovnáním ke vztahu mezi ním a jeho sousedkou Evou. Poté dodává, že stejná situace (tedy existence vztahů) nastává také mezi větami v souvětí či větnými členy.

Na této epizodě je důležitá skutečnost, že učitelka se ve svém výkladu dokonce zcela zdržuje použití školního vědeckého pojmu *poměry* a zůstává pouze u pojmu, s nímž má žák Lukáš zkušenost i z běžného jazyka, tedy u pojmu *vztahy*. Ani v samotném závěru svého vysvětlení, které dříve zakončovala zřetězením běžného a vědeckého pojmu (to jsou ty tlapky, ty vztahy, ty poměry), se pojem *poměr* na scéně neobjevuje. Učitelka po celou dobu systematicky zůstává jen u synonyma z běžného slovníku.

Opačná je situace u žáka Dana, což zachycuje epizoda, která ve stejné vyučovací hodině následuje o několik málo replik později. Učitelka Alžběta si všimne, že

žák Dan se při zadávání úkolu na příští vyučovací hodinu baví, a proto se k němu obrací s tím, aby jí úkol zopakoval:

U: Takže co máš do příště umět.

Dan: Toto (*ukazuje na celý papír*).

U: Konkrétně. Které.

Dan: Ty spojky.

U: Konkrétně. Které.

Dan: SLUČOVACÍ A STUPŇOVACÍ.

U: SPOJKY SLUČOVACÍHO A STUPŇOVACÍHO POMĚRU. Máš štěstí, že ses zachránil.

T: (*smích*)

U: Dobře. (A1a: 212–220)

Ačkoli interakce začíná napomenutím žáka, učitelka ji v jejím průběhu proměňuje tak, aby hovor vrátila zpět k výuce a učinila Dana spoluúčastníkem rozhovoru obsahujícího vědecké pojmy. Dan je opakovaně přímo vyzván k tomu, aby překonal problém související s pojmenováním pojmů (učitelka a žáci se nyní pohybují v tzv. bilingvní fázi rekonstruování školního slovníku, kdy se žáci sami do uplatnění pojmů v proudu řeči pouštějí jen ostýchavě a mají s ním obtíže). Dan napotřetí adekvátně zareaguje a pojmy správně vysloví – učitelka tedy iniciuje, aby z jeho strany jakožto prvního z žáků zazněly nové vědecké pojmy.

Zatímco Lukáše učitelka vede k tomu, aby prozatím setrval na úrovni pojmů běžných, u Dana je trend opačný a učitelka jej opakovaně vyzývá, aby překročil z pasivního osvojení nových vědeckých pojmů do fáze jejich aktivního používání. Ve chvíli, kdy Dan oba pojmy vysloví, učitelka kromě potvrzení správnosti jeho odpovědi doplňuje (reaguje doplňující zpětnou vazbou, viz kapitola 7.2.1). Tím vytváří určitý jazykový předobraz toho, jak má vypadat promluva, v níž se pojmy objevují ve své explicitní vědecké podobě. Učitelka v tomto případě Danovi již nyní vytváří můstek k přechodu do třetí (explicitní vědecké) fáze v procesu (re)konstruování školního vědeckého slovníku.

Učitelky se tedy mohou pohybovat například 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 vrací zpět do fáze, ve které se tento žák pohybuje. Jednotlivé fáze procesu (re)konstruování slovníku na sebe tedy chronologicky navazují, nicméně mnohé výukové epizody do tohoto sledu

vstupují anachronicky, a učitelky i žáci se tak opakovaně pohybují mimo proud času (viz schéma 4).



Střet jazyků Bilingvnost Vědecká explicitní fáze Vědecká implicitní fáze

Schéma 4. Prolínání fází v procesu (re)konstruování 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.