Šalamounová, Zuzana

Socializace do školního jazyka

In: Šalamounová, Zuzana. *Socializace do školního jazyka.* Vydání první Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 2015, pp. 146-159

ISBN 978-80-210-8060-7

Stable URL (handle): https://hdl.handle.net/11222.digilib/134852
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.

MUNI ARTS Masarykova univerzita Filozofická fakulta

Digital Library of the Faculty of Arts,
Masaryk University
digilib.phil.muni.cz

9 SOCIALIZACE DO ŠKOLNÍHO JAZYKA

Předcházející dvě kapitoly prozradily, co vytváří obsah školního jazyka ve výuce češtiny. Epizody, v nichž spolu učitelky a žáci (znovu)vytvářejí slovní zásobu, se střídají s epizodami, kde se učitelky a žáci věnují tomu, jak uplatňovat jazyk při práci s algoritmy. Oba tyto procesy mají svůj specifický vývoj. Přesto však nelze říci, že by jen tak běžely jeden vedle druhého, aniž by se navzájem potkávaly. Popis toho, jak spolu vědecké pojmy a používání jazyka při práci s algoritmy souvisejí, sice již byl místy naznačen, nicméně ve své úplnosti doposud schází. Následující stránky proto zachycují, kde a jak se spolu tyto procesy propojují a kde a z jakého důvodu se naopak odehrávají izolovaně.[54]

9.1 Když se pojmy a algoritmy míjejí

Vytváření školního slovníku a používání jazyka při práci s algoritmy lze chápat jako spojené nádoby. Jejich existence je vzájemně podmíněna – prostřednictvím pojmů je totiž možné pojmenovat to, čím se učitelky i žáci při práci s učivem zabývají. K jejich propojení nicméně nedochází okamžitě spolu s tím, jak se jednotlivé pojmy či algoritmy objevují na scéně. Předchází tomu naopak nezanedbatelné období, kdy jsou oba procesy, tj. proces (re)konstruování školního slovníku a proces pronikání do používání jazyka při práci s algoritmy, odděleny a každý z nich se odehrává ve svých vlastních výukových epizodách.

54 Vzájemné působení obou procesů vykazuje ve všech sledovaných třídách obdobné charakteristiky. Pro snazší zachycení kontinuity výukových epizod však v této kapitole budou využívány zejména ukázky z výuky učitelky Michaely, jež budu podle potřeby doplňovat výňatky z vyučovacích hodin ostatních učitelek.

Na jedné straně se objevují výukové epizody, které se vztahují pouze k (re) konstruování školního slovníku, což ilustruje výuková epizoda z první vyučovací hodiny učitelky Michaely:

> **U:** Budeme mít věty jednočlenné. Takže teď si řekneme, jak je to s těmi větami jednočlennými.
> *(odmlka 5 s.)*
> **U:** My už jsme tady měli dvojčlenné věty, takže napíšeme si jednočlenné *(7 s.)*. *(napíše tento nadpis na tabuli)* Jednočlenné věty. 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. Když my budeme mít tyto věty, tak my si označíme, ty věty rozdělíme, jednu skupinu budem probírat dneska a další až příští hodinu. A my si dneska napíšeme ty první, které budeme mít, a poznačíme si, že to budou slovesné *(8 s. – píše na tabuli: 1. Slovesné)*. Budou to jednočlenné věty a dneska budeme mít slovesné. To, co jsme si řekli před chvilinkou, platí, mají, mají pouze část přísudkovou. Když jsou slovesné, mají pouze jeden větný člen a ten větný člen bude?
> **Ž:** Přísudek.
> **U:** Přísudek. *(paralelně píše na tabuli: mají pouze část přísudkovou – 5 s.)* (M2: 289–293)

Ukázka zprostředkovává první výukovou epizodu, v níž učitelka Michaela představuje žákům učivo jednočlenných vět slovesných. Učitelka vysvětluje obsah pojmu *jednočlenné věty* a jeho typu *jednočlenné věty slovesné*, přičemž oba pojmy napříč výukovou epizodou mnohokrát opakuje. Učitelka ukázce z hlediska komunikačního prostoru dominuje – žáci stojí ve chvíli, kdy jsou na scénu uváděny nové pojmy, vždy v pozadí. Při definování pojmu se nicméně snaží pokládat žákům otázky, na které jsou schopni odpovědět. I ve chvíli, kdy třídě představuje nové pojmy, tak nepřechází do modu učitelského monologu, ale skládá výklad společně s žáky. Tímto postupem se učitelce kromě dosažení interaktivního charakteru výuky daří vytvářet dojem toho, že žáci již učivo částečně znají, a tudíž na hledání jeho obsahu mohou participovat (viz kapitola 7.1.2).

Učitelka žáky vždy nejprve instruuje, jak mají postupovat (například že si mají něco zapsat), a svůj pokyn zakončí akcentem na nový vědecký pojem. Algoritmu, na druhou stranu, se v této epizodě pozornost vůbec nevěnuje. Jak napovídají charakteristiky uvedené ukázky (vysoká nominalizace pojmů, použití překladové strategie na bázi rozboru pojmu, výrazná dominance ze strany učitelky), nachází se třída v první fázi (re)konstruování školního slovníku, ve fázi střetu jazyků. Právě

epizody spadající v rámci procesu (re)konstruování školního slovníku na jeho začátek, se odvíjejí vždy pouze kolem vědeckých pojmů a jejich obsahu.

Ihned v následující výukové epizodě je situace opačná. Jejím cílem je, aby žáci pochopili, jakým způsobem rozpoznají, které konkrétní příklady vět lze zařadit pod označení *jednočlenné věty slovesné*, tzn. na jakém principu mají pracovat s algoritmem:

> **U:** Tak. Podmět v té větě nebude a nahrazuje ho takové jaké nějaké jakési ono. Místo toho podmětu si budeme říkat ono. Tak. Podmět *(4 s.)*, nahrazuje, já to dám do uvozovek, jakési *(3 s.)* ono. *(paralelně píše na tabuli: ponět nahrazuje „jakési ono")*
> **K:** Pančelko?
> **U:** Ano?
> **K:** Vy tam máte místo podmět ponět.
> **U:** *(opravuje zápis)* Výborně. Podmět nahrazuje jakési, ono. Jakési ono. My si to nesmíme plést teď s nevyjádřeným podmětem, protože na nevyjádřený podmět se budeme ptát úplně všemi ostatními zájmeny já, ty, on, my, vy, oni, ona *(pomalu vyslovuje)*, ale nebude to ono. V tomto případě ono bude znamenat něco jiného. Tak. (M2: 293–297)

Postup, který učitelka představuje, je jednoduchý. Ve chvíli, kdy ve větě není podmět a na jeho místo je možné dosadit „jakési ono", které vytváří algoritmickou pojistku, jedná se o jednočlennou větu slovesnou. Samotný pojem (*jednočlenná věta slovesná*) se přitom v citované epizodě vůbec neobjevuje. Oproti předcházející ukázce, kde se vědecké pojmy vracely několikanásobnou ozvěnou, se nyní z promluvy učitelky zcela vytrácejí a prostor je věnován pouze vysvětlení algoritmu. Ve chvíli, kdy učitelka potřebuje k novému pojmu odkázat, hovoří pouze o „té větě", aniž by její pojmenování použila. Její výklad tak pro tuto chvíli není zatěžován pojmy, které jsou pro žáky doposud nové.

Co je v obou epizodách analogické, je repetitivnost ústředního sdělení. Stejně jako se v epizodách náležících k procesu (re)konstruování slovníku ozvěnou opakují pojmy, nabízí výše uvedená epizoda několikeré vysvětlení algoritmu – jeho popis se v drobných variacích objevuje hned čtyřikrát.

Stejnou situaci lze doložit také ukázkou z výuky učitelky Lucie, která postup představuje na principu jazykové intuice. Když jsou žáci poprvé seznamováni s algoritmem a učitelka jim zadává první cvičení, zamlčuje veškeré vědecké pojmy, které jsou pro žáky v souvislosti s daným učivem nové a jež by tak mohly odvádět pozornost od toho, na co se nyní mají soustředit:

> **U:** A já mám pro vás tento úkol. Za- *(4 s. – čeká, až se žáci zcela ztiší)* zakroužkujete si ta podstatná jména, která jste nemohli dát v základ-

> ním tvaru, v tom prvním pádě. Museli jste je nějakým způsobem upravit, protože se prostě první pád tam nehodil. Takže si to přečtete, budete mít *(1 s.)*, podle mě to jinak než jedním způsobem doplnit nejde, a budete mít označená slova, která jste museli ohýbat, skloňovat. Nebo časovat. Jestli jsou tam i slovesa. (L1: 286)

Z hlediska uplatnění vědeckých pojmů ukázka rozhodně není nenáročná. Lucie totiž plynule používá mnohé z pojmů, s nimiž by již žáci na základě předchozí výuky měli být schopni pracovat (například skloňování, časování, podstatná jména ad.). Veškeré nové vědecké pojmy (*cizí jména*, *přejatá jména* či *nesklonná slova*), které byly žákům představeny v souvislosti s aktuálně probíraným učivem, však Lucie striktně nahrazuje opisem (například *zakroužkujte ty, které jste museli upravit*).

Jak z výše uvedených ukázek vyplývá, proces socializace do školního jazyka je vždy otevřen několika epizodami, které jsou charakteristické důsledným oddělením procesu (re)konstruování školního slovníku a pronikání do používání jazyka při práci s algoritmy. Jakmile se ve třídě probírá nové učivo, žáci jsou paralelně seznamováni s novými pojmy i novými postupy, které mají při práci s učivem uplatňovat. Oba tyto procesy se nicméně prozatím odehrávají izolovaně a v režii učitelek, které v tuto fázi žákům vysvětlují (ať už monologicky nebo interaktivně vystavěným výkladem), co se pod novými pojmy skrývá a jakým způsobem ten který algoritmus funguje. Tato izolace je přitom ku prospěchu věci – učitelky touto cestou napomáhají žákům k tomu, aby se s obsahem pojmů a postupem pro práci s učivem seznámili s každým zvlášť.

První fáze procesu (re)konstruování slovníku dokumentovala, že pro žáky jsou nové školní pojmy neznámou a jejich převzetí do aktivní slovní zásoby není věcí okamžiku. Nedostatečné vládnutí pojmy by tak mohlo narušovat i pronikání do používání jazyka při práci s algoritmy, které samo o sobě taktéž vyžaduje čas. Izolováním výukových epizod, v nichž dochází k osvojení vědeckého pojmu nebo uplatnění algoritmu, tak učitelky žáky vedou k tomu, aby se v obou rovinách dočasně pohybovali zvlášť. Tím napomáhají tomu, aby se žáci mohli soustředit nejprve vždy pouze na jeden aspekt procesu socializace do školního vědeckého jazyka. Období, kdy budou muset nad oběma procesy uvažovat současně, je koneckonců na dohled.

9.2 Když se pojmy a algoritmy přibližují

Poté co od sebe byly výukové epizody zaměřené pouze na seznámení s obsahem vědeckých pojmů nebo používání jazyka při práci s algoritmy izolovány, přichází období, ve kterém se oba tyto procesy začínají uvnitř jednotlivých epizod pomalu setkávat. Zůstaňme ve výuce učitelky Michaely a podívejme se na výňatek z procvi-

čování ve druhé vyučovací hodině, v níž učitelka se svými žáky zkoušejí identifikovat, které věty jsou jednočlenné a které dvojčlenné:

U: Tak můžem začít. *(kývne na hlásící se žákyni)*
Ivana: Stýská se mu.
U: Přísudek bude...
Ivana: Stýská se bude přísudek a mu podmět.
U: Mu je podmět? Kdo se stýská? Mu? Stýská se mu, kdo se stýská?
Žž: Ono *(tiše)*.
Ivana: A jo, ono, jako.
U: Ono. Je to věta? Jednočlenná, ano? (M2: 438–445)

Předložená ukázka zachycuje klasickou podobu lešení, díky němuž žáci s pomocí učitelky postupují krok za krokem napříč algoritmem učiva. Vyvolaná žákyně Ivana nejprve přečte větu, jíž má přiřadit mezi věty jednočlenné nebo dvojčlenné. Učitelka ji následně instruuje k prvnímu kroku, kterým musí při identifikaci projít a kterým je určení přísudku ve větě. Žákyni se zdaří přísudek (*stýská se*) najít a poté se bez instrukce učitelky sama odhodlává k druhému kroku a určuje, co je podmětem dané věty (její kandidát na podmět je *mu*). Podmět však identifikuje chybně, a proto jí učitelka sama přichází na pomoc s otázkovým mechanismem (*kdo se stýská?*) a poukázáním na nekompatibilitu této otázky a žákovské odpovědi (*kdo se stýská? Stýská se mu* totiž zjevně nefunguje). Zatímco žákyně sama s odpovědí nepřichází, několik žáků ve třídě sděluje odpověď v podobě algoritmické pojistky (*ono*), kterou po nich zopakuje také Ivana. Učitelka poté pojistku na znamení správnosti sama řekne ještě jednou.

Okamžik, který je z hlediska propojování procesů (re)konstruování školního slovníku a uplatňování jazyka při práci s algoritmy zásadní, přichází vzápětí, kdy učitelka pokládá poslední otázku této epizody. Učitelka totiž po žácích poprvé chce nejen to, aby popsali algoritmus nebo k definici uvedli odpovídající pojem, ale aby obě tyto aktivity spojili v jednu, a pomalu tak dokázali ke konkrétnímu jazykovému příkladu (*stýská se mu*) přiřadit adekvátní pojmenování (*věta jednočlenná*). Na odpověď nicméně nečeká – její otázka jen demonstruje, na co se žáků pomalu začne v posledním kroku ptát. Prozatím se však stále jedná o otázku řečnickou, kterou učitelka sama okamžitě doprovází odpovědí. Postulovaným cílem aktivity tedy sice je, aby žáci určili, zda se jedná o větu jednočlennou, či dvojčlennou – mají projít algoritmem, dojít k určitému řešení a to korunovat adekvátním vědeckým pojmem. Ukázka však dokládá, že tento krok (identifikaci doprovázenou uvedením konkrétního pojmu, v tomto případě *věta jednočlenná*) nakonec prozatím činí sama učitelka.

Tyto situace, kdy žáci s oporou procházejí algoritmem, který vědeckým pojmem doplňují učitelky, jsou pro počátky přibližování pojmů a algoritmů typické.

Učitelky tímto způsobem ponechávají žáky v rovině konkrétního příkladu (v tzv. tematické vrstvě, srov. Janík et al., 2013, s. 226–231), zatímco do roviny, k níž náleží abstraktní vědecký pojem *jednočlenná věta* (tedy do tzv. vrstvy konceptové, viz ibid.), prozatím vstupují pouze ony samy. Žáci tak prozatím uplatňují pouze ty pojmy, které již bezpečně znají z předcházejícího učiva (v ukázce se jedná o pojmy *podmět* a *přísudek*), a mohou se soustředit primárně na nový postup při práci s učivem. Teprve spojením promluv učitelky a žákyně zaznívá veškerý očekávaný obsah, který tímto způsobem sestavují učitelka a žáci společně.

Učitelky na počátku přibližování procesů (re)konstruování slovníku a uplatňování jazyka při práci s algoritmy úkol dokončují za žáky také proto, že žáci doposud pojmy nedisponují. Počátek přibližování obou procesů totiž odpovídá bilingvní fázi (re)konstruování školního slovníku. To dokládá následující epizoda:

> **Vítek:** Od lesa studeně foukalo. Zafoukalo a ono studeně foukalo?
> **U:** To je?
> **Vítek:** Jednoduchá věta?
> **Ž:** Jednočlenná.
> **Vítek:** Jednočlenná.
> **U:** Hmm, jednočlenná věta. (M2: 380–385)

Žák Vítek přečte větu, označí přísudek (*zafoukalo*), poté identifikuje také to, že ve větě chybí podmět, a nahrazuje jej pojistkou v podobě jakéhosi ono. Algoritmus tedy uplatnit zvládne. Do dalšího kroku, kterým je propojení algoritmu s pojmem, se však již nepouští. V tuto chvíli tedy přichází podpora ze strany učitelky, která jej svou otázkou vede dál a snaží se mu vytvořit most, po němž by mohl přejít od konkrétního příkladu až k abstraktnímu pojmu. Na této půdě si však Vítek doposud není zcela jistý – novým vědeckým pojmem zatím z hlediska jeho aktivního uplatnění nedisponuje, a proto je jeho odpověď chybná (viz kapitola 7.2). Správné znění odpovědi mezitím zazní z úst Vítkova spolužáka. Žák proto uvedenou odpověď zopakuje, což po něm učiní také učitelka. Odpověď je tak potvrzena jako správná.

Jedná se o ukázku, která je naprosto analogická s ukázkou předcházející, jež se odehrála jen o tři výukové epizody dříve. Ze srovnání obou ukázek je zřejmé, jak učitelka Michaela postupně ubírá na své podpoře. Ačkoli se třída nachází pouze o několik málo epizod dále, pomoc ze strany učitelky je již podstatně menší. Žák Vítek, který adekvátní postup sledoval již u pěti svých spolužáků, si totiž v rámci prvních kroků cvičení počíná zcela správně i samostatně a používá jazyk ve shodě se zvyklostmi této výukové aktivity. Učitelce tak stačí ponechat mu schodky lešení pouze v posledním kroku, kterým je právě propojení algoritmu s vědeckým pojmem.

Na konci třetí vyučovací hodiny, kde se učitelka Michaela a její žáci věnují problematice dvoučlenných a jednočlenných vět, už většina žáků umí použít školní jazyk ve shodě se zažitými zvyklostmi. Žáci tak popisují, jakým způsobem postupují

algoritmem až k vědeckému pojmu, který za každým algoritmem vytváří pomyslnou tečku:

> **Renata:** „Hlady mu kručelo v břiše." Eee, kručelo, kdo? Ono. Takže to bude věta jednočlenná. *(pomalu)*
> **U:** Dobře, Báro.
> **Bára:** Já? *(jsou ve třídě dvě)*
> **U:** Ano.
> **Bára:** „Leží na zahradě v trávě." Leží on. Dvojčlenná.
> **U:** Dvojčlenná. Leží, klidně by tam šlo, jak jsem vám říkala, pro někoho, kdo to nechápe, Šimone, tebe jsem vyvolala první, protože ses hlásil, řeknu si, leží na zahradě a klidně použij Pavel. Nebo *(2 s.)* lidé nějací, ano? A ono ti pomůže, že tam budeš mít *(3 s., působí to, že U hledá termín)* podmět vlastně, vyjádřený. Filipe?
> **Filip:** „Už se brzo stmívá." Ono se brzo stmívá.
> **U:** To je?
> **Filip:** Takže jednočlenná.
> **U:** Šlo by taky říct, že: „Už se brzo stmívá Pavel?"
> **Žž:** *(nesouhlasně kroutí hlavou)*
> **U:** Ne, tak. *(kývne na další žákyni)*
> (...)
> **Jiřina:** „Přišel pozdě." Takže, on. Takže je to dvojčlenná.
> **U:** Výborně. Anežko?
> **Anežka:** „Spí se ti u nás dobře?" Ee, spí, to bude přísudek, a ono, takže jednočlenná?
> **U:** Ono se spí, áno, je to jednočlenná. (M3: 317–337)

Všechny žákyně, které v průběhu ukázky dostávají slovo (Renata, Bára, Jiřina a Anežka), správně hovoří o uplatnění algoritmu a poté konkrétní příklady spojují s náležitými vědeckými pojmy. Učitelka jim tedy již nemusí poskytovat oporu v podobě lešení, neboť žákyně celý postup dostatečně ovládly. Učitelka proto do interakce vstupuje primárně jako její koordinátorka – její role nyní spočívá zejména v tom, že žáky vyvolává a potvrzuje správnost jednotlivých odpovědí. V případě potřeby je však kdykoli schopná poskytnout žákům oporu v tom kroku, kterého sami nejsou schopni, jako tomu je v případě žáka Filipa. Ten sice správným způsobem uplatní algoritmus, nicméně při jeho provázání s vědeckým pojmem doposud potřebuje asistenci, a proto jej učitelka k uplatnění pojmu navádí otázkou.

Z toho, že učitelka v ukázce zastává zejména koordinační roli, je patrné, že většina žáků již její asistenci nepotřebuje. Učitelka proto nyní (poté co většina žáků ovládla postup vystavěný na pojistném mechanismu) poukazuje na druhé možné pojetí algoritmu ve smyslu intuitivního postupu. K odpovědi žáků Báry a Filipa

doplňuje, že zatímco ve větě *Leží v trávě* je možné představit si konkrétní životný podmět (v tomto případě nějakého Pavla), ve větě *Už se brzy stmívá* to učinit nelze.

Propojování procesů (re)konstruování školního slovníku a používání jazyka při práci s algoritmy má obdobnou podobu také u učitelky Lucie a jejích žáků. Ve výuce, kde se s algoritmy pracuje na principu jazykové intuice, sice není možné sledovat lešení, po němž by učitelka své žáky vedla algoritmem a z něhož by postupně odebírala na opoře. Také zde však k propojení práce s algoritmy a uplatnění vědeckých pojmů dochází kompozicí promluv učitelky a žáků. Zatímco žáci zůstávají na úrovni konkrétních příkladů – hovoří o jednotlivých slovech a jejich věcném významu –, učitelka jejich promluvy doplňuje o odpovídající vědecké pojmy:

> **U:** A co s vaším miláčkem Robertem De Niro? *(2 s. – ticho)* Když řeknu, že jsem viděl film, ve kterém ten herec hrál, to znamená, viděl jsem film s? Co udělám?
> **K:** De Niro.
> **U:** De Niro.
> **K:** De Nirem.
> **U:** A když si budeme povídat o mém oblíbeném herci, tak si budeme povídat o?
> **Ž:** De Nirovi.
> **Ž:** De Niro.
> **U:** Robertovi nebo Robertu… *(píše na tabuli)*
> **K:** De Niru.
> **U:** …De Niro.
> **K:** A jo.
> **U:** Toto je ono *(ukazuje na napsané jméno De Niro)*, jo? Neskloňovala bych to. *(3 s.)* Je to nesklonné. (L6: 194–205)

V uvedené ukázce učitelka žáky vede k tomu, aby identifikovali, zda lze uvedená cizí vlastní jména skloňovat, či nikoli. Vzhledem k tomu, že ke sklonnosti či nesklonnosti příjmení Roberta De Niro žáci nezaujímají žádné stanovisko (bez ohledu na to, že jim učitelka poskytuje nápovědu, neboť jméno používá jako nesklonné), nabádá je učitelka k tomu, aby jméno použili v několika větách, a v důsledku toho si uvědomili, že příjmení zůstává stále stejné. Žáci přicházejí s několika různými alternativami – zatímco někteří příjmení skloňují, jiní je zachovávají ve stejném tvaru, což potvrzuje také učitelka. Poté co z její strany zazní příjmení v základním tvaru, uzavírá učitelka sama interakci tím, že příjmení označí odpovídajícím vědeckým pojmem. Také tuto agendu však později začínají přebírat žáci.

Procesy (re)konstruování školního slovníku a uplatňování jazyka při práci s algoritmy se tedy začínají potkávat ve chvíli, kdy jsou žáci vedeni k uplatnění postupu,

který s adekvátním vědeckým pojmem spojují jejich učitelky. Spolu s tím, jak plynou výukové epizody a žáci jsou schopni hovořit o učivu ve shodě s jazykovými zvyklostmi výukových aktivit, však přebírají hlavní roli jak při uplatňování jazyka při práci s algoritmem, tak při používání školního slovníku. Na konci sbližování obou trajektorií zůstává učitelkám pod patronátem organizační agenda, zatímco s učebním obsahem pracují zejména sami žáci.

V souvislosti s propojováním procesů (re)konstruování školního slovníku a uplatňování jazyka při práci s algoritmy je nutné ještě poukázat na jeden rozdíl daný preferovaným principem, podle něhož se ve třídě pracuje s algoritmy. Učitelky, které své žáky vedou k uplatňování pojistek, se snaží, aby lešení co možná nejdříve nebylo zapotřebí a s tím také tato etapa u konce. Oproti tomu při využívání jazykového citu je etapa, v níž žáci diskutují o jednotlivých jazykových příkladech, sama o sobě cílem, a proto v ní třída záměrně setrvává déle (viz schéma 5). Dříve či později se však všechny učitelky i jejich žáci dostávají do období, které práci s učivem uzavírá.

9.3 Když naučené mizí

Po izolaci výukových epizod vztahujících se ke školnímu slovníku a k používání jazyka při práci s algoritmy a po jejich postupném přibližování nakonec ve školním jazyce dochází k jejich opětovnému rozdělení. To je však tentokrát způsobeno tím, že na konci procesu socializace se algoritmy ze školního jazyka vytrácejí a zůstávají v něm pouze vědecké pojmy. Ty jsou v této fázi používány ve své redukované podobě – ve shodě s vědeckou implicitní fází (re)konstruování školního slovníku, která se s poslední etapou socializace do školního jazyka potkává a prolíná. Klasickou podobu této závěrečné etapy ilustruje následující výuková epizoda z hodiny učitelky Michaely:

K: Všichni vlevo. To je ten, ekvivalent.
U: Ekvivalent, kluci vepředu.
Ž: Jede se do Brna. To bude jednočlenná.
U: Ano. Anežka byla, nebo nebyla?
(Anežka kývá hlavou, že nebyla)
U: Ne. Tak pojď honem.
D: Jedeme do Prahy. *(Umisťuje na interaktivní tabuli dvojku, což znamená, že věta je dvojčlenná.)*
U: Teď bude Páťa.
K: Paní učitelko, půjdeme pak ještě jednou?
U: No, když nám to půjde rychleji, když se nachystáte.
Páťa: To chování se zlepšilo. *(Umisťuje dvojku k větě Chování se zlepšilo.)*

U: Anó. To chování se zlepšilo. Výborně to řekla. Ano. Tak, ještě Renča.
D: Babička od Boženy Němcové, to je ekvivalent.
U: Ano, tak.
Ž: Děti, utíkejte, to je ta, dvojčlenná.
U: A ještě poslední, <u>někdo nebyl</u>? *(nikdo se nepřihlásí, U proto ukazuje na žákyni, která už byla)*
D: Přikázaný směr. Jednočlenná. (M4: 215–231)

Žáci se po jednom střídají u interaktivní tabule a rozhodují, zda jednotlivé jazykové příklady náleží k větám jednočlenným, dvojčlenným či větným ekvivalentům. V proudu řeči přitom nyní zaznívají již jen dva kroky, ve shodě s výslednými jazykovými formulacemi – zopakování konkrétního příkladu a přidělení odpovídajícího vědeckého pojmu. Žáci uvádějí, co za jazykový materiál (tzn. jaká konkrétní věta či ekvivalent) stojí na vstupu a jakým vědeckým pojmem jej lze označit. Veškeré mezikroky, které bylo možné sledovat v předchozí kapitole (u učitelky Michaely se jednalo konkrétně o identifikaci přísudku, konstrukci otázkového mechanismu potřebného pro zjištění podmětu a přiřazení věty ke konkrétnímu typu; u učitelky Lucie o zasazení slova do několika vět), se již v jazyce nevyskytují. Sama učitelka Michaela se na interakci podílí pouze vyvoláváním a verifikační zpětnou vazbou, v níž potvrzuje správnost odpovědí.

Ke změně spočívající v tom, že algoritmus se z jazyka vytrácí, dochází primárně z impulzu žáků. Ti od určitého okamžiku začnou sdělovat pouze výsledek, zatímco proces, kterým se ho dobrali, si nechávají pro sebe. Postupem času totiž někteří začnou postup považovat za natolik samozřejmý, že jej již sdělovat nepotřebují. Tím se postupně stanou jazykovým vzorem také svým spolužákům, kteří se posléze jejich formulacím s absentujícím algoritmem přibližují. Někteří z žáků se o svém způsobu řešení ještě ujišťují tím, že některý z kroků svého postupu uvedou nahlas – na ukázce můžeme sledovat žákyni Páťu, která do své promluvy začlenila alespoň minimalistickou pojistku v podobě ukazovacího zájmena *to* (to chování), neboť si z promluvy učitelky pamatuje, že ji lze do věty umístit pouze tehdy, když se nejedná o větu jednočlennou. Vzhledem k tomu, že algoritmy se z jazyka vytratily teprve nedávno, učitelka na odpověď doposud reaguje pochvalou za zdařilou jazykovou formulaci. Postupem času nicméně i žáci jako Páťa svoji promluvu přizpůsobují formulaci spolužáků.

Změnu v tom, co do jazyka patří a co nikoli, postupně podporují také učitelky. Podívejme se na výukovou epizodu, která se odehrává na konci stejné vyučovací hodiny, nedlouho po ukázce předcházející:

U: Takže ještě každý jednou.
Adam: Vítr fouká.
U: Jaká bude? Vítr fouká.

Adam: Takže…
U: Kam bys dal? Bude jednočlenná, nebo dvojčlenná?
Adam: Dvojčlenná.
U: Bude dvojčlenná. (M4: 230–236)

Učitelka Michaela s žáky stále procvičuje přiřazování konkrétních vět k jednotlivým typům. Žák Adam nahlas přečte větu, kterou má určit jakožto větu jednočlennou či dvojčlennou, nicméně k pojmenování odpovídajícím pojmem ze školního slovníku z jeho strany nedochází. Učitelka proto do interakce vstupuje a vybízí žáka k odpovědi – po bezpečném lešení napříč postupem nutným k určení věty jej však již neprovází. Svou otázkou jej naopak rovnou situuje před poslední krok tohoto procesu, určení a pojmenování typu věty. Jeho formulaci tak učitelka přibližuje výsledným formulacím jeho spolužáků. Učitelka totiž vnímá, v jaké fázi se aktuálně nachází většina jejích žáků, a proto se jejich formulační úrovni snaží pomalu přiblížit také ty žáky, kteří by se jinak k tomuto kroku ještě neuchýlili.

Z algoritmu tedy v poslední fázi socializace do školního jazyka již nic viditelného nezůstává. Důvod lze hledat ve výrazném zrychlení tempa, v němž se aktivity ve vyučovacích hodinách odehrávají (tendenci ke zrychlování lze spatřit i v předposlední uvedené ukázce, kdy učitelka Michaela žákům sděluje, ať se připraví dopředu, a cvičení tak může odsýpat ještě rychleji). To, že se algoritmy z jazyka vytrácejí, totiž umožňuje, aby se ve třídě stihlo mnohem více cvičení.

V tom, že na konci procesu socializace do školního jazyka se algoritmus z jazyka vytrácí, lze však bez ohledu na časovou úsporu spatřovat jisté riziko. Pokud se totiž žákům doposud nepodařilo si algoritmem najít cestu, jejich šance na to, že by se jim to v průběhu vyučovacích hodin ještě povedlo, v tuto chvíli povážlivě klesají – učitelky se sice v případě potřeby v interakci jeden na jednoho příležitostně vracejí tam, kde jejich žáci doposud zůstali, a znovu je algoritmem provádějí, nicméně u ostatních spolužáků je v jazyce místo celého postupu zachycen již jen výsledek.

Vzhledem k tomu, že pojmů, jimiž mohou žáci konkrétní jazykové příklady pojmenovávat, existuje vždy pouze uzavřená množina, nabízí se v tuto chvíli otevřené pole pro tipování správné odpovědi, ať již s větší či menší šancí na úspěch.[55] I v případě, kdy žáci do algoritmu doposud nepronikli a pouze si zapamatovali vědecké pojmy, totiž na základě jejich uplatnění jazyka tato skutečnost nemusí být vůbec patrná.

Odvrácená strana této praxe je vyvážena určitou autonomií, kterou žáci získávají při volbě principu, podle něhož budou pracovat s algoritmem. V poslední etapě socializace do školního jazyka, kdy se algoritmy vytrácejí, totiž žáci získávají prostor pro to, aby při práci s učivem uplatňovali postup, který jim vyhovuje. Z pracovních listů, které žáci vyplňovali poté, co byla práce s učivem zcela u konce,

55 Při určování typu vedlejší věty u učitelky Sabiny je to jedna ku dvanácti, při odlišení sklonných a nesklonných jmen u učitelky Lucie jedna ku jedné, u učitelky Alžběty při určování poměrů jedna ku šesti.

přitom vyplývá, že konverze k jinému než dominantně představovanému způsobu práce s algoritmem (i když spíše v méně případech) dochází.

9.3.1 Fragmenty tematických vzorců školního jazyka

S ohlédnutím za popsaným procesem socializace lze poukázat na to, jaký je úzus používání školního jazyka ze strany těch, kteří jím plynule hovoří. To, že žáci procesem socializace do školního jazyka úspěšně prošli, se pozná podle toho, že dokáží plynule spojovat vědecké pojmy s nejrůznějšími jazykovými příklady. Způsob práce s učivem si přitom nechávají pro sebe, ostatním sdělují jen jeho výsledek.

Popsaný unifikovaný způsob používání jazyka má dva důsledky. Zaprvé, žáci sice dokáží pojmy vhodně spojit s příklady, nicméně uvědomit si vztahy pouze mezi jednotlivými pojmy je pro ně problematické. Podívejme se z tohoto hlediska na ukázku 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.)*
> **Andrea:** Souřadné.
> **K:** Odporovací.
> **U:** Dobře. Druhá dvojice. *(Buď se na tu televizi dívej, nebo ji vypni.)*
> (A5a: 48–51)

Žákyně Andrea odpovídá na otázku učitelky (*v jakém poměru je k sobě dvojice vět*) chybně. Její odpověď (*souřadný*) přitom není nesprávná kvůli tomu, že by špatně identifikovala typ poměru, ale tím, že se žákyně svou odpovědí vůbec nepohybuje na úrovni jednotlivých typů poměrů. Zůstává naopak o úroveň výš – všechny typy poměrů, mezi nimiž má vybrat jeden, jsou totiž souřadné.

V kapitole 3.2 jsem hovořila o tematickém vzorci školního jazyka, který zachycuje vzájemné vztahy mezi vědeckými pojmy navzájem i mezi nimi a běžnou slovní zásobou, s níž mohou být vědecké pojmy spojovány v jedné výpovědi. Přestože u každého učiva lze najít vědecké pojmy, které společně vytvářejí určitou hierarchii (některé pojmy jsou jiným nadřazené, zatímco jiné jsou ve vztahu k nim podřazené, což zachycuje také tabulka 1), ukázky v této knize dokládají, že výuka českého jazyka se orientuje dominantně na jeden typ vztahu – na vztah mezi vědeckými pojmy a jejich konkrétními příklady (například k větě *Prší.* jakožto konkrétnímu příkladu přináleží vědecký pojem *věta jednočlenná*). Právě tento typ vztahu je zachycen také výslednými formulacemi učitelek i žáků. Jaké jsou hierarchické vztahy mezi vědeckými pojmy, však ve třídě zaznívá spíše sporadicky. Odpověď žákyně Andrey v souladu s tímto závěrem dokládá, že tematický vzorec, který má žákyně vytvořený, je z hlediska hierarchie mezi vědeckými pojmy nepřesný – žákyně totiž

neví, že pojem *souřadný* je pojmům, jimiž jsou pojmenovány jednotlivé poměry, nadřazen.[56] Na základě pracovních listů, které žáci vyplňovali na konci sběru dat, přitom lze říci, že se nejedná o problém ojedinělý.

Druhý důsledek, k němuž popsané používání jazyka směřuje, je patrný zejména ve chvíli, kdy žáci opakují učivo, kterému se věnovali v minulosti. Jak jsem uvedla, výsledné jazykové formulace obsahují vědecké pojmy zejména v jejich redukované podobě. Jsou to proto právě redukované pojmy, které si žáci ve výsledku odnášejí. Tuto situaci zachycuje ukázka z výuky učitelky Sabiny:

> **U:** Doplníte, máme tam, přístavky, vzpomeňte si, co to je. Já jsem to tu říkala... Tak už jste si vzpomněli, co to je?
> **K:** Ne.
> **U:** Přívlastek volný vyjádřený podstatným jménem. Víme?
> **Žž:** Ne.
> **U:** Takový to volný a těsný.
> **Žž:** A jó.
> **D:** To je to Bedřich Smetana, hudební skladatel...
> **U:** No vidíte. (S5: 312–318)

Učitelka Sabina se nakrátko vrací k opakování staršího učiva a sděluje žákům, že se společně zastaví u přístavků. Žáci si však tento vědecký pojem nevybavují, což se nezmění ani tím, že učitelka k pojmu doplní jeho definici. Žáci si na to, co je přístavek, rozpomenou, až když jim učitelka připomene označení, s nímž oni sami pracovali opakovaně – redukovanou variantu pojmů v podobě typů přístavku (což v ukázce znamená učitelčin výrok: *Takový to volný a těsný*). Žáci jsou vzápětí – ve shodě s výsledným způsobem používání školního jazyka – schopni uvést také příklad (*Bedřich Smetana, hudební skladatel*). Na to, že se jedná o typy přístavku, by nicméně sami pravděpodobně nepřišli.

Podoba školního jazyka na konci procesu socializace tedy přispívá k tomu, že žáci si pamatují především pojmy, které v každodenním drilu spojují s jazykovými manifestacemi. I tyto pojmy jim však s odstupem času zůstávají v paměti pouze v polovičaté, redukované podobě. Co z této skutečnosti vyplývá? Výsledná podoba školního jazyka jasně svědčí o napětí mezi jeho organizačním a tematickým vzorcem. Organizační vzorec na konci socializačního procesu směřuje k tomu, aby používání jazyka bylo jednotné a co možná stručné a rychlé. V důsledku této tendence se algoritmy z jazyka vytrácejí a pro pojmy nastává čas zkracování. Tato redukce se však promítá právě do tematického vzorce jazyka. Bez ohledu na akcentování toho, aby žáci ve svých promluvách měli možnost s pojmy pracovat různým způsobem a zkoušet, jak je možné je používat v proudu řeči (viz kapito-

56 Pracovní listy pro žáky přitom prokázaly, že se jedná o opakující se problém.

la 3.2.1), se žáci prostřednictvím jazyka dotknou zejména jediného typu vztahu, vztahu mezi konkrétním příkladem a odpovídajícím vědeckým pojmem. Pokud by učitelky s žáky pracovaly způsobem, který by vedl k ukotvení vzorce tematického, bylo by to pro změnu v nesouladu s vzorcem organizačním.

9.4 Model socializace žáků do školního jazyka

Předcházející subkapitoly popsaly, jakým způsobem spolu oba procesy, z nichž socializace do školního jazyka sestává, souvisejí. Jak si tedy tento proces představit? Socializaci žáků do školního vědeckého jazyka nejlépe vystihuje znázornění v podobě dvojité šroubovice, jejíž dvě vlákna – proces (re)konstruování školního slovníku a proces pronikání do uplatňování jazyka při práci s algoritmy – se otáčejí kolem společné osy v podobě výukového obsahu.

Na počátku pojmy ustupují algoritmům a algoritmy pojmům, takže obě vlákna šroubovice se odvíjejí kolem společné osy, ale nepropojují se. Synapse mezi nimi chybějí. Počínaje bilingvní fází procesu (re)konstruování školního slovníku se synapse mezi oběma procesy začínají objevovat, a to nejprve kompozicí promluv učitelek a žáků, a poté již přímo v jazyce žáků. Mezi oběma vlákny šroubovice po tuto dobu dochází ke spojení, a to až do chvíle, kdy jsou žáci schopni algoritmy projít bez opory ze strany svých učitelek (ať už se jedná o algoritmy vystavěné na intuici nebo o algoritmy na principu pojistného mechanismu). Poté se algoritmy z jazyka vytrácejí, takže jazykem jsou nadále zprostředkovány pouze vědecké pojmy, a to zejména ve své redukované podobě. Zatímco vlákno pojmů tedy ve šroubovici zůstává, vlákno algoritmů stejně jako synapse mezi oběma vlákny z jazyka mizí a zůstávají pouze tušené. Podobu procesu socializace do školního jazyka zachycuje také poslední schéma této knihy:

Schéma 6. Model socializace do školního jazyka.