

Šalamounová, Zuzana

Jazyk v procesu socializace

In: Šalamounová, Zuzana. *Socializace do školního jazyka*. Vydání první Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 2015, pp. [17]-23

ISBN 978-80-210-8060-7

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/134845>

Access Date: 17. 02. 2024

Version: 20220831

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

2 JAZYK V PROCESU SOCIALIZACE

Zatímco lidskou bytostí se člověk rodí, bytostí společenskou se stává. Spolu s tím, jak vnímá a interpretuje okolní svět, se jedinec postupně stává součástí společnosti a přejímá její normy a hodnoty. O tomto procesu se hovoří jako o socializaci (Berger & Luckmann, 1999, s. 129, dále s. 128–180).

V rámci procesu socializace bývá mnohdy zdůrazňováno jednosměrné působení od společnosti směrem k jednotlivci. Jedinci bývá přisouzena pasivní role, v níž bez jeho aktivní účasti dochází pouze k „zasažení socializací“ (Barnes, 1992, s. 31). Giddens (1999, s. 39) v této souvislosti hovoří o tzv. „kulturním programování“, v jehož důsledku se socializovaná bytost stává „výtvořem společnosti, která žije a jedná skrze nás a kontroluje a brzdí projevy našeho egoismu“ (Šubrt, 2012, s. 35). Dominantní roli působení ze strany společnosti přisuzuje také Štech (2000), podle něhož klíčovou roli sehrává společnost, resp. její přirozené autority a instituce (mezi nimiž vyzdvihuje instituci školy).⁶ Konstatuje nicméně, že také jedinec si stanovuje vlastní zákony a zásady jednání. Paralelně s působením společnosti tak nelze pominout ani působení ze strany jednotlivce, který svou účastí na společenských procesech prosazuje své vlastní názory a zájmy. Hnacím motorem procesu socializace je tedy vzájemné působení, k němuž dochází mezi jednotlivcem a společností, jejíž součástí se člověk stává. Úspěšný proces socializace je přitom pro obě zúčastněné strany – jak pro jednotlivce, tak pro společnost, do níž se začleňuje – stejně zásadní (viz Christie, 1985, s. 23; Šrubař, 2012). Díky osvojování norem,

6 O významu školy v procesu socializace pojednává například také Strouhal (2010, s. 42), který vysvětluje, že: „Je-li dítě ve škole uvedeno do skupinového života a zapojí-li se do vazeb na kolektivní pravidla, která v ní vládou, získává jakoby obraz společnosti ‚v malém‘.“ Hovoří přitom o metodické, intencionální socializaci, čímž vyzdvihuje výchovu jakožto její složku.

hodnot a cílů společnosti totiž člověk může žít společně s ostatními v rámci určitého společenství, které tím současně udržuje svoji kontinuitu v čase.

V rámci procesu socializace do určitého společenského prostředí dochází k vrůstání člověka také do konkrétního jazykového společenství. Socializace se uskutečňuje prostřednictvím toho, jak jedinec nabývá zkušenosti s účastí na nej-různějších sociálních aktivitách, v průběhu kterých se učí, jak ve shodě s ostatními vnímat a interpretovat sdílenou realitu. Zkušenost je přitom ustavena právě jazykem, neboť „je v něm uloženo vidět věci jistým způsobem“ (Patočka, 1995, s. 130) a také o nich určitým způsobem – v souladu s konkrétními událostmi a jejich kontextem (viz poznámka 9) – hovořit (Heath, 1983, s. 25; Petrová, 2011, s. 163). Právě to je důvodem, proč se o společnosti hovoří také jako o společenství kulturně komunikačním (Vaňková & Nebeská, 2005, s. 47) a proč se v procesu socializace přisuzuje zásadní role právě jazyku a jeho uplatňování v proudu řeči.

2.1 Jazyková socializace

Jazyk v procesu socializace lze připodobnit k optické čočce určené ke kontinuálnímu nošení. Jazyková čočka na základě svých vlastností určuje podobu okolního světa, nicméně kvůli své automatické přítomnosti zůstává prakticky nepovšimnuta. Patočka (1995, s. 130) proto jazyk charakterizuje jako „průhledné prostředí, které si neuvědomujeme a které přes tuto průhlednost a navzdory ní nás determinuje“.

Jazyk si lze představit jako pevně daný systém znalostí a pravidel, který existuje v myslích lidí a je nezbytným předpokladem pro to, aby se spolu mohli dorozumívat prostřednictvím řeči (viz Mokřejš, 2013, s. 9–14; Vaňková & Nebeská, 2005, s. 37). Svou nezastupitelnou pozici ve snaze o jakýkoli systematický výklad získává pojem jazyka (odpovídající Saussurovu označení *langue*) tím, že jej lze chápat jakožto popsatelný systém, jenž je „přístupný autonomní definici a skýtá oporu, která uspokojuje naši mysl. Jazyk je celek sám o sobě“ (Saussure, 1989, s. 46). Pojem jazyka zpravidla doprovází pojem řeči a jeho mnohačetné definice. Řeč může být vymezována jednak jako „schopnost vyjadřovat a dorozumívat se jazykem“ (SSJČ, 1989, s. 133) (čímž odpovídá Saussurovu pojmu *langage*). Stejně tak je však možné pojmem řeč označit samotný akt mluvení, tzn. proces mluvy (*parole*) (Vaňková, 2007, s. 134an.). Pojmem řeči je tedy možné popisovat schopnost vyjadřovat a dorozumívat se jazykem stejně jako samotné využití této schopnosti v konkrétním jednání.⁷ Bez ohledu na adekvátnost obou popsaných definic bude pojem

7 Řeč bývá vymezována i dalšími definicemi ve smyslu řeči jakožto zprávy, veřejného projevu či individuálního způsobu mluvení, což ilustrativně popisuje Vaňková (2007, s. 134an.).

řeči v tomto textu nadále používán ve smyslu druhé z nich, tzn. pro označení probíhající aktivity uplatňování jazyka, ve shodě s pojmem mluva.⁸

Mezi řádky uvedených definic již lze vyčíst, jaký je mezi oběma pojmy, tedy jazykem a řečí, vztah. Zatímco jazyk zastává roli systému verbálních pravidel, řeč je jejich konkrétním využitím. Popis systému jazyka je pak možný právě na základě jeho uplatnění v proudu řeči. Svou systémovou povahou jazyk vždy znamená určitou „redukcí“. Ta je ovšem vyvážena právě tím, že se jedná o „(zachytitelný a/ nebo zachycený) řád“ (Vaňková, 2007, s. 98), systém, který nabízí možnosti svého popisu. Řeč pak můžeme chápat také jako konkrétní manifestaci systému jazyka a jeho vlastností.⁹

Jazyk a řeč zastávají pozici produktu pospolitého života lidí (Mokrejš, 2013, s. 9–11), o kterém vypovídají a jehož normy, hodnoty a cíle zprostředkovávají. Paralelně však jazyk plní roli určitého převozníka mezi vnější, společnou realitou a vnitřním světem jedince (srov. Berger & Luckmann, 1999), neboť umožňuje, aby spolu lidé normy, hodnoty a cíle sdíleli. Jazyk tedy v procesu socializace plní dvě funkce: jednak je „médiem myšlení, vyjadřování a komunikace – ale zároveň i obrazem světa, modelem světa, a tedy svědectvím o tom, jak onen přirozený svět jest“ (Vaňková, 2007, s. 22), zprostředkovatelem jeho kultury.

V návaznosti na tyto funkce bývají (teoreticky) oddělovány procesy socializace prostřednictvím užívání jazyka (člověk vrůstá do určitého nazírání světa díky jazyku, který jej obklopuje) a socializace k užívání jazyka (jedinec se stává uživatelem jazyka specifického pro dané společenství) (srov. Schieffelin & Ochs, 1996, s. 252). Oba tyto procesy přitom bývají zastřešovány označením jazyková socializace (viz Rymes, 2008, s. 1). Jazykovou socializací tak lze rozumět proces, který prostřednictvím využívání jazyka vede směrem k užívání jazyka sociálně příhodným způsobem.

8 Dodejme ještě, že pro uplatnění jazyka v proudu řeči, k němuž dochází ve specifickém kontextu, volí někteří autoři (viz např. Halliday, 1994; Lemke, 1990) také pojem text, který chápou jako synonymní s pojmem řeči a mluvy.

9 V současné době je pozornost často věnována spíše zkoumání uplatnění jazyka a jeho fungování, tj. řeči. Jedná se o trend, který se objevuje již v průběhu celého 20. století. Tato změna, označovaná jako „komunikačně pragmatický obrat“ (Helbig in Vaňková, Nebeská, 2005, s. 17), která předznamenává rozkvět „lingvistiky orientované komunikačně, pragmaticky, ‚parolově““ (Vaňková, 2007, s. 98; srov. též Hubík, 1995, s. 10–16), znamená, že do centra pozornosti se vedle pojmů jazyka a řeči dostává také pojem kontext. Jediné s ohledem na kontext totiž lze posuzovat adekvátní užívání jazyka v proudu řeči. Uvnitř každého jazykového společenství existuje velké množství způsobů, jak hovořit, a proto jsou při interpretaci jazykového postupu společně využívány jazykové i kulturní, tzn. kontextuální znalosti (srov. Durandi & Goodwin, 1992, in Gutierrez, 1993, s. 1). Jak uvádí Trudgil (2000, s. 81), jiným způsobem bude jazyk uplatňován na mši a jiným na fotbalovém stadionu, a pokud by člověk komentoval fotbalový zápas v jazyce Bible, mohlo by se sice jednat o uplatnění jazyka z hlediska jeho systémových vlastností správné, avšak s ohledem na situační kontext zcela irelevantní. Každý z kontextů tedy předdefinovává vlastní relativně stabilní způsoby uplatnění jazyka, které napomáhají vyhodnocení toho, proč použít tu kterou repliku tím kterým způsobem a jak jí porozumět. K vyhodnocení toho, jakým způsobem je uplatňován jazyk, tedy může dojít až zasazením do specifického kontextu, kterým je v tomto případě kontext školy.

Stejně jako proces socializace je také jazyková socializace procesem celoživotním, resp. trvajícím do té doby, dokud je člověk součástí daného jazykového společenství. Stežejní část tohoto procesu nicméně nastává poté, co se jedinec stává jeho novým členem. V kontextu školní třídy se pod novými členy jazykového společenství nabízí zejména představa žáků, kteří se prostřednictvím jazyka postupně učí vnímat školní realitu a hovořit ve shodě s jejím uspořádáním.

Připomeňme, že k socializaci dochází prostřednictvím vzájemného působení, které probíhá mezi jednotlivcem a společností, jejíž součástí se člověk stává. Na této interakci se přitom lze podílet z pozice pozorovatele sociálního jednání stejně jako vlastní aktivitou. Stejnými mechanismy probíhá také socializace jazyková. V souvislosti se získáváním jazykových zkušeností prostřednictvím pozorování sociálního dění je zásadní vliv komunikačních podnětů, s nimiž se jedinec ve svém jazykovém společenství setkává, tzv. jazykového inputu (Wallon in Larroze-Marracq, 2003, s. 271, podrobně také Průcha, 2011, s. 93–110). Člověk tedy pozoruje, jaké je v daném kontextu adekvátní použití jazyka, získává schopnost kulturní interpretace jednotlivých promluv a učí se vnímat žánry jednotlivých komunikačních aktivit (Heat, 1983, s. 25; Duranti, Ochs, & Schieffelin, 2011, s. 1). Spolu s tím se pak učí v závislosti na konkrétní situaci jazyk relevantně používat.

Stejně jako je socializace podstatou trvání společnosti, neboť napomáhá jejímu reprodukování, ústí také jazyková socializace v zachování jazykových zvyklostí charakteristických pro to které společenství. Uplatnění jazyka v proudu řeči je v tomto smyslu z velké míry intertextuální – rodí se z jazyka a odkazuje k němu, neboť použitá slova, fráze i způsob jejich zasazení do interakce zpravidla vznikají po vzoru cizích promluv (Sharpe, 2008, s. 69). Zjednodušeně lze říci, že hovoříme slovy, jimiž jsme slyšeli hovořit ostatní. Jazyková socializace nicméně neprobíhá „podle primitivní logiky kopírovacího stroje“ (Jarkovská & Lišková, 2008, s. 699), neboť jazykové zvyklosti nejsou neměnné. Jazyk není fosilii, ale stále se vyvíjejícím organismem, takže může docházet k vytváření nových jazykových praktik nebo revizi těch stávajících. Jazyková socializace tedy není procesem jednostranně transmisivním, její povaha je interaktivní. Nakolik je pak možné vzáhnout tyto charakteristiky na jazykovou socializaci odehrávající se v prostředí školy a školní třídy, se podíváme nyní.

2.2 Socializace do školního jazyka

Poukázala jsem na to, že různá kulturní společenství a různé události, které se v nich odehrávají, vyžadují také odlišné používání jazyka. Specifickým kulturním prostředím s vlastními jazykovými zvyklostmi je také prostředí školy a školní třídy.¹⁰

¹⁰ Každá škola a školní třída se od sebe více či méně odlišují, a v důsledku toho se proměňují také konkrétní jazykové praktiky jednotlivých škol a tříd. Podle Schleppegrellové (2001, s. 437, viz také Page in Hloušková, 2008) lze však školu chápat také jako institucionalizovaný rámec, jehož prostřednictvím

V rámci školy, která vládne svými vlastními kulturními konvencemi a institucionálními imperativy, je přitom ústředním prostředkem socializace právě jazyk (srov. Christie, 1985, s. 21; Mercer, 1996, s. 30). Tuto skutečnost příhodně glosuje celá řada autorů. Například Lin (1994, s. 1) podotýká, že školní vzdělávání je v podstatě povídání, a stejně tak Barnes (1992, s. 14) konstatuje, že školy jsou tu od toho, aby se v nich komunikovalo (dále také Lemke, 1990; McCroskey, Richmond, & McCroskey, 2006; ad.).

Proces jazykové socializace se odvíjí od okamžiku, kdy se jedinec stává součástí daného jazykového společenství. Od chvíle, kdy děti vstupují do školy a stávají se žáky, se tak spolu s učením konkrétních poznatků začínají učit také to, jakým způsobem o nich mají hovořit. Tento proces, kdy se žáci učí využívat jazyk specifickým, kulturně podmíněným způsobem – ve shodě se zvyklostmi jednotlivých aktivit, které se v prostředí školy odehrávají –, bývá označován jako socializace do školního jazyka (viz např. Forman, McCormick, & Donato, 1998, s. 316; Halliday, 1994; Rymes, 2008, s. 1; ad.). O jazykové socializaci v prostředí školy se mnohdy uvažuje ve smyslu rostoucího zapojení žáků do diskurzu řízeného dospělými (Hutchby, 2005, s. 66–69) – žáci získávají přístup k verbálním zkušenostem uspořádaným učitelem (Edwards & Westgate, 1994, s. 11) a vytvářejí si podle nich a v souladu s nimi zkušenosti vlastní.

V procesech vyučování a učení hraje socializace do školního jazyka zásadní roli. To, že se žáci stávají vzdělanými v určitém předmětu a nakolik úspěšní v tomto procesu jsou, je totiž z velké míry podmíněno právě tím, jak se naučili interpretovat různé vzorce výukových aktivit a hovořit o učivu ve shodě s nimi (Edwards & Westgate, 1994, s. 141; Gutierrez, 2002, s. 341; Mercer, 1995, s. 31). Z toho, co žáci vědí, totiž učitelé hodnotí právě to, co jim žáci sdělují prostřednictvím řeči (Christie, 1985, s. 21) a jak si přitom počínají.

Tuto zprostředkovatelskou pozici jazyka vhodně ilustrují dva příklady. Na modelovém příkladu z českého prostředí Hejný s Kuřinou (2009, s. 31–35) vykreslují situaci z hodiny matematiky na prvním stupni základní školy, v níž žáci dostanou za úkol vyřešit slovní úlohu. V té mají přijít na počet cestujících v tramvaji poté, co jich k původnímu počtu několik nastoupilo a několik vystoupilo. Žák Albert se okamžitě přihlásí a sdělí třídě správný výsledek. V následující zpětné vazbě je však od učitelky počastován výtkou, že takto přece slovní úlohu neřeší. Nejprve je nutné udělat zápis, uvést výpočet a celou větou formulovat odpověď vhodnou k zapsání do sešitu. Albertovo vystoupení před třídou je komentováno negativně, neboť bez uplatnění jazyka a zprostředkování postupu učitelka nemůže vědět, zda žák k výsledku skutečně došel, nebo jej měl například napsaný v učebnici. Ani později, kdy žák popisuje svůj postup, však k ocenění jeho správného výpočtu

jsou děti socializovány do systému formálního vzdělávání. Díky tomu je možné při popisu jazykové socializace v prostředí školy hovořit o systému, kterým lze překročit hranice jedné školy nebo školní třídy.

nedochází. Albert totiž zápis na tabuli provádí pouze číselně, zatímco učitelka vyžaduje také zápis slovy. Je zřejmé, že ohodnocení žákovského výkonu vychází z toho, zda žák třídě požadovaný výsledek sděluje ve shodě s tím, jaká jazyková praxe je při řešení slovní úlohy ve třídě zavedená. Žákovský úspěch či neúspěch se tedy v tomto případě odvíjí od toho, nakolik žák hovoří ve shodě s tím, jak je tomu při řešení příkladu na sčítání a odčítání, zvykem.

Ve výše uvedeném příkladu lze kriticky hodnotit počínání učitelky, která od okamžiku, kdy žák popsal svůj postup při výpočtu, věděla, že se jedná o postup správný, a přesto reagovala pouze negativní zpětnou vazbou. Její odmítnutí odpovědi v závislosti na zvoleném jazykovém postupu žáka tedy bylo od chvíle, kdy žák svůj postup popsal, vědomé. Hodnocení žákovského výkonu v závislosti na žákovském použití školního jazyka však většinou probíhá zcela neuvědomovaně, což ilustruje studie Formana, McCormickové a Donata (1998). Ti taktéž v rámci výuky matematiky sledovali, jakou zpětnou vazbu učitelka poskytuje ve vztahu k různým žákovským vysvětlením toho, jak postupovali při řešení zadaného příkladu. V uvedené studii učitelka dává prostor třem žákům, aby popsali, jak se dostali k požadovanému výsledku. Přestože jsou všechny uvedené postupy správné, učitelka výrazně preferuje jeden z nich. V situaci nedochází k tomu, že by učitelka ostatní postupy zamítla jako nesprávné. Po jednom z žáků nicméně sama echem opakuje jednotlivé kroky, používá souhlasnou intonaci a při poskytování zpětné vazby volí výrazně pozitivnější slovní zásobu. V jejím hodnocení tří uvedených postupů je tak patrný markantní rozdíl, který je však ze strany učitelky nezáměrný a neuvědomovaný. Učitelka přitom vyzdvihuje jazykové zpracování postupu, které se nejvíce podobá tomu, jak o řešení příkladu v předcházející vyučovací hodině hovořila ona sama. Mezi žáky byl tedy nejvíce úspěšný ten, kdo nejenže správně vyřešil příklad, ale současně mluvil obdobně jako jeho učitelka.

Jako jeden z mnoha tento příklad dokládá, že lidem, kteří jsou členy určité jazykové komunity (v tomto případě se jedná o komunitu lidí, již ovládají matematiku), se nejlépe komunikuje s ostatními členy této komunity, kam žáci – minimálně po nějaký čas – tak úplně nepatří (Lemke, 1990, s. x). Řada žákovských neúspěchů tedy nemusí být způsobena chybami v postupu, ale chybami (resp. odlišnostmi od úzu) v tom, jak používají jazyk daného předmětu (srov. např. Higgins, 2003; Louwerse, Crossley, & Jeuniaux, 2008). Pro dosažení úspěchu je totiž zpravidla důležité ovládnout nejen myšlenkový postup, ale spolu s ním také postup jazykový.

Socializace do školního jazyka tedy probíhá prostřednictvím intuitivního pronikání do používání jazyka ve shodě s tím, jak je v různých výukových aktivitách zvykem. Učitelé vědí, co za učební obsah se mají jejich žáci naučit. Nemusejí si však již povšimnout, že spolu s tím preferují, aby žáci o naučeném hovořili jedním ustáleným způsobem. To je důvodem, proč bývá používání školního jazyka chápáno jako součást skrytého kurikula vzdělávání (Christie, 1985, 37–39), tzn. obsahů,

které jsou ve škole předávány, aniž by se dostaly do zorného pole učitelů i žáků. Právě v proniknutí či neproniknutí do pravidel školního jazyka je podle mnohých autorů (srov. Louwerse, Crossley, & Jeuniaux, 2008; Wignell, 1994; Sharpe, 2008) možné hledat důvod, proč jsou úspěšnými žáky stále ti stejní. Nemusí jít o to, že by byli chytřejší nebo učivu rozuměli lépe než jejich spolužáci – vědí však, jakým způsobem o něm mají hovořit, případně psát.¹¹ Prostřednictvím jazykové socializace se z nich stali plynulí mluvčí školního jazyka.

¹¹ Na tom, co vše se promítá do procesu jazykové socializace v prostředí školy a tím také do úspěšnosti žáků, neexistuje shoda. Řada autorů však v této souvislosti vyzdvihuje roli dispozic daných rodinným a společenským zázemím žáků, díky nimž je pro některé žáky snazší či více přirozené podílet se na určitém způsobu používání jazyka (Gee, Allen, & Clinton, 2001; Lefstein & Snell, 2011, s. 40–42; Schleppegrell, 2001). Například Vernon-Feagansová (1996, s. 120–122) zaznamenává, že žáci, kteří jsou nejvíce upovídáni ve svých komunitách, často nebývají ti stejní, co nejvíc mluví také ve škole. Důvod vidí právě v rozdílném způsobu využívání jazyka v rodinném a školním prostředí.