

Orbis scholae

VOL 15 / 2 / 2021

© Univerzita Karlova, 2021

ISSN 1802-4637 (Print)

ISSN 2336-3177 (Online)

Obsah

Editorial

Dominik Dvořák 5

Empirické studie

Mezi jazykovou politikou a žitou zkušeností aneb Mnohojazyčnost,
která (ne)existuje

Miroslav Janík, Věra Janíková 9

Modifikace kurikula jako „příležitost“ k elitářství nadaných žáků

Eva Klimecká 45

Míra meziškolní mobility žáků základních škol v Česku

Dominik Dvořák, Petr Meyer, Silvie R. Kučerová 71

Fenomén učitelské profese v mateřské škole ve vizuálních
reprezentacích (studujících) učitelek

Jana Majerčíková, Ivo Jirásek 97

Contents

Editorial	
<i>Dominik Dvořák</i>	5
Empirical Studies	
Between Language Policy and Lived Experience or Multilingualism Which Does (Not) Exist <i>Miroslav Janík, Věra Janíková</i>	9
Modification of the School Curriculum as an “Opportunity” for the Elitism of Gifted Students <i>Eva Klimecká</i>	45
Between-School Mobility Rate of Students in Compulsory Schools in Czechia <i>Dominik Dvořák, Petr Meyer, Silvie R. Kučerová</i>	71
The Phenomenon of the Teaching Profession in Kindergarten in the Visual Representations of (Studying) Teachers <i>Jana Majerčíková, Ivo Jirásek</i>	97

Ve šťastných dobách se úvodník odborného časopisu zabývá převážně studii, které dané číslo přináší, a děním uvnitř vědecké komunity. Ještě v případě minulého čísla *Orbis scholae* tomu tak bylo. Když žijeme šťastné doby, snadno to přehlédneme. V těchto týdnech a měsících je však obtížné, dokonce nemožné ignorovat válku v Evropě a s ní spojenou uprchlickou vlnu. Lze namítnout, že i v předchozích letech probíhaly a stále pokračují kruté boje nebo humanitární katastrofy na více místech světa, třeba v Sýrii či Jemenu. Je to tak - všímáme si více toho, co se děje v naší blízkosti. Navíc ještě neskončila pandemie covid-19. Stále dostatečně nereagujeme ani na problém klimatické změny, který s největší pravděpodobností souvisí s lidskou činností. Ale v případě ruské agrese proti Ukrajině se setkáváme s tragédií *záměrně* připravenou a *vědomě* realizovanou lidskými bytostmi. V takové chvíli člověk ztrácí jistoty a přirozeně přezkoumává navyklý chod věcí a ptá se sám sebe, jaký má naše pracovní rutina vlastně smysl.

Jevy jako polarizace postojů veřejnosti k očkování, obecněji nárůst populismu, nacionalismu a autoritářství v mnoha zemích ukázaly, jak je naše porozumění sociálnímu světu nedokonalé. Zároveň opět vidíme, že společenské vědy jsou potenciálně stejně zneužitelné jako jaderná energie nebo genetické manipulace. Pokud věříme Timothy Snyderovi (2019), mají někteří ruští humanitní nebo sociální vědci zásadní podíl na tom, jak dnes vládcové Kremlu myslí a jednají či jaké jednání jim obyvatelé Ruska umožňují. Ostatně podobně je tomu i s některými intelektuály ve vztahu k vládcům současné Číny. Myšlenky a interpretace jsou zásadně důležité a řídí skutky lidí.

Západní věda, do níž chceme patřit, je v posledních letech často kritická k vlastním národům, jejich dějinám a institucím. Je to tak asi správně. Nechceme vědu podřízenou šovinistickým narativům a posilující je. Přesto se ptám, zda jsme při oprávněné kritice „našeho“ neoliberalismu většinou nepřehlíželi nebezpečí spojená se vzestupem zcela neliberálních osobností a režimů založených nejen na systematické lži, ale na popírání možnosti existence pravdy vůbec. Někdy nastávají chvíle, kdy je třeba také bránit naše základní hodnoty a instituce.

Vědecké poznání a jeho infrastruktura, právě tak jako veřejné školství, patří k těmto základním hodnotám naší civilizace. Jsou a budou nadále nepostradatelné a potřebujeme je kultivovat a rozvíjet. Věřím, že texty v tomto čísle to dokládají. Vznikly před vypuknutím otevřené války a mají svou vědeckou hodnotu o sobě,

6 navíc vesměs přinášejí důležité věcné poznatky nebo metodologické inspirace pro současnou situaci.

Na první pohled je to zjevné u studie Miroslava Janíka a Věry Janíkové *Mezi jazykovou politikou a žitou zkušeností aneb Mnohojazyčnost, která (ne)existuje*. Příchod velkého počtu ukrajinských žáků do škol a školských zařízení jen zdůraznil a zviditelnil vzrůstající jazykovou diverzitu v českých školách. Autoři této studie kladou otázky, které se nyní ukazují mimořádně aktuální: Odpovídá nová situace naše (a evropská) vzdělávací politika a přežívající nacionální ideologie? Jak na nastalou situaci reagují školy? A máme adekvátní terminologii, konceptuální a teoretické rámce, jež by nám umožnily politiku a praxi analyzovat, popřípadě i ovlivňovat? Studie je sice založena na kvalitativním výzkumu malého souboru škol specificky se vymežujících vůči jazykům, nepochybně však může obohatit čtenářovo porozumění tomu, jak jazyky ve školách chápou pedagogové, ale také žákyně a žáci. Autoři nepřekvapivě docházejí k závěru, že současná situace vyžaduje rekonceptualizaci české jazykové politiky ve vzdělávání založenou na aktuálních poznatcích lingvistiky a pedagogiky.¹

Druhá studie v aktuálním čísle se rovněž zabývá tím, jak škola zachází s růzností a jinakostí. Studie *Modifikace kurikula jako „příležitost“ k elitářství nadaných žáků* Evy Klimecké ukazuje, jak nesnadno se vytváří inkluzivní prostředí a jak dobře míněné snahy často vedou k nežádoucím výsledkům. Elitářství ve vzdělávání autorka vymezuje jako přístup učitele, který považuje některé žáky (například na základě jejich kognitivních předpokladů) za hodné zvláštního přístupu, postavení, vlivu či obdivu a který jim takový status nebo výhody poskytuje na úkor ostatních žáků. Jak článek upozorňuje, u nás se pozornost dosud věnovala spíše vnější diferenciaci „elit“ formou výběrových škol nebo studijně orientovaných tříd. Předložený výzkum zaplňuje existující mezeru v poznání svým zaměřením na nadané žáky v běžných, či dokonce inkluzivních školách. Autorka nalezla a prezentuje řadu pedagogických situací, v nichž učitelé naplňují znaky elitářského přístupu k nadaným žákům. Práce tak upozorňuje na některá úskalí zvyšující se formální podpory nadání v běžných školách. V obecnější rovině ovšem připomíná spjatost inkluze a exkluze (Vorlíček, 2019), jinými slovy ukazuje, jak soužití menšiny a třeba i její privilegování ze strany učitele může vést současně k vylučování stejných žáků uvnitř třídních skupin. Všechny tyto poznatky by měly být využity při úvahách o tom, jak organizovat a podporovat začleňování migrantů (nejen) z Ukrajiny do českého vzdělávacího systému.

Jediná kvantitativní studie v tomto čísle se zabývá meziškolní mobilitou žáků základních škol. Autoři Dominik Dvořák, Petr Meyer a Silvie R. Kučerová se zaměřují především na migraci žáků s českým občanstvím mezi základními školami. Uvádějí však rovněž obecné charakteristiky procesů transferu, které se týkají každé podoby migrace. Klíčovým výsledkem je poukaz na velké rozdíly míry migrace mezi základními školami v rámci stejných obcí či okresů, který částečně doplňuje nebo koriguje

¹ Tématu jazyků se bude ostatně věnovat i příští číslo našeho časopisu s tématem „Language of Reflection - Reflection of Language“ in Foreign Language Teacher Education.

záplavu poněkud stereotypních zjištění o rozdílech v nejrůznějších indikátorech na úrovni okresů a krajů. Studie může inspirovat také metodologicky, neboť je založena na méně obvyklém využití cenových administrativních dat. Potřeba rychle reagovat na příliv uprchlíků a na jejich nerovnoměrné rozdělení (opět) ukázala na význam takovýchto dat o vzdělávacím systému jak pro orgány státní správy, tak pro výzkumníky. Kritický význam mají plošná data pro studium nerovností a jejich snižování. Rovnost je přitom jednou z oněch hodnot, které jsou zásadní pro další vývoj našeho světa.

Studie *Fenomén učitelské profese v mateřské škole ve vizuálních reprezentacích (studujících) učitelek* Jany Majerčíkové a Iva Jiráska má rovněž potenciál zaujmout svou metodologií i ty čtenáře, kteří se nezaměřují přímo na oblast předškolního vzdělávání nebo na problematiku pedeutologie. Autoři využívají postupů fenomenologické analýzy a hermeneutiky k rozboru s cílem zachytit kvalitativní variabilitu prožívání určité zkušenosti a bohatství způsobů porozumění skutečnosti. Práce tak kromě vlastních cenných poznatků o profesi učitelky (mateřské) školy může opět inspirovat k tomu, abychom jako výzkumníci překonávali stereotypní vnímání jakékoli skupiny a byli metodologicky vynalézaví. Podobně jako ve výše představené práci M. Janíka a V. Janíkové, využívají totiž i autoři studie o učitelkách mateřských škol obrazových reprezentací jako nástroje, který doplňuje možnosti typických verbálních dat. Ačkoli se této problematice soustavněji nevěnuji, domnívám se, že při práci s uprchlíky z válečných zón, ale i s jinými marginalizovanými komunitami u nás mohou vizuální a jiné kreativní prostředky sehrát důležitou roli jak při výzkumu, tak při intervenci.

Jak je vidět, stati v tomto čísle - všechny empirické - ukazují, že český a slovenský pedagogický výzkum využívá širokou škálu přístupů k řešení témat, která neztratila svou vědeckou a praktickou relevanci ani v dnešních dnech. Přesto se připravme na změny. Pandemie covid-19 se stala nejen katalyzátorem proměn ve školství, ale také podnítila metodologické inovace v již probíhajících studiích a iniciovala nové výzkumné projekty. Jak zareaguje vzdělávání a pedagogické vědy na současnou krizi, uprchlickou vlnu a na obecnější dopady války na každodenní životy lidí (třeba na nárůst chudoby)? Jak se změní topografie a topologie (vědecké) Evropy a světa? To si dnes nedokážeme a asi raději ani nechceme představovat. Přejme sobě, ale především obyvatelům Ukrajiny a všem, kdo jsou na útěku, aby se Evropa a svět vrátily k spravedlivému míru. Pracujme pro to jako výzkumníci a jako občané.

Definitivní pravda je na tomto světě nedosažitelná, avšak když o ni jedinec usiluje, vzdaluje se tak nesvobodě. Pokušení věřit tomu, co nám připadá správné, na nás neustále útočí ze všech stran. Autoritářství začíná tehdy, když už mezi pravdou, a tím, co je lákavé, nedokážeme rozlišit. Avšak cynik, který usoudí, že pravda vůbec neexistuje, je občanem, který vítá tyrana. Kdo absolutně pochybuje o veškeré moci, dopouští se naivity vůči oné konkrétní moci, která dokáže číst lidské emoce a podněcuje k cynismu. Hledání pravdy tkví v nacházení střední cesty mezi konformitou a samolibostí, cesty, která vede k individualitě. (Snyder, 2019, s. 274)

Snyder, T. (2019). *Cesta k nesvobodě: Rusko, Evropa, Amerika*. Paseka/Prostor.

Vorlíček, R. (2019). *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku: Pohled do konkrétních základních škol*. Pavel Mervart.

Dominik Dvořák

Mezi jazykovou politikou a žitou zkušeností aneb Mnohojazyčnost, která (ne)existuje

Miroslav Janík, Věra Janíková

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Předkládaná studie se zabývá zacházením s jazykovou diverzitou ve čtyřech městských školách v České republice, zvláště se zaměřuje na rozpor mezi jazykovou politikou a žitou zkušeností škol. Pro českou jazykovou politiku ve vzdělávání je typická snaha o prosazení evropské jazykové politiky zvané „mateřský jazyk + 2“ a udržování nacionální ideologie ve školách. Důsledkem toho je pak skutečnost, že studie zjišťující jazyky a jazykovou vybavenost chápou jazyky jako diskrétní entity, které je možné hierarchizovat ve smyslu ideologie „mateřský jazyk + 2“ a nacionální ideologie. Cílem šetření bylo zjistit, jak tři školy vymezující se vůči jazykům vnímají ve svém prostoru přítomné jazyky v porovnání s tím, jak tyto jazyky vnímají vybraní žáci a žákyně. Studie byla realizována v kvalitativním designu, který zahrnoval tři rozhovory s řediteli a ředitelkami (reprezentujícími perspektivu tří vybraných škol) a analýzu šesti jazykových profilů (zajišťujících perspektivu žáků a žákyň). Výsledky naznačují, že žitá zkušenost vybraných škol s jazyky se odlišuje od vnímání jazyků jazykové politiky (zejména v kategoriích *cizí jazyky*, *čeština pro cizince* a *žák-cizinec*), avšak drží se jejich rámců. Analýza jazykových profilů naznačuje žákovské chápání jazyků (*jazyky domova*, *školní jazyky*, *jazyky kamarádů* a *jazyky, které si přeji umět nebo se jim líbí*), které je založené na užívání jazyků v sociální interakci s různými aktéry na různých místech a v různých situacích. Z výsledků vyplývá, že rostoucí jazyková diverzita vyžaduje rekonceptualizaci české jazykové politiky ve vzdělávání (*top-down* i *bottom-up*) ve směru k flexibilnímu chápání jazyků a mnohojazyčnosti, odvozené z aktuálních poznatků lingvistiky a pedagogiky, založených na žité zkušenosti s jazyky.

Klíčová slova: mnohojazyčnost, jazyková diverzita, jazyková politika ve vzdělávání, nacionální ideologie, hierarchizace jazyků, žitá zkušenost s jazyky, jazykový profil

Between Language Policy and Lived Experience or Multilingualism Which Does (Not) Exist

Abstract: The article examines managing language diversity at four urban schools in the Czech Republic, particularly it focuses on the contradictoriness between real-life experiences with languages and language policy. Czech language education is characterized by pursuing the European policy so-called “Mother Tongue + 2” and by maintaining national ideology at school. As result is that the language monitoring system provides data, that perceive languages as discreet entities, that are hierarchized in order to Mother Tongue + 2 ideology. The aim of the study was to explore how three schools focusing on languages perceive languages present in their space in comparison to how these languages are perceived by selected pupils. The study was carried out in a qualitative design, which included three interviews with school headmasters (representing the perspective of three selected schools) and an analysis of six language profiles (representing the perspective of pupils). Based on qualitative empirical approach, which includes three interviews with headmasters, is in this article argued, that real-live experiences with languages differ from the

<https://doi.org/10.14712/23363177.2022.2>

www.orbisscholae.cz

© 2021 The Authors. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>).

- 10 perception of languages by language policy (especially in categories *foreign languages*, *Czech for foreigners* and *pupils-foreigners*), but it follows frames of language policy. The analysis of the language profiles suggests a pupil's understanding of languages (*home languages*, *school languages*, *friends' languages*, and *languages they wish to know or like*) that is based on the use of languages in social interaction with different actors in different places and situations. Based on our results it can be assumed that the increasing language diversity at schools calls for reconceptualization of the Czech language policy (*top-down* and *bottom-up*) toward flexible approaches to multilingualism, derived from current linguistic and pedagogical findings based on lived experiences with languages.

Keywords: multilingualism, language diversity, language policy in education, hierarchization of languages, national ideology, lived experiences with languages, language profile

Školy jako veřejné instituce jsou ovlivňovány rozličnými aktéry veřejného prostoru, zejména pak politikou na různých úrovních (tj. národní i nadnárodní instituce) a v různých oblastech (např. vzdělávací, jazyková). Politika (včetně té jazykové) stanovuje školám rámce jak institucionálně-provozní, tak obsahově-vzdělávací. Zároveň ale musí školy reagovat na žitou společenskou realitu, která se odráží i ve stále se zvyšující jazykové diverzitě žáků a žákyň, a musí tak hledat efektivní způsoby jejího zvládnutí. Školy se stávají místem, ve kterém se střetávají rozdílné představy o jazycích a které ovlivňují různí aktéři s odlišnou intenzitou v mnohdy kontradiktorních směrech.

Zatímco v zahraničí je výzkumu jazykové politiky v kontextu vzdělávání věnována značná pozornost, u nás je dosud zachycena pouze minimálně v dílčích fragmentárních studiích zaměřených na pozici cizích jazyků (zejména dalších cizích jazyků) ve školách (v případě němčiny jako cizího jazyka např. Andrášová, 2011) či na jazykový management (např. Neústupný, 2002). To může být dáno různými faktory, jedním z nich může být i skutečnost, že jazyková diverzita a mnohojazyčnost¹ nebyly do nedávna vnímány jako každodenní žitá zkušenost českých škol. V posledních letech však kvůli stabilnímu nárůstu migrace do České republiky² jazyková diverzita i ve školách vzrůstá, čímž se mění pohled na jazyky, na jejich role i funkce. Je ale otázkou, jak na nastalou situaci reagují školy. Předložený text lze chápat jako výzkumnou sondu do chápání jazyků ve školách v kontextu jazykové politiky ve vzdělávání v České republice, které bude vyloženo na základě rozhovorů s řediteli a ředitelkami a také s žáky a žákyněmi.

¹ Mnohojazyčnost je v tomto textu chápána ve smyslu anglického termínu *multilingualism* a německého termínu *Mehrsprachigkeit*. V tomto textu nerozlišujeme mezi vícejazyčností (*plurilingualism*) a mnohojazyčností (*multilingualism*) ani mezi mnohojazyčností individuální a společenskou. Mnohojazyčnost chápeme ve shodě se sociolingvistickou tradicí ve smyslu jazykového repertoáru, jenž je využíván v sociální interakci (Gumperz, 1964). Jazykový repertoár (*linguistic repertoire*) pak znamená celkovou jazykovou výstavu, kterou má jedinec k dispozici ke komunikaci v dané (sociální) situaci (bez ohledu na způsob osvojení či učení se).

² Stabilní nárůst počtu cizinců v České republice lze vysledovat např. z dat prezentovaných ČSÚ (*Cizinci v ČR...*, 2018).

1 Jazyková politika: teoretické ukotvení

Jazykovou politiku charakterizuje *Sociologická encyklopedie* (Nešpor, 2018) jako systém opatření podložených dlouhodobější koncepcí, která se vztahují k funkčnímu rozdělení jazyků nebo jazykových podsystémů a k jazykovým normám. V tomto textu však jazykovou politikou (ve smyslu anglického výrazu *language policy*) míníme diskurzivně zakotvená opatření, jež se týkají (více) jazyků. Nezabýváme se tedy ovlivňováním či řízením užívání jazyka či lingvistického systému (tj. např. varianty, dialekty).

V rámci této studie se přikláníme k chápání jazykové politiky ve smyslu konkrétního jednání a praktik. V anglicky psané literatuře se také setkáváme s pojmem *language politics*, nicméně ten se vztahuje spíše k teoretickým rámcům jazykových politik a k aspektům jazykového plánování (z angl. *language planning*; viz de Cilia & Busch, 2006, s. 575).³

Za klíčové zde považujeme i vymezení pojmu *politika*. Ten lze ve shodě s Chiltonem (2004) ozřejmit na základě duality mezi neustálým bojem o moc a snahou o spolupráci. Politika zahrnuje na jedné straně prosazování reprezentace sociální reality (např. z mocenských důvodů), na straně druhé také politické rozhodování jako zdroj jednání. Politika současně nepředstavuje pouze diskurzivní praktiky, ale má přesah do nediskurzivních praktik sociální reality, jako jsou například různé (psychické) sankce, v našem případě užívání nějakého jazyka či systémové znevýhodňování některých lidí na základě užívání jazyků (srov. Dorostkar & Flubacher, 2010, s. 140). Zároveň zde vycházíme z předpokladu, že politická realita je vždy ideologicky zprostředkována (Girnth, 2002, s. 3), z čehož vyplývá, že i jazyková politika je diskurzivně a ideologicky ovlivňována.

Jazykovou ideologii chápeme ve smyslu explicitních i implicitních reprezentací, které konstruuji interakci jazyků a člověka v sociálním světě (Woolard, 1998, s. 3). Jazykovou ideologii lze chápat de facto jako jazykovou politiku bez manažerské⁴ složky (srov. Blommaert & Verschueren, 1998, s. 27).

Je důležité zmínit, že jazyková politika zahrnuje procesy interakce jak na makro-, tak na mikroúrovni. Tím se míní, že zájem výzkumu jazykové politiky není směřován pouze na jazykovou politiku na národní či nadnárodní úrovni (tzv. *top-down*), ale i na úroveň jednotlivců, sociálních skupin a institucí (tzv. *bottom-up*; srov. Liddicoat & Baldauf, 2008). Jazyková politika tedy není jenom záležitostí politiky samotné, ale dotýká se širší palety aktérů bez ohledu na to, zda si to uvědomují, či nikoli.

³ Často se však při definici termínu *jazyková politika* setkáváme s vymezením vůči jazykovému plánování (z angl. *language planning*), přičemž vzájemná pozice těchto termínů se u různých autorů liší: někteří chápou pojem jazykové politiky jako nadřazený vůči jazykovému plánování (např. Grin, 2003; Shohamy, 2006; Spolsky, 2012), jiní autoři tento vztah vnímají opačně (např. Kaplan & Baldauf, 1997; Tollefson, 1991).

⁴ Někteří autoři v tomto smyslu užívají termín *jazykový management* (např. Nekvapil a Sherman, 2009).

2 Jazyková politika ve vzdělávání a mnohojazyčnost(?): jasné cíle bez teorie

Chceme-li se zaměřit na jazykovou politiku ve vzdělávání v České republice, nelze pominout evropský rámec této problematiky. Evropská jazyková politika ve vzdělávání (ve smyslu *language education policy*) je v zahraničí výzkumně poměrně často reflektované téma (např. Tollefson, 2002). Výzkum evropské jazykové politiky zachycuje především procesy, jež ovlivňují, kdo, jak a do jaké míry rozhoduje o tom, jaké jazyky a v jakém rozsahu budou ve vzdělávacích institucích nabízeny či užívány. Ovlivňuje ale také různé pozice aktérů vůči jazykům na různých úrovních.

Z hlediska jazykové politiky ve vzdělávání v Evropě je patrný jeden obecný a po dekády akceptovaný cíl: Evropané by měli být mnohojazyční, a tedy ovládat více jazyků. Již od sedmdesátých let se zvyšují nároky na jazykové znalosti Evropanů a s tím nabývá na významu i jazyková politika směřující k úspěšné komunikaci občanů Evropské unie (EU) při zachování jazykové a kulturní diversity (Rindler-Schjerve & Vetter, 2012, s. 27-40). Dynamický vývoj zažívá jazykové vzdělávání od vydání dokumentu zvaného „Barcelona Conclusions“ (*Presidency Conclusions...*, 2002), ve kterém Evropská komise formuluje plán, jak zvýšit jazykovou vybavenost Evropanů. Cílem by měla být znalost alespoň dvou cizích jazyků a nástrojem k dosažení tohoto cíle má být společná evropská jazyková politika, nazývaná jako „1 + 2“ neboli „mateřský jazyk + dva cizí jazyky“.⁵ Tato politika s sebou přináší i ideologickou pozici vůči jazykům: zjevná je snaha o jasnou kategorizaci jazyků na mateřský/cizí jazyk a jejich hierarchické pozicování⁶ (nezpochybnitelná je první pozice mateřského jazyka, upřednostňování „elitních“ evropských jazyků a specifická zůstává pozice anglického jazyka jako prvního cizího jazyka).⁷

Na české národní úrovni přenáší jazykovou politiku do základních škol především *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále RVP ZV). RVP ZV následuje jazykovou politiku EU v mnoha ohledech: cizojazyčné vzdělávání chápe jako nástroj zachování jazykové diversity (*Rámcový vzdělávací program...*, 2021, s. 16) v Evropě, politika „1 + 2“ je zřejmá ze strukturace vzdělávacího oboru Jazyk a jazyková komunikace (tj. český jazyk, cizí jazyk a další cizí jazyk, viz dále). RVP ZV následuje dokumenty evropské jazykové politiky ve vzdělávání i v tom smyslu, že uvažuje o jazycích jako o jasně oddělených kategoriích, mezi nimiž jsou vytvářeny hierarchické vztahy.

Dominantní pozice je v RVP ZV připisována češtině, která je předpokládána jako jediný jazyk vzdělávání (s. 141) a zároveň je spjata s politicko-ideologickou kategorií

⁵ Zůstává otázkou, zda lze považovat tento nástroj za úspěšný ve smyslu zachování jazykové diversity, neboť dle dat Eurostatu (*Foreign Languages Learnt per Pupil in Upper Secondary Education / General*, 2011 and 2016, 2018) zájem o anglický jazyk ve vzdělávacím kontextu stoupá, ovšem ostatní jazyky prokazují spíše sestupnou tendenci.

⁶ Ve smyslu *positioning* (např. Harré & Moghaddam, 1999).

⁷ Mírné oslabení této ideologické pozice přinesly snahy evropské jazykové politiky směřující k tzv. plurilingvnímu vzdělávání (kupř. *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education...*, 2007).

národního jazyka (s. 24). Význam češtiny v tomto dokumentu podtrhuje i implicitní chápání češtiny jako mateřského jazyka žáků a žákyň (s. 141).

Ostatní jazyky jsou kategorizovány v kontradikci k češtině/národnímu/mateřskému jazyku. Především jde o kategorie cizí a další cizí jazyk/y (*Rámcový vzdělávací program...*, 2021, s. 141). Cizím a dalším cizím jazykům se v RVP ZV věnuje velký prostor. Je zde detailně řešeno, které jazyky mají být vyučovány, od jakého ročníku, v jakém (minimálním) rozsahu, jsou tu definovány vzdělávací obsahy a cíle. Jako první cizí jazyk je zde doporučován anglický jazyk, další cizí jazyky jsou řešeny výčtem vybraných jazyků.⁸ Z výčtu cizích jazyků, které mají být ve škole povinně nabízeny, je patrná orientace na jazyky, které jsou považovány za elitní (Krumm, 2015), tedy jazyky s vnímanou společenskou prestiží.⁹

V RVP ZV je rovněž přítomna kategorie *odlišný mateřský jazyk*, která je spojována s kategorií žáci-cizinci¹⁰. Kategorie *odlišný mateřský jazyk* je zmíněna pouze v kontextu povinné podpory žákům a žákyním s odlišným mateřským jazykem či žákům-cizincům (*Rámcový vzdělávací program...*, 2021, s. 141). Vlastní podpora je pak řešena v souvisejících dokumentech (např. *Informace ke vzdělávání dětí a žáků - cizinců a osob, které pobývaly dlouhodobě v zahraničí*, 2019), ve kterých se převážně operuje rovněž s kategorií žáci-cizinci. S výukou jazyků národnostních, etnických či kulturních menšin RVP ZV se explicitně nepočítá (ačkoli mohou spadat do kategorie „ostatní“ a školy je teoreticky mohou nabízet po angličtině). S cílenou podporou jiných jazyků, než je čeština, se kterými žáci a žákyně přicházejí do škol, či s výukou v jiném jazyce než v češtině,¹¹ se v RVP ZV nepočítá.¹²

Specifickou kategorií je pojem mnohojazyčnost, která je chápána zřejmě ve smyslu individuální jazykové vybavenosti v žité realitě žáků a žákyň (z něm. *lebensweltliche Mehrsprachigkeit*; Fleck, 2013). Na to je však možné usuzovat pouze z jediné zmínky o mnohojazyčnosti v souvislosti s rozvíjením pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti (*Rámcový vzdělávací program...*, 2021, s. 17).

Celkově lze tedy říci, že pojetí jazyků, užívané v RVP ZV, se sice dílčím způsobem liší od toho evropského (např. české dokumenty užívají specifickou kategorii žák-cizinec), v obecných rysech ale rezonuje s jeho požadavky na osvojování více jazyků, tedy vedle jazyka mateřského cílí na osvojení dalších dvou cizích jazyků („1 + 2“).

⁸ Pro další cizí jazyk je definován následující výčet jazyků: německý, francouzský, španělský, italský, ruský, slovenský, polský a případně jiný jazyk (*Rámcový vzdělávací program...*, 2021, s. 141).

⁹ Případně také jazyky sousedních zemí, nicméně ty jsou vyučovány jen ve velmi omezené míře.

¹⁰ Českému pravopisu by asi víc odpovídal tvar žák cizinec (bez spojovníku), ale ve shodě s autory článku zde zachováváme způsob psaní, který se zavedl v české literatuře (pozn. red.).

¹¹ Pro úplnost dodejme, že v Česku funguje minimální počet výjimečných škol, jež nabízejí výuku v jiném jazyce. Většinou jde o jazyky menšin, které jsou na daném území významné - např. tzv. polské školy v Moravskoslezském kraji. Určitou možnost nabízejí tzv. mezinárodní školy, jež následují jiné programy než RVP a mají status zahraničních škol na území České republiky. Tyto školy si mohou jazyk vzdělávání vybrat dle svého vzdělávacího programu.

¹² Pro úplnost dodejme, že v RVP ZV jsou v kontradikci k národnímu/mateřskému jazyku zmiňovány i *menšinové jazyky*, avšak pouze ve smyslu obecného poučení o jazyce a nehovoří se zde o jejich učení či výuce (*Rámcový vzdělávací program...*, 2021, s. 24).

14 Tato politika je ale v současnosti kritizována z různých stran. Například Vetter (2013) upozorňuje na skutečnost, že evropská jazyková politika, a rovněž i česká, nevychází z žádné lingvistické koncepce či teorie. To znamená, že v rámci vzdělávacích dokumentů jazykové politiky není zřejmé, jak jsou jazyky chápány a o jakou teorii se při jejich vymezování opírá. Jazyky jsou zde chápány spíše intuitivně, a to ve smyslu uzavřených entit, které lze od sebe oddělit. Na to lze usoudit z užívání diskrétních kategorií mateřský jazyk a cizí jazyk. Tento zjednodušující pohled na jazyky a na mnohojazyčnost nerespektuje současný vývoj v oblasti lingvistiky.¹³ mnozí autoři upozorňují na flexibilní a fluidní povahu jazyků a je popsáno také užívání více jazyků, resp. užívání *jazykového repertoáru*, kterým jsou mluvčí vybaveni (*verbal repertoire*, *linguistic repertoire*; Busch, 2012; Gumperz, 1964). K tomu užívají různí autoři různé koncepty a teoretické rámce: například Garcíaová (2009) vychází z konceptu *translanguaging*, Canagarajah (2012) z pojetí *translingual practice*, Buschová (2014) užívá ve svých studiích konceptu *heteroglossia*, Jørgensen (2008) užívá konceptu *polylingualism*, Jacquemet (2005) pak pojetí *transidiomatic practices*. Zmíněné koncepty spojuje skutečnost, že všechny akcentují dynamickou povahu mnohojazyčnosti (*dynamic multilingualism*; García, 2009).¹⁴

Oproti tomu je v dokumentech jazykové politiky u nás (ale i v zahraničí) chápána mnohojazyčnost spíše jako „součet uzavřených jazykových entit“, které člověk na různých úrovních ovládá (tzv. subtraktivní či aditivní mnohojazyčnost; např. García, 2009). Výsledkem je tak upevňování *monolingvního habitu* (Gogolin, 1994) pod hlavičkou mnohojazyčnosti (Del Valle, 2000; García, 2009). Monolingvní habitus¹⁵ je charakterizován snahou udržet jazyky jasně oddělené, oddělitelné a „čisté“, přičemž zdrojem je zejména nacionální ideologie 19. století pramenící z představy národa jako jednoty kultury, jazyka a země (viz Gogolin, 1998).

Právě nacionální ideologie je v české jazykové politice ve vzdělávání ještě více patrná než v evropské: kromě nejasného pojetí jazyků a mnohojazyčnosti se tato problematika mísí s otázkou státní příslušnosti, národnosti a etnicity (viz např. zmíněné kategorie žák-cizinec či odlišný mateřský jazyk).

3 Je česká škola mnohojazyčná? Co my víme...(?)

V souvislosti s „Barcelona Conclusions“ (viz výše) zaznamenáváme také mnohem větší zájem o monitoring jazyků ve vzdělávání, což dokazují například (dílčí) data Eurydice, Eurobarometru či Eurostatu. Tato data poukazují především na to, jakým jazykům se žáci a žákyně učí, jaké úrovně jazykových kompetencí v cizích jazycích

¹³ Pro upřesnění je třeba dodat, že zde vycházíme ze sociolingvistické tradice založené na užití jazyka (*usage-based*). V lingvistickém výzkumu je mnohojazyčnost častým tématem psycholingvistických či neurolingvistických studií. Nicméně i ty poukazují na jistou míru propojenosti jazyků v mozku (např. Della Rosa et al., 2013).

¹⁴ Dynamické pojetí mnohojazyčnosti znamená schopnost užití komplexního jazykového vybavení v různorodých komunikačních situacích (viz García, 2009).

¹⁵ Pojem habitus odkazuje na pojetí Pierra Bourdieua (viz Bourdieu, 2010).

dosahují (často dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*, 2002) a jak si stojí jednotlivé země (resp. jejich vzdělávací systémy) v porovnání s ostatními evropskými státy (viz dále). Na příkladu České republiky uveďme, jaká data jsou na evropské úrovni získávána: data z Eurostatu ukazují, že 98 % žáků a žákyně se u nás učí dvěma cizími jazyky, přičemž dominantní jsou tzv. elitní jazyky - v roce 2016 se angličtinu učilo 99,2 % žáků a žákyně, němčinu 60 %, francouzštinu 14 % a španělštinu 12 % (*Foreign Language Learning Statistics*, 2018). Data ze zprávy Eurydice (2018) naznačují míru naplňování barcelonských cílů (tj. zavádění prvního cizího jazyka u dětí předškolního věku a zavádění druhého cizího jazyka do základních škol) jak pro jednotlivé státy, tak pro celou Evropu. Pro Českou republiku platí, že první cizí jazyk se u nás žáci a žákyně povinně učí od 8-9 let, druhý cizí jazyk od 13-14 let (*Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě*, 2018).

Z výše uvedených studií zabývajících se zjišťováním jazykové vybavenosti v Evropě (včetně České republiky) vyplývá, že většina z nich operuje s jazyky jako s uzavřenými entitami (tj. angličtina je distinktivní uzavřenou entitou, francouzština je distinktivní uzavřenou entitou), mezi nimiž lze nastolit hierarchii (patrná je dominance anglického jazyka jako „nejdůležitějšího“ cizího jazyka).¹⁶ To je v rozporu se stavem současného poznání, jež zdůrazňuje dynamické, flexibilní a fluidní pojetí jazyků a mnohojazyčnosti (viz výše), což lépe odpovídá rostoucí jazykové diverzitě v superdiverzifikované (*super-diverse*; Vetrovec, 2007) společnosti v Evropě.

Zjišťování jazykové diverzity ve školách se zdá být poměrně velkým problémem z mnoha důvodů. Jedním z hlavních důvodů může být snaha o „uzavření“ jazyků do samostatných entit. Důsledkem je, že zmíněné studie dokážou zjišťovat jen malou část jazykového repertoáru, kterým jsou žáci a žákyně „vybaveni“. V České republice je navíc již tak problematické zjišťování jazykové diverzity komplikováno míšením jazykových kategorií s kategoriemi spojenými s etnicitou a národností. Například MŠMT zjišťuje pouze počet žáků-cizinců, přičemž jejich počet se ve školním roce 2020/2021 pohyboval okolo 3 % (*Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele*, 2021). Podobným způsobem jsou reportována data OECD, která uvádějí počty migrantů mezi žáky a žákyněmi do 14 let především na základě občanství (*foreign born*), přičemž pro ČR je uváděn 4% podíl migrantů mezi žáky (pro porovnání je evropský průměr 6 % žáků a žákyně; *Settling in 2018, Main Indicators of Immigrant Integration*, 2018). Jazyková vybavenost či jazykový repertoár žáků a žákyně ve školách (kromě cizích jazyků) nejsou v České republice systematicky zjišťovány.¹⁷

Rozdíl mezi zjišťováním jazykové vybavenosti žáků a žákyně a národností je patrný nejen ze své obsahové logiky, ale rozdílná jsou i data, která odlišná měření přinášejí.

¹⁶ Pozice anglického jazyka je zdůrazněna i skutečností, že z evropské (a severoamerické) perspektivy je anglický jazyk vnímán jako tzv. lingua franca.

¹⁷ Pouze v roce 2015 proběhlo šetření České školní inspekce ve spolupráci s neziskovou organizací META, ve kterém byl zjišťován počet žáků a žákyně s odlišným mateřským jazykem, než je čeština. Dle šetření ČŠI a organizace META se v českých školách vzdělávalo asi 2,5 % žáků a žákyně (*Tematická zpráva...*, 2015, s. 14), kteří měli češtinu jako *druhý jazyk*. Termínem *druhý jazyk* (*second language*, *Zweitsprache*) rozumíme jazyk, který se jedinec učí po prvním jazyce v jazykovém prostředí daného *druhého jazyka*.

16 V zahraničí na tento fakt poukazuje např. Vetter (2013), když ukazuje na datech z Rakouska z roku 2010, že zatímco se počet cizinců pohyboval kolem 9 %, počet žáků a žákyň, kteří užívají jiný jazyk než němčinu v každodenní komunikaci, se pohyboval kolem 18 %.

Lepší přehled o jazykové diverzitě a mnohojazyčnosti v České republice v současné době nenabízí ani výzkum zaměřený na oblast vzdělávání.¹⁸ S kategorií mnohojazyčnost totiž operují více či méně pouze studie v kontextu cizích jazyků (např. Janíková, 2013; Sorger, 2011). K popisu mnohojazyčnosti ve smyslu jazykové vybavenosti žáků a žákyň je v pedagogicky orientovaném výzkumu užívána poměrně široká paleta pojmů,¹⁹ nejsilněji se však v kontextu vzdělávání prosazuje kategorie žák-cizinec (např. Kostecká et al., 2013). Na první pohled sice takto orientovaný výzkum směřuje k národnostním otázkám, při detailnějším studiu těchto prací lze říci, že téma jazyků v nich hraje významnou roli. Ve výzkumných studiích ze současné doby se v kontextu vzdělávání můžeme také setkat s kategorií *odlišný mateřský jazyk a žák s odlišným mateřským jazykem* (např. Kropáčková, 2006; Plischke, 2008; Radostný et al., 2011),²⁰ jež sice více akcentuje lingvistickou rovinu, nicméně hlavní výhrada orientace na monolingvní habitus zůstává. Vzdělávání se také týká oblast výzkumu výuky češtiny jako cizího jazyka (např. Hrdlička, 2002), dílčí náhled nabízí i výzkum v oblasti jazyků národnostních menšin ve školách (v kontextu romských žáků a žákyň např. Bedřichová & Šormová, 2013). Problémem velké většiny tuzemských studií je buď velmi rozporuplné, nebo minimální lingvistické zakotvení jazyků.²¹ Češtinu přitom většinou považují za jazyk (předpokládané) každodenní komunikace mnohojazyčných žáků a žákyň, což je v zahraniční odborné literatuře rozporováno (mj. Brzić, 2009).²²

Ze zmíněného vyplývá, že výsledky národních i nadnárodních šetření týkajících se jazykové vybavenosti žáků a žákyň v České republice, ale i poznatky dosavadního domácího výzkumu nabízejí jen rozostřený obraz mnohojazyčnosti v českých školách. Můžeme z nich sice získat poměrně přesnou představu o výuce cizích jazyků, nicméně nemáme přehled o tom, jaké jazyky žáci a žákyně užívají v běžném životě, jaké jazyky užívají ve škole, v jakých jazycích žáci a žákyně přemýšlejí, v jakých jazycích se učí atd. Dostupné nejsou ani statistické přehledy, které by nás poučily o tom, kolik žáků a žákyň užívá k běžné komunikaci jiný jazyk, než je

¹⁸ Přehled o mnohojazyčnosti v České republice (bez zaměření na vzdělávání) nabízejí Nekvapil et al. (2009).

¹⁹ Přehled užívaných termínů označujících mnohojazyčné žáky a žákyně, kteří/kteří používají v běžné komunikaci jiný jazyk, než je čeština (tj. jazyk vzdělávání), nabízí mj. Sekerová (2009); lze zde nalézt např. pojmy jako *jinojazyčné dítě* či *nečeský žák*.

²⁰ Mnohojazyčnými žáky a žákyněmi se zabývají i sociologicky orientované studie, ty se ale zaměřují spíše na etnicitu žáků a žákyň, a ačkoli často zahrnují otázku jazyků, jejich těžiště nespočívá v lingvistických teoriích (např. Jarkovská et al., 2015).

²¹ Zmíněná rozporuplnost spočívá především v tom, že zůstávají u představy jednoho mateřského jazyka, u kterého buď není jeho znalost řešena vůbec, nebo je a priori předpokládána jeho vysoká úroveň znalosti, a mnohdy chápou mateřský jazyk jako dominantní jazyk.

²² Důvodem je především to, že mnohojazyční žáci a žákyně užívají doma jazyk rodiny, ve volném čase jazyk svých vrstevníků, což nemusí být vždy (v našem případě) čeština. Tento jazyk nemusí být žákem či žákyní ovládan úplně, ale může ho znát jen částečně.

čeština (tj. dominantní jazyk vzdělávání v České republice). To se netýká pouze dětí migrantů a přistěhovalců (kteří by do značné míry spadali do kategorie žák-cizinec), ale i národnostních menšin.

Nekomplexní a mnohdy mírně zavádějící data vycházející z nevhodného pojetí jazyků²³ mohou být zdrojem neadekvátních opatření ze strany jazykové politiky ve vzdělávání (jak *top-down*, tak především *bottom-up*), jež nemusí reflektovat žitou zkušenost žáků a žákyň. Proto v následující části představíme vlastní empirické šetření a nahlédneme pojetí jazyků, jež jsou založena na vlastních zkušenostech škol, na individuální zkušenosti s jazyky na straně žáků a žákyň, a pokusíme se naznačit některé rozpory v rozdílném vnímání.

4 Metodologie výzkumu

Cílem našeho empirického šetření bylo zjistit, jak tři školy vymezující se vůči jazykům vnímají ve svém prostoru přítomné jazyky v porovnání s tím, jak tyto jazyky vnímají školami vybraní žáci a žákyňe. Tento poměrně široce definovaný cíl jsme zaměřili na to: 1) jak ředitelé a ředitelky (reprezentující perspektivu škol) vnímají jazyky ve svých specifických školách, jaké koncepty se skrývají za daným pojetím a jak s nimi zacházejí (tj. jak utvářejí vlastní jazykovou politiku *bottom-up*); 2) jak vnímají vybraní žáci a vybrané žákyňe jazyky na základě své žité zkušenosti²⁴ a 3) jak se liší vnímání jazyků školami a žáky/žákyněmi a jaké rozpory z těchto rozdílů plynou.

Naše studie byla realizována s využitím kvalitativní výzkumné strategie, jež zahrnovala: 1) rozhovory se třemi řediteli a ředitelkami vybraných škol (viz oddíl 4.1), jež se ve svém ŠVP vymezují vůči jazykům; a 2) analýzu jazykových profilů šesti školou vybraných žáků a žákyň a analýzu rozhovorů nad jazykovými portréty žáků a žákyň (viz oddíl 4.2).

Na základě rozhovorů s řediteli a ředitelkami škol bylo zjišťováno vnímání jazyků školami (jako institucemi). Ředitelé a ředitelky se totiž nacházejí ve velmi vlivné pozici vzhledem k zacházení s jazyky: jsou to právě oni/ony, kdo jsou do velké míry odpovědní/é za nastavení pravidel týkajících se užití jazyků i jejich výuky (ať už prostřednictvím školních vzdělávacích programů, školního řádu, způsobem řízení školy ad.). Na druhé straně jsou ovlivňováni/y celou řadou opatření vzdělávací politiky (*top-down*), která jejich vliv umenšují (viz povinná výuka dvou cizích jazyků apod.).²⁵

Při zjišťování vnímání jazyků žáky a žákyňemi jsme se zvláště zaměřili na způsob užívání jazyků ve vztahu ke škole, ale také mimo ni. Protože pohled na jazyky žáků a žákyň může být velmi diverzifikovaný, jako teoretický rámec pro jazyky užíváme

²³ U nás zejména pokud je kategorie žák-cizinec chápána jako synonymum pro mnohojazyčné žáky a žákyňe, kteří v každodenní komunikaci užívají jiný jazyk, než je čeština.

²⁴ Je třeba zdůraznit, že ačkoli hovoříme o žité zkušenosti, nesledujeme fenomenologickou výzkumnou tradici.

²⁵ Konkrétní podoba působení (jazykové) politiky na školy však není předmětem předkládaného výzkumu a nebude jí zde věnována velká pozornost.

- 18 *jazykový repertoár* (viz výše). Pro ten je charakteristické, že chápe jazyky jako hybridní, vzájemně propustné, adaptabilní na situaci a v průběhu života se měnící entity (Busch, 2017).

Výzkum probíhal ve školním roce 2018/2019 a byl realizován ve třech časově následujících fázích: V rámci přípravné fáze byly stanoveny výzkumné nástroje, byla realizována jejich pilotáž a byl proveden výběr výzkumného vzorku (viz oddíl 4.1). V další fázi byla získána data, tj. byly pořízeny nahrávky rozhovorů s řediteli a ředitelkami vybraných škol. Poté byly realizovány jazykové portréty s žáky a žákyněmi (více informací poskytuje detailní popis v oddílu 4.2), které sloužily jako podkladový materiál pro následné rozhovory s nimi. V poslední fázi, tedy při přípravě a analýze dat, byly všechny audiozáznamy rozhovorů s řediteli a ředitelkami transkribovány. Vzhledem k povaze dat a výzkumnému záměru nebylo při transkripci využito žádných specifických transkripčních systémů. Pak bylo s využitím zvolených výzkumných nástrojů přistoupeno k vlastní analýze dat (viz oddíl 4.2).

4.1 Výzkumný vzorek a jeho výběr

Náš výzkum byl realizován ve třech městských základních školách, které se ve svém ŠVP vymezují vůči jazykům. Výzkumný vzorek tvoří tři ředitelé a ředitelky a šest žáků a žákyň ze tří vybraných škol. Byl zvolen záměrný výběr výzkumného vzorku jak na úrovni ředitelů a ředitelky, tak na úrovni žáků a žákyň.

Postup při výběru škol probíhal následujícím způsobem.

- 1) Z dat *Statistické ročenky MŠMT* byly vybrány základní školy ve zvoleném urbánním regionu²⁶ a k nim byla přidána škola stojící mimo oficiální systém vzdělávání s mezinárodním vzdělávacím programem.²⁷
- 2) Následně byly vybrány školy, které se ve svém ŠVP (zveřejněném na webových stránkách) vymezují vůči jazykům (pokud se vymezují nad rámec povinné výuky zakotvené v RVP pro ZV).
- 3) V dalším kroku byly školy roztrženy do skupin na základě způsobu, jak se vůči jazykům vymezují: První skupinu tvořily školy, jež se v ŠVP vztahují k žákům a žákyním cizincům a cizinkám, resp. žákům a žákyním s jinou státní příslušností. Pro zahrnutí školy do této skupiny nestačila orientační informace o počtu žáků-cizinců, v ŠVP musela být šířeji rozpracována práce s těmito žáky (v rámci charakteristiky školy, podpůrných opatření či nabídky volitelných předmětů pro žáky a žákyně, kteří doma nehovoří jazykem vzdělávání). Druhou skupinu tvoří školy, které se pojmají jako mezinárodní či evropské. Kritérium pro zahrnutí byla v ŠVP rozpracovaná mezinárodní a evropská perspektiva vzdělávání, přičemž jazyky byly vždy zvláště zdůrazněny (jak v rámci charakteristiky školy, tak v rámci rozšířené nabídky či programů typu CLIL). Třetí skupina byla tvořena školami, které

²⁶ Region neuvádíme z důvodu zachování anonymity škol, ve kterých byl výzkum realizován.

²⁷ Tato škola nevyučuje dle RVP ZV, ale podle mezinárodního certifikovaného vzdělávacího programu (z důvodu zachování anonymity nemůže být zmíněn, neboť podle tohoto programu v daném regionu vyučuje pouze tato škola), proto stojí mimo ročenky MŠMT.

se významně více zabývají výukou cizích jazyků. Kritériem pro zahrnutí nebyla pouze zvýšená hodinová dotace na cizí jazyky v ŠVP, ale cizí jazyky musely být součástí širší charakteristiky školy. Celkový přehled o školách, které se ve svém ŠVP vztahují k jazykům, poskytuje tabulka 1.

- 4) Nakonec jsme z každé skupiny škol vybrali jednu školu dle specifického způsobu vymezování se vůči jazykům, přičemž kritériem pro oslovení školy byl co největší rozsah rozpracování daného způsobu vymezování se vůči jazykům v ŠVP.

Tabulka 1 Přehled o počtu škol, které se ve svém ŠVP vztahují k jazykům

Celkový počet škol v dané oblasti	96
školy zaměřené na žáky-cizince a žákyně-cizinky, resp. na žáky a žákyně s jinou státní příslušností	11
mezinárodní a evropské školy	3
školy zaměřené na cizí jazyky	11

Nyní stručně popíšeme tři vybrané školy. Škola A spadá do skupiny škol zaměřených na žáky-cizince a žákyně-cizinky, resp. na žáky a žákyně s jinou státní příslušností, jež sama sebe charakterizuje jako vhodnou pro děti z celého světa, a jejím specifikem je rozšířená výuka češtiny a češtiny pro cizince. Škola B byla vybrána proto, že spadá do skupiny tzv. mezinárodních, světových či evropských škol. Tato konkrétní škola se definuje právě jako mezinárodní, cílí taktéž na žáky z celého světa a nabízí výuku v anglickém jazyce. Škola C patří mezi školy zaměřené na výuku cizích jazyků, přičemž sama se pojímá jako „klasická“ škola.²⁸

Na ředitele a ředitelky vybraných škol nebyly kladeny žádné specifické požadavky, jediným omezením bylo nejméně pět let ve funkci ředitele či ředitelky, čímž měla být zajištěna dostatečná zkušenost s fungováním školy v daném zaměření. Rozhovory byly realizovány v prostorách škol. Detailnější popis vzorku ředitelů a ředitelky je uveden v tabulce 2.

Tabulka 2 Popis zkoumaného souboru: ředitelé a ředitelky (v době sběru dat ve školním roce 2018/2019)

	Ředitel/ka školy		
	A	B	C
Délka ve vedení školy	více než 20 let	10-20 let	více než 20 let
Délka pedagogické praxe	více než 20 let	10-20 let	více než 20 let
Věk	50-60 let	40-50 let	více než 60 let

Výběr žáků a žákyň byl opět záměrný, ponechán byl na ředitelích a ředitelkách a jejich subjektivní výběr měl zahrnout „běžné“ žáky a žákyně dané školy²⁹ vzhle-

²⁸ Detailnější popis škol na základě jejich ŠVP je uveden v Příloze A.

²⁹ Důvodem pro omezení na dva žáky z dané školy byla časová náročnost pro žáky a žákyně a požadavek škol, aby výzkum co nejméně zasahoval do chodu škol. Vycházíme z přesvědčení,

20 dem k profilu školy.³⁰ Pro ředitele a ředitelky to znamenalo, že vybírali žáky s širokým repertoárem jazyků. Ve školách A a B vybrali vzhledem ke svému zaměření žáky a žákyně, kteří doma hovoří většinou jiným jazykem, než je jazyk vzdělávání (žáci a žákyně B1 a B2), nebo žáky a žákyně, kteří doma užívají více jazyků a do repertoáru jazyků domova patří i čeština (A2). Ve škole C vybralo vedení školy žáky a žákyně, kteří doma užívají více jazyků, ale alespoň částečně do repertoáru jazyků domova patří i čeština (C2), nebo se jazyk výuky shoduje s jazykem domova a žák či žákyně mají zájem o cizí jazyky (C1).³¹ Všichni dotazovaní žáci a žákyně se v době výzkumu nacházeli na 2. stupni základní školy. Podrobnější popis vnímané jazykové vybavenosti žáků a žákyň nabízí tabulka 3.

Tabulka 3 Popis zkoumaného souboru: žáci a žákyně (v době sběru dat ve školním roce 2018/2019)

	Žák/žákyně					
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Jazykový repertoár	francouzština, italština, čeština	čeština, arabština, angličtina	francouzština, čeština, španělština, italština	japonština, čeština, španělština	čeština, němčina, angličtina, ruština, francouzština	čeština, angličtina, němčina, španělština
Shodný jazyk vzdělávání a jazyk užívaný v domácím prostředí	ne	částečně	ne	ne	ano	částečně
Ročník	6.		8.	6.	7.	8.

4.2 Nástroje sběru dat a jejich analýza

Rozhovor s řediteli a ředitelkami byl veden jako polostrukturovaný a scénář rozhovoru obsahoval následující témata: (a) jazyky ve škole - obecná charakteristika a pozicování školy vůči různým jazykům; (b) jazyky ve výuce; (c) cizí jazyky; (d) jazyky na školních chodbách; (e) jazyky, jež žáci a žákyně užívají mimo školu; a (f) jazyky komunikace s rodiči.³² Zvolená témata rozhovoru měla pokrýt co nejširší škálu možných zkušeností ředitelů a ředitelky s jazyky.³³

že výzkum má respektovat i společenské kontexty a nepůsobit natolik rušivě, že by v konečném důsledku mohlo dojít k znehodnocení dat (více k tomu např. Bortz & Döring, 2007; Wiedemann, 1987).

³⁰ Pro účel našeho výzkumu jsme požadovali, aby vedení školy vybralo takové žáky či žákyně, které nelze chápat jako svým způsobem „extrémní“ s ohledem na jejich jazykový repertoár (výrazně nadané žáky a žákyně, velmi komplexní a nevykykle komplikovaná jazyková biografie atd.).

³¹ Jazykové portréty žáků lze nalézt v Příloze C.

³² Scénář rozhovorů byl vytvořen v rámci spolupráce s centrem pro vzdělávání učitelů na univerzitě ve Vídni a podíleli se na něm Eva Vetter, Edna Immamovic-Topcic, Denis Weger, Brigitte Sorger a Lena Schwarzl.

³³ Průměrná délka rozhovorů s řediteli a ředitelkami byla 31 minut (škola A: 33:14 min., škola B: 34:07 min., škola C: 28:46 min.). Scénář rozhovoru lze nalézt v Příloze D.

Rozhovory s žáky a žákyněmi byly vedeny na základě jazykových portrétů (viz dále), resp. vlastní jazykové portréty sloužily jako podkladový materiál pro rozhovory s žáky a žákyněmi. Při vedení rozhovorů jsme vycházeli z pojetí Buschové (2017), která ve svém výzkumném přístupu zdůrazňuje *prožívání jazyka* (*Spracherleben*) a vyzdvihuje v něm jedinečnost a situační zakotvení jazyků.³⁴ Naše výzkumnické dotazování směřovalo k explanaci toho, co žáci a žákyně namalovali či uvedli do jazykových portrétů, a na širší kontextualizaci, odpovídající tématům scénáře rozhovorů s řediteli a ředitelkami (tj. jazyky ve škole, jazyky ve výuce, cizí jazyky, jazyky na školních chodbách, jazyky, jež žáci a žákyně užívají mimo školu, a jazyky komunikace doma).

Audiodiagnózy rozhovorů s řediteli a ředitelkami i s žáky a žákyněmi byly transkribovány a podrobeny kvalitativní obsahové analýze (Mayring, 2010). Kategorie pro analýzu byly stanoveny induktivními postupy. Analytickou jednotku pro kódování představovaly myšlenkové jednotky (*idea units*), které se vztahovaly k jazykům.³⁵ Vlastní analytický proces probíhal shodně jak u rozhovorů s řediteli a ředitelkami, tak s žáky a žákyněmi: Za prvé byly identifikovány výroky, které byly nositeli myšlenkových jednotek, a z nich byly indukovány kategorie. Za druhé byly rozhovory na základě indukovaných kategorií kódovány (tj. bylo provedeno přiřazení myšlenkových jednotek do kategorií). Každý transkript byl kódován dvěma kódovateli, kteří své výsledky společně konzultovali a doladovali případné nejasnosti.³⁶

Jako další nástroj sběru dat byly užity jazykové portréty. Ty jsou užívány v kontextu zjišťování jazykové biografie v oblasti aplikované lingvistiky a hrají důležitou roli ve výzkumech zaměřených na mnohojazyčnost ve školním kontextu (Busch, 2006; Krumm, 2001). Užití jazykových portrétů je výhodné zejména tehdy, pokud jsou účastníky žáci školního věku, protože podněcují jejich přirozenou kreativitu a poskytují diverzifikovaný pohled na širokou škálu perspektiv vnímání jazyků. Krumm (2001) také uvádí, že použité barvy mohou navíc vyvolat emoce, což je pro náš výzkum chápání jazyků podstatné. V rámci našeho výzkumného šetření pomocí jazykových portrétů dostali žáci genderově neutrální siluetu lidského těla (viz Příloha B) a mohli tuto siluetu vybarvit a popsat podle svých preferencí, čímž by měl být zjištěn jejich jazykový repertoár. K dispozici měli barevné tužky a nebyli omezeni časem.

Jazykové portréty byly analyzovány ve shodě s Krummem (2001), který uvádí, že silueta obvykle vede k použití metafor souvisejících s tělem (např. „jazyk X je v mém srdci a jazyk Y je v mém žaludku“), a navíc pomocí siluet mohou žáci a žákyně vyjadřovat vztahy mezi jazyky i mezi sociálními aktéry nebo místy, kde cítí, že se učí. V rámci naší analýzy jsme se zaměřili na: ztvárnění jazyků, jejich barevné vyvedení, jejich pozice, jejich vzájemné vztahy, vzájemnou vzdálenost. Do analýz

³⁴ Průměrná délka rozhovorů s žáky a žákyněmi nad jazykovými portréty byla 10:27 min. (nejdelší rozhovor trval 17:24 min. a nejkratší 5:32 min.).

³⁵ Předmětem analýzy tedy nebyly pouze kategorizace jazyků, ale širší myšlenkové celky. Tento způsob analýzy byl zvolen kvůli tomu, že kategorizace nabývaly různých významů, bylo je tedy nutné pojmut v širším kontextu výpovědi.

³⁶ Obsahová shoda dvou kódovatelů dosáhla uspokojivého výsledku 82,6 % u rozhovorů s řediteli a ředitelkami a 79,1 % u rozhovorů s žáky a žákyněmi.

- 22 jsme zahrnuli také případné popisky na portrétech. Každý jazykový portrét byl analyzován dvěma výzkumníky, své výsledky pak oba konzultovali a doladovali případné nejasnosti.

5 Výsledky

V tomto oddílu budou popsány výsledky našeho empirického šetření, přičemž v první části budou prezentovány výsledky analýzy rozhovorů s řediteli a ředitelkami, pak budou společně uvedeny výsledky analýz rozhovorů s žáky a žákyněmi a jejich jazykových portrétů. V poslední části jsou výsledky porovnány a interpretovány s ohledem na rozdíly vnímání jazyků školami a žáky a žákyněmi, přičemž zvláště zdůrazňujeme rozpory, které tyto rozdíly přinášejí a mohou mít (negativní) vliv na utváření školní jazykové politiky a fungování škol.

5.1 Zkušenosti škol: kategorie jazykové politiky, ale rozdílné obsahy

Na obecné úrovni z rozhovorů s řediteli a ředitelkami vyplývá, že vnímají svoji školu jako mnohojazyčný prostor, i když sám pojem „mnohojazyčnost“ nebyl respondenty/respondentkami užíván. Pokud se ředitelé či ředitelky vyjadřovali/y k jazykům ve škole, je jimi jazyková diverzita vyzdvihována jako charakteristický znak pro dané školy - ať už se jedná o jazyky, které škola nabízí, či jazyky, které žáci a žákyně ovládají. Všechny zkoumané školy se tedy prezentují jako jazykově pluralitní v různých podobách, což můžeme dokumentovat na základě následujícího výroku: „No, tak zřetelné to je v obecné rovině, když jdete po chodbě a slyšíte prostě několik jazyků... (škola A)“

V rozhovorech jsme identifikovali následující tři základní kategorie: 1) *cizí jazyky*, 2) *čeština pro cizince* a 3) *žák-cizinec*.

První kategorie (cizí jazyky) se v rozhovorech objevovala minimálně, byla zřejmě a jasně definována: jako cizí jazyky respondenti označovali ty jazyky, které škola nabízí (popř. nabízela) jako vyučovací předměty, přičemž jejich repertoár je jednoznačně závislý na jazykové politice:

Tady jazyky jedou (...), když to řeknu, kolik, čtyřicet, padesát roků, jo. Dříve to byla ruština, němčina, po revoluci se přeřadilo, vlastně ta němčina zůstala, ruština šla v uvozvokách na vedlejší kolej, no a přidala se angličtina, no... (škola B)

Naproti tomu byla druhé kategorii (čeština pro cizince) v rozhovorech věnována poměrně velká pozornost - a to ve všech školách.³⁷ Tato kategorie je respondenty a respondentkami chápána ve smyslu jazykovém, tj. čeština pro cizince je podle nich určena žákům, kteří mají nedostatečné znalosti češtiny, nikoli výhradně pro žáky

³⁷ Včetně školy C, která se prezentuje jako většinou monolingvní.

s jinou státní příslušností (či etnicitou), a v pojetí ředitelů a ředitelky se blíží spíše kategorii cizích jazyků. To je zřetelné právě v mezinárodní škole, kde je hlavním vyučovacím jazykem angličtina:

My to vlastně máme, angličtinu jako jazyk vyučovací, češtinu jako český jazyk pro cizince... Ty děcka mají už těch jazyků tolik, že v podstatě, vemte si, že, dejme tomu, mají svůj rodný jazyk, pak mají angličtinu, pak mají češtinu jako cizí jazyk... (škola B)

Čeština pro cizince je však vnímána jako samostatný jazykový vzdělávací obor, kterému je věnován vlastní předmět či samostatný kurz s vlastními cíli a obsahy výuky. Čeština pro cizince je dle ředitelů a ředitelky orientována na učení se jazyku každodenní komunikace, ale obsahuje také interkulturní složku:

Regionální centrum na podporu cizinců..., což vlastně to děláme, no, osm let asi. Tak tam mám tři kurzy pro první stupeň, jedna až pět, tři hodiny týdně, pak mám druhý kurz, šest až devět, tři hodiny týdně, takže tam chodí děti... Tematicky hovoří, není to klasická hodina, že by se učily. Protože jsou tam od 6. do 9. třídy, takže ona má téma a je to vlastně konverzace, (-) konverzace, učí se tam i kulturu, učí se tam, jak se chovat a tak. (škola A)

Třetí kategorie (žák-cizinec) sice na první pohled nepůsobí jako jazyková kategorie, nicméně ředitelé a ředitelky se o žácích-cizincích vyjadřují výhradně ve vztahu k jazykům, které užívají ve škole (ale i mimo ni). To znamená, že ačkoli užívali v rozhovorech pojem „žák-cizinec“ (stejně jako dokumenty jazykové politiky, viz výše), etnicitu či občanství žáků ředitelé a ředitelky neproblematizovali. Vlastní kategorie žák-cizinec byla řediteli a ředitelkami tematizována ve dvou dimenzích: *jazyk vzdělávání* a *jazyk běžné komunikace*. Žák-cizinec ve vztahu k jazyku vzdělávání je problematizován zejména tehdy, pokud žák vykazuje nedostatky s porozuměním učivu ve výuce. To ilustrujeme na výroku, který se týká předmětu matematika: „On...i, matematika je všude stejná, takže oni počítají dobře, ale pokud přijde třeba slovní příklad, tak oni nerozumí. Oni nepochopí zadání. (škola A)“

Dotazovaní ředitelé a ředitelky reflektují, že mnohojazyční žáci a žákyně, kteří převážně hovoří jiným jazykem (či jinými jazyky) než češtinou, sice chápou matematické koncepty, ale mají problém v porozumění zadání úloh stavějících na jazykovém porozumění. Nedostatečné porozumění jazyku vzdělávání v jednotlivých předmětech je pro školy zdrojem pro specifickou práci ve výuce: „Třeba když máte v zeměpise, dějepise... a dítě nerozumí, tak se to tam řeší tak, že paní učitelka si nachystá nějakou samostatnou práci, individuální, jinou, vlastně je to celé o individuálním přístupu naší školy“ (škola A).

Ředitelé a ředitelky překvapivě do svých výpovědí takřka vůbec nezahrnovali češtinu ve smyslu vyučovacího předmětu (tj. předpokládaného *materšského jazyka*). Jediná zmínka o českém jazyce (jako vyučovacím předmětu) se týká pozitivního efektu výuky předmětu český jazyk na rozvoj jazykových schopností v češtině u žáků a žákyně, kteří mají jiný mateřský jazyk než češtinu: „V českým jazyce je to samozřejmě jako výborný, protože tam se učí tu češtinu“ (škola A).

Je třeba zdůraznit, že pojem *jazyk vzdělávání* není řediteli a ředitelkami doslovně zmiňován - jazykem vzdělávání je dle nich míněna a priori čeština, a proto pokud hovořili o závislosti jazyka vzdělávání na školní úspěšnost, hovořili výhradně o češtině: „Typický, no ono jak kdo... ono jak kdo, ono záleží, jak ty děti zvládají tu češtinu“ (škola A). V druhé dimenzi se kategorie žák-cizinec vztahuje k jazyku jako prostředku každodenní komunikace. Ředitelé a ředitelky tematizovali každodenní komunikaci žáků jak ve školním prostoru mimo výuku (např. během přestávek), tak i mimo školu.

V kontextu *jazyka běžné komunikace* dotazování ředitelů a ředitelky často problematizovali otázku, zda užívání různých jazyků žáků nařizovat či zakazovat, tj. zabývali se otázkou nastavení vlastní jazykové politiky (*bottom-up*). Zde je patrný rozdíl mezi přístupem k jazyku vzdělávání a jazyku každodenní komunikace. Zatímco jazyk vzdělávání je po žácích a žákyních školami vyžadován, nařízení povinného jazyka každodenní komunikace by bylo vnímáno řediteli a ředitelkami negativně:

Tady byly takové hlasy, abych zakázala mluvit ve svém rodném jazyce. Já jsem říkala, to já nezakážu, to já nechci, (...) takže, že nerozumím jim. Ale v hodině vyžadujeme češtinu. Ale o těch přestávkách nám je to jedno. Nevidím ani důvod, podle mě by to byla diskriminace. (škola A)

Ze zmíněné ukázky je zřejmé, že dotazované školy nesměřují k zákazům užívání různých jazyků mimo výuku. Nicméně k tomuto rozhodnutí školy nedošly přímo či z vůle státní jazykové politiky, ale až po vlastní zkušenosti s různým nastavením režimu užívání jazyků. Cestu od nařízení užívání jednoho jazyka přes zákazy až po svobodné užívání různých jazyků v běžné komunikaci žáků mimo výuku naznačuje následující úryvek:

To znamená, jakýmsi způsobem jsme je podporovali a i nutili, aby spolu i o přestávkách komunikovali anglicky, což jsme postupně vyhodnotili, jakože za (a) to nemá smysl, za (b) to není ani prospěšné a ten rozdíl v té efektivitě to žádný vlastně nemá nebo nemá to vliv velký na tu efektivitu nebo na rychlost, jak se to dítě do té angličtiny dostane. Takže jsme to spíš nechali tak, že si povídají, pokud není samozřejmě vyučování a není tam jasně dané pravidlo. (škola B)

Je zajímavé, že jazyky národnostních či etnických menšin nebyly řediteli a ředitelkami téměř vůbec tematizovány. Jediná zmínka o jazycích menšin se týkala právě užívání jazyků o přestávkách: „Do toho jim nezasahujeme... Jasně, máte Romáčky... Tak TI SE většinou o těch přestávkách, protože brácha je v osmičce, v devítce, malej je v pětce, takže...“ (škola C).

Ředitelé a ředitelky také tematizovali důležitost jazyků, které žáci a žákyně užívají v rodině či mezi kamarády. Následující ukázka však dokumentuje i to, že dotazované školy s jazyky žáků a žákyň nepracují a nerozvíjí je.

No, a druhý rozměr je snaha o to, aby si zároveň udrželi svůj vlastní mateřský jazyk a my do určité míry se jim v tom snažili vyjít co nejvíce vstříc a podpořit je v tom. To

znamená, že my apelujeme na to, aby doma rodiny mluvily... (pozn. autorů: žáci hovořili / žákyně hovořily) s rodiči jejich rodným jazykem, apelujeme taky na to, aby, nebo respektive podporujeme to, aby ty děcka, pokud je tady, já nevím, nějaká komunita Francouzů, aby spolu mluvili francouzsky, pokud je tu komunita z Tchaj-wanu, tak aby spolu mluvili tchajwansky. (škola B)

Dimenze jazyk běžné komunikace zahrnovala také otázky týkající se komunikace s rodiči žáků-cizinců. Z výpovědí ředitelů a ředitelky vyplývá, že komunikace s rodiči, kteří nehovoří česky, je mnohdy poměrně komplikovanou záležitostí. Školy musí hledat různé vlastní strategie a způsoby, jak s takovými rodiči komunikovat. To naznačuje následující ukázka:

...že by za mnou nějaký rodič přišel s nějakým problémem, že se nedomluvil s učitelkou, jo? Takže oni prostě, já tam nejsem přímo na těch schůzkách, ale oni tam řeší prospěch hlavně. Oni tam řeší prospěch, když by byl nějaký výchovný problém, tak to se řeší průběžně se všemi dětmi během roku, že se pozvou rodiče za výchovnou komisí... ale co se týká těch cizinců, tak my máme ještě tady asistentku, která umí anglicky a (...) pak tady máme ještě paní učitelky, které když tak pomáhají, takže, když ty rodiče už jsou zvyklí nevodit si tlumočníky s sebou. Takže my máme už ve škole lidi, kteří tlumočí. Takže my tady máme učitelky na angličtinu, němčinu, francouzštinu, španělštinu a ukrajinštinu. (škola A)

Shrneme-li výsledky této části studie, lze říci, že dotazovaní ředitelé a ředitelky také užívají stejné kategorie k popisu jazyků jako vzdělávací politika, ale tyto kategorie jsou mnohdy ve školách na základě žitých zkušeností naplňovány odlišnými obsahy.

Nejproblematictější ze zmíněných kategorií se zdá být žák-cizinec, která je řediteli a ředitelkami užívána zejména ve vztahu k jazykům žáků, pokud se tyto jazyky neshodují s jazykem vzdělávání. Zdůrazňují, že porozumění jazyku vzdělávání má souvislost se školním výkonem a s jazykovou podporou. Dimenze jazyka vzdělávání je řediteli a ředitelkami implicitně spojována s češtinou, odpovídá pojetí uvedenému v RVP ZV. Žádný jiný jazyk vzdělávání totiž není z hlediska nastavení jazykové politiky ani předpokládán. Zároveň se pod kategorií žák-cizinec chápou i jazyky, které žáci a žákyně užívají v běžné (mimovýukové) komunikaci. Tyto dvě perspektivy, resp. dimenze, sice označují ředitelé a ředitelky jedním pojmem, poměrně jasně však mezi nimi rozlišují.

Dále lze říci, že ředitelé a ředitelky námi oslovených škol se vyjadřují ve shodě s pojetím, jež je obvyklé v zahraničním diskurzu o mnohojazyčnosti, odlišují jazyk vzdělávání (CALP, *cognitive academic language proficiency*, *Bildungssprache*) od jazyka běžné (mimovýukové) komunikace (BICS, *basic interpersonal proficiency*, *Alltagssprache*; Cummins, 2008; Gogolin & Lange, 2011; aj.).³⁸

³⁸ Rozdíl mezi nimi spočívá především v tom, že jazyk vzdělávání je oproti jazyku běžné komunikace vysoce formální, formalizovaný, spíše monologický, užíváný ve veřejném prostoru (především ve škole) a umožňuje společenskou participaci. Zároveň je chápán jako prostředek získávání znalostí ve školní výuce, které vykazují vysokou míru abstrakce, odbornosti a převahu písemné formy (Gogolin & Michel, 2010).

Jako problematická se ukázala také kategorie čeština pro cizince. Ředitelé a ředitelky ji popisovali/y ve smyslu *druhého jazyka* (*second language*, *Zweitsprache*, popř. *third language*, *Drittsprache*), tedy především lingvistických konceptů bez nacionálního podbarvení, které kategorii propůjčuje označení „pro cizince“. Pro školy se tato kategorie vztahovala především k žákům, kteří nedostatečně ovládají češtinu (včetně mimoškolní komunikace) bez ohledu na státní občanství. Naproti tomu chápání češtiny pro cizince jazykovou politikou³⁹ vychází z nacionální ideologie,⁴⁰ v jejímž rámci se a priori předpokládá, že národnost se shoduje s mateřským jazykem a v důsledku toho se termín vztahuje pouze na žáky s jinou státní příslušností.

Naopak zcela ve shodě s jazykovou politikou je řediteli a ředitelkami chápána kategorie cizí jazyk, již jsou ve školách míněny téměř výlučně tzv. elitní a sociálně privilegované jazyky (Krumm, 2015) a jejich elitní pozice je na úrovni jazykové politiky podtržena tím, že jsou „doporučeny“ ve stěžejním dokumentu ovlivňujícím výuku, tj. RVP ZV (s. 146).

Velkou míru shody lze nalézt v hledisku hierarchizování jazyků: privilegovanou pozici mají jazyk vzdělávání a cizí jazyky, ostatní jazyky (jako např. domácí jazyky žáků, pokud se neshodují s jazykem vzdělávání) jsou vzdělávací politikou spíše marginalizovány a jejich role je vnímána spíše jako problém.

5.2 Žité zkušenosti žáků a žákyně: jazykový repertoár v praxi

Pokud nahlédneme výsledky samotné analýzy jazykových portrétů, lze na obecné úrovni říci, že žáci a žákyně kategorizují jazyky spíše implicitně, často ve vztahu k časové ose, tedy jak se vyvíjel jejich jazykový repertoár a jak by se měl v budoucnu rozvíjet. Ve svém pojetí jazyků rozlišují mezi jazyky domova, školními jazyky, jazyky kamarádů a jazyky, které si přejí umět nebo se jim líbí. Je však třeba zdůraznit, že tyto kategorie jsou velmi individuální a mnohdy nejsou jasně definovatelné, mají spíše fluidní charakter a hranice mezi nimi jsou plynulé a rozostřené.

Pro pojmenování jazyků používají žáci a žákyně sice klasické kategorie jazyků (arabština, čeština aj.), často je však spojují s určitým územím či státy (bez ohledu na to, zda dané státy, či území mají vlastní oficiální jazyk), avšak nabývají různých významů.

Pro žáky a žákyně je typické, že chápou jazyky v souvislosti s jejich užíváním s různými sociálními aktéry v různých (učebních) prostorech. Každý jazyk v jejich repertoáru je spojen s konkrétními lidmi v jeho sociálním prostředí, což lze ukázat na příkladu ukázky z rozhovoru s žákem A2⁴¹.

³⁹ Ačkoli čeština pro cizince není pojmem používaným pouze jazykovou politikou, ale také ve výzkumu, viz výše.

⁴⁰ Ideologie vycházející z tzv. herderiánské triády, která předpokládá v rámci národa jednotu jazyka, kultury země (vice např. Canagarajah, 2012).

⁴¹ Písmeno v označení žáků koresponduje s označením školy z předchozího oddílu.

Ž: Jo. Doma mluvíme arabštinu, ve škole mluvíme češtinu.

V: Hm, a =

Ž: = S kamarádem mluvíme češtinu.

Ž: Jo, ve škole a (-) někdy doma učím angličtinu taky. (žák A2)

Jazyky domova žáci a žákyně převážně spojují s „mateřským jazykem“. Je překvapující, že žáci s tímto termínem spojují pouze jeden jazyk. Naopak logické se zdá, že se jedná právě o jazyk, ve kterém probíhá většina komunikace s rodiči. Díky tomu je tato kategorie spojena s emocemi, žáci a žákyně domácí jazyk chápou jako *jejich vlastní* jazyk, kterým se „nejlépe domluví“, jak to naznačuje následující ukázka žákyně internacionální školy, která rozhovor chtěla vést v angličtině:

V: Japanese is for you the best. And why? [Japonština je pro tebe nejlepší. A proč?]

Ž: Because it's my language and can understand with. [Protože je to můj jazyk a dorozumím se v něm.] (žákyně B2)

Z rozhovorů s žáky a žákyněmi také vyplývá, že jazyky domova nejsou vnímány jako ty jazyky, které by patřily do školy (pokud se neshodují s jazykem vzdělávání). Žáci a žákyně sice (ve shodě s deklarovanou jazykovou politikou škol, viz oddíl 4) uvádějí, že necítí žádný přímý zákaz užívání domácích jazyků, nicméně mají pocit jejich nepatřičnosti. To lze dokumentovat na následující ukázce:

V: Tady ve škole. Aha. Takže myslíš, že ve škole je zakázaný (-)

Ž: Ne zakázaný, ale nepotřebuju mluvit arabsky tady.

V: Že to nepotřebuješ. Takže cítíš, že někde máš zakázaný mluvit nějakým jazykem?

Ž: Em em ((citoslovce pro nesouhlas))

V: Takže ve škole není zákaz, necítíš to jako zákaz.

Ž: Em em ((citoslovce nesouhlasu)). (žák A2)

Při označování jazyků domova (resp. mateřských jazyků) v siluetě vykazovali/y žáci a žákyně určité podobnosti. Měli/y tendenci lokalizovat *svůj* (mateřský) jazyk v centrální části v místě srdce nebo hlavy. Mateřskému jazyku je tak dána zjevná dominance, a to ve všech analyzovaných jazykových profilech. Jako příklad lze uvést siluetu žákyně A1 (obr. 1), která se narodila ve Francii a jako jazyk svého domova vnímá francouzštinu. (Barevné verze všech obrázků jsou v příloze B.)

Další důležitou kategorií je pro žáky a žákyně *jazyk kamarádů*. V rozhovorech s žáky a žákyněmi byla komunikaci s kamarády věnována velká pozornost, přičemž zmiňována byla u všech dotazovaných žáků (včetně žáků s češtinou jako jazykem domova). Tato kategorie se významně prolíná s jazyky ve škole (tj. s kamarády ve škole), ale týká se samozřejmě i interakce mimo ni. Na úryvku z rozhovoru se stejnou žákyní demonstrujeme typické výroky ohledně jazyka kamarádů:

V: Jak bys to nakreslila, jak, co pro tebe znamená ta čeština, je to pro tebe důležitý umět česky?

Ž: Kamarády.



Obrázek 1 Silueta jazykového portréту žákyně A1



Obrázek 2 Silueta jazykového portrétu žáka C2

V: Kamarády.

Ž: Ale nevím jak. (---) Jo, čeština mě znamená tohle. (žákyně A1)

Jako *jazyk(y) školy* chápou žáci a žákyně nejen ten jazyk, ve kterém probíhá školní výuka (tj. jazyk vzdělávání), ale také většinový jazyk spolužáků, jazyk, ve kterém se učí, a také jazyky, které se žáci a žákyně učí v rámci cizích jazyků. Nicméně je třeba zmínit, že žáci a žákyně jazyk vzdělávání téměř nezmiňují. Na významnosti nabývá pouze tehdy, když žák či žákyně jazyk vzdělávání (ještě) neovládají či v něm cítí nejistotu, jak je to patrné z výroku žákyně B2 z internacionální školy: „Like in English, when I speak in English to, like, teacher, or, like, lots of people, I get nervous and sick. [V angličtině, když mluvím s někým, jako je učitel, nebo s více lidmi, jsem nervózní a je mi špatně.]“

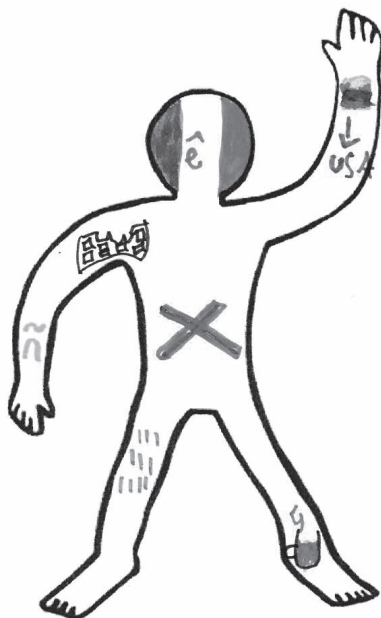
Tito žáci a žákyně si pak vytvářejí vlastní způsoby, jak se učit ve více jazycích, k čemuž využívají celý svůj jazykový repertoár. Žákyně uvádí B2, že ve výuce (vedené v anglickém jazyce) si musí při přemýšlení nad vzdělávacími obsahy pomáhat svým jazykem domova (v tomto případě japonštinou): „It's like, what's I'm thinking about, or like (-), in my head, I'm, I'm like thinking Japanese, then like, I fix it in Japanese. [Je to jako, když přemýšlím nebo mám ráda (-), v hlavě, já, já ráda přemýšlím v japonštině, pak si to ujasním v japonštině.]“

Mezi jazyky, které si žáci a žákyně spojují se školou, patří i cizí jazyky, které se ve škole učí. Pokud nahlédneme tyto jazyky v siluetách, pak se nacházejí nejčastěji v místech rukou či nohou, což může naznačovat jistou míru utilitárnosti těchto jazyků, jak to naznačuje obrázek žáka C2 (obr. 2) ze školy s rozšířenou výukou cizích jazyků. Cizí jazyky v místě končetin naznačují hlavně jejich instrumentální charakter. To si můžeme ukázat na úryvku z rozhovoru nad siluetou se stejným žákem: „... und Englisch habe ich in die Füße gemalt, weil es halt zum Reisen und zu der Fortbewegung, das man das überall braucht. [...a angličtinu jsem namaloval do nohou, protože ji člověk potřebuje všude, když cestuje a někam se pohybuje.]“

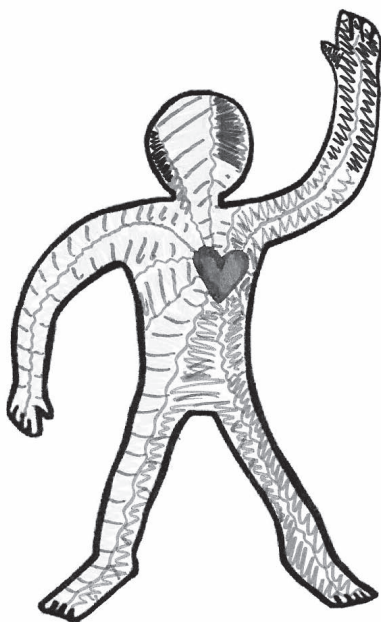
S cizími jazyky úzce souvisí i *jazyky, které si žáci a žákyně přejí umět nebo se jim líbí*. Specifikum této kategorie je, že tyto jazyky jsou zmiňovány bez ohledu na jejich znalost, neznalost či jen částečné ovládnutí. To ukazuje silueta žáka B1 (obr. 3) doplněná o interview, ve kterém žák uvádí, že umí angličtinu, irštinu, ale namaloval také italštinu (na siluetě v podobě Kolosea na levém rameni), kterou pouze slyšel v Itálii a líbila se mu.

Zároveň obrázek 3 naznačuje propojenost jazyků k vnímání kultury a kulturních stereotypů - pro zachycení jazyka užívají někteří žáci stereotypních znaků dané kultury (angličtina je spojená s USA, které reprezentuje hamburger, italštinu představuje Koloseum, francouzštinu francouzská trikolóra atd.).

Vnímání jazyků ve své propojenosti je patrné v obrázku 4. Modré srdce představuje mateřský jazyk a modré čáry po celém portrétu ukazují, jak mateřský jazyk „protéká“ celou siluetou a všemi jazyky, čímž ukazuje jejich vzájemnou propojenost, souvztažnost a rozostřené hranice mezi nimi.



Obrázek 3 Silueta jazykového portréту žáka B1



Obrázek 4 Silueta jazykového portrétu žákyně C1

Shrneme-li výsledky analýzy této části studie, lze říct, že hranice mezi jazykovými kategoriemi jsou z perspektivy dotazovaných žáků a žákyň fluidní a flexibilní. Nelze opominout také silnou emoční rovinu (jako jsou např. nervozita či oblíbenost) při kategorizaci jazyků našimi žáky a žákyněmi (viz např. Kramsch, 2009). Dále pak námi dotazovaní žáci a žákyně chápou jazyky v souvislosti s individuálními jazykovými biografiemi, které se odvíjejí od individuálních zkušeností (viz např. Krumm, 2003; Purkarthofer, 2018; Tophinke, 2002). Významnou roli v jazykových profilech zkoumaných žáků a žákyň hrají jazyky, kterými hovoří doma (viz např. Daase, 2014) a které používají v komunikaci s kamarády a kamarádkami. Pokud se zaměříme na školní kontext, je patrné, že přizpůsobují užívání jazyků situačnímu kontextu a jazykové politice dané školy (*bottom-up*). Žáci a žákyně v našem výzkumném souboru sice nevnímají, že by jejich domácí jazyky (tj. subjektivně nejdůležitější jazyky) byly školami zakazovány, nicméně mají dojem, že do školy jejich jazyky nepatří (viz např. Vetter, 2015). V praxi to často znamená, že během výuky užívají jazyk, který je stanoven školou, ale přemýšlí ve svém jazyce domova.

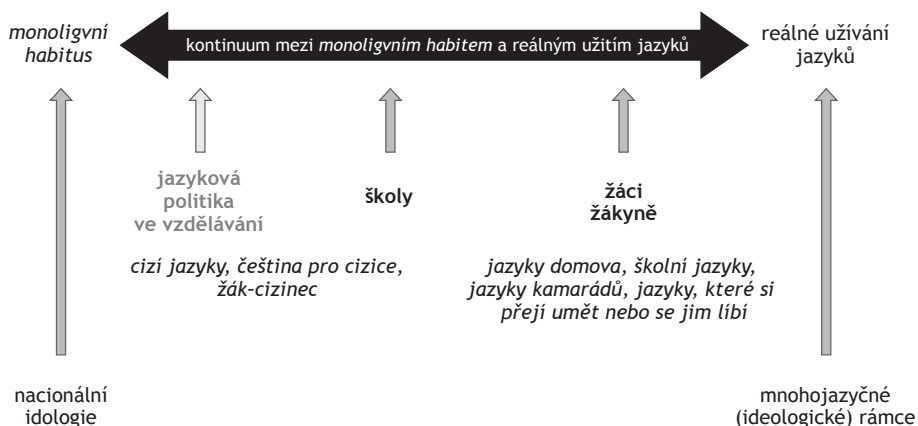
5.3 Rozdíly ve vnímání jazyků: rozpory a kontradiktorní směřování

Jak jsme uvedli výše, vnímání jazyků školami lze chápat jako základ pro nastavení jazykové politiky ve škole (*bottom-up*). Z tohoto důvodu považujeme za důležité nejen zmínit, jak se liší vnímání jazyků školami a žáky a žákyněmi a jejich žitou zkušeností s jazyky, ale i naznačit, jaké rozpory odlišné vnímání jazyků přináší.⁴²

Z analýzy rozhovorů vyplývá, že ředitelé a ředitelky při kategorizaci jazyků do jisté míry zohledňují jazykovou diverzitu žáků (což je patrné zejména v rámci mnohovrstevnatého vnímání identifikovaných kategorií cizí jazyky, čeština pro cizince a žák-cizinec; viz oddíl 5.1), nicméně se pohybují v rámci mantinelů vytyčených jazykovou politikou, které vycházejí spíše z nacionálně-ideologických rámců (zejména ve smyslu nastavení jazykové politiky „1 + 2“ a s tím souvisejícího hierarchického pojetí jazyků - tj. stěžejní role češtiny ve smyslu jediného jazyka vyučování,⁴³ elitního pozicování vybraných evropských jazyků atd., viz oddíl 5.1). Naproti tomu žakovské kategorie (jazyky domova, školní jazyky, jazyky kamarádů a jazyky, které si přejí umět nebo se jim líbí) jsou založeny na užívání jazyků v sociální interakci s různými aktéry na různých místech a v různých situacích (viz oddíl 5.2). Abychom lépe znázornili směřování pojetí jazyků zkoumaných aktérů, vztahy mezi nimi a jejich ideologické ukotvení, umístili jsme identifikované kategorie na kontinuu mezi monolingvním habitem a reálným užíváním jazyků v sociální interakci (obr. 5).

⁴² Je zde třeba zdůraznit, že vzhledem k zvolenému kvalitativnímu přístupu se výsledky týkají pouze našeho specificky vybraného vzorku, jejich zobecnění na jiné školy či celkovou populaci žáků není možné.

⁴³ Ve škole B elitní pozici jazyka vzdělávání zaujímá angličtina, avšak princip hierarchizace zůstává zachován.



Obrázek 5 Kategorie na kontinuu mezi monolingvním habitem a reálným užitím jazyků

Zaměříme-li se na porovnání vnímání jazyků zkoumaných škol a žáků a žákyň, kteří/které byli/y samotnými školami vybráni/y do výzkumu, lze identifikovat mnohé rozpory, jež by se daly (na základě našich analýz) shrnout následujícím způsobem:

Jako první uvedeme rozpor, jenž spočívá mezi hierarchizací a rovností jazyků (stanovené např. EU, viz *Viele Sprachen für ein Europa...*, 2008). V rámci škol je patrná tendence preferovat některé jazyky, jiné jazyky potlačovat, přičemž klíčem pro tuto hierarchizaci jsou pak spíše ideologická východiska jazykové politiky než jazyky žáků a žákyň. Školy (ve shodě s RVP ZV) nabízejí rozvoj v „elitních“ evropských jazycích (v rozhovorech s řediteli a ředitelkami označovanými jako cizí jazyky), jazyky domova žáků a žákyň (pokud se nejedná o „elitní“ jazyky) školy nepodporují, cíleně nerozvíjejí a ani jich nevyužívají ve výuce. Důsledkem může být, že žáci a žákyně nemusí vnímat jazyky jako zcela rovnocenné, což naznačují i naše výsledky v tom smyslu, že jako jazyky, které si přejí umět nebo se jim líbí, jsou žáky a žákyněmi zmiňovány pouze vybrané (tzv. elitní) evropské jazyky (viz oddíl 2) a jazyky domova jsou (dotazovanými) žáky a žákyněmi uzavřeny do soukromého života (viz oddíl 5.2).

Další rozpor spočívá v tom, že na jedné straně se školy musí pohybovat v ideologickém rámci jazykové politiky ve vzdělávání, pro který je typická snaha udržet monolingvní habitus (zakotven v nacionální ideologii), na straně druhé školy uznávají jazykovou diverzitu jako charakteristický znak všech tří škol (viz oddíl 5.1). Tento rozpor vede školy k utváření vlastního pojetí jazykové diverzity a mnohojazyčnosti - v našich datech je to patrné zejména v případě, kdy si školy utváří vlastní pojetí pojmu žák-cizinec, který do značné míry neodpovídá pojetí ideologie jazykové politiky ve vzdělávání (viz oddíl 5.1), ale ani žádné (lingvistické) teorii.

Za podstatný lze považovat i rozpor při tvorbě jazykové politiky na školní úrovni - na základě našich dat se zdá, že zdrojem pro školní jazykovou politiku je zejména nacionálně-ideologicky podbarvená *top-down* jazyková politika ve vzdělávání, která

je v mnohém velmi vzdálená reálnému užívání jazyků žáky a žákyněmi (viz obr. 5). Tento rozpor může mít konkrétní dopady na vzdělávání, zejména pokud má žák či žákyně jazyk domova odlišný od jazyka vzdělávání. Pokud totiž je jazyk domova vnímán žáky či žákyněmi ve škole (či výuce) nepatřičně (jak uvádíme v oddílu 5.2) a školy striktně požadují češtinu jako jediný jazyk vzdělávání (viz oddíl 5.1), vyvstává celá řada (ideologických) otázek ohledně participace (více např. Rudolf, 2017) či akceptace a uznání jazyků žáků a žákyň jako součástí jejich identity (více např. Norton, 2013).

Významný rozpor spočívá v tom, že pro školy se zdá stěžejní diferenciací mezi jazykem vzdělávání a jazykem běžné komunikace (viz oddíl 5.1), avšak jazyková politika ve vzdělávání takto jazyky nerozlišuje. Z našich dat se také ukazuje, že kategorie jazyka vzdělávání je založena pouze na zkušenostech škol s žáky a žákyněmi spíše než na opoře teorie či ze strany ostatních aktérů politiky ve vzdělávání, fakult vzdělávající učitele aj.⁴⁴ Výsledkem pak mohou být pedagogická opatření, která jsou do velké míry laická, ve kterých zůstávají mimo pozornost podstatné okolnosti (kupř. jazyky, ve kterých se žáci učí, v jakém jazyce probíhá domácí příprava či zda žák nebo žákyně v případě problémů nerozumí obsahům nebo jazyku vzdělávání) a do popředí se mohou dostávat jiné, méně důležité či přímo nežádoucí aspekty jako např. kulturní stereotypy.⁴⁵

Poslední rozpor spočívá v tom, jak vnímají školy jazyk vzdělávání a jak vnímají žáci a žákyně školní jazyky. Školy vyžadují (na základě jazykové politiky ve vzdělávání ve směru *top-down*) češtinu jako jediný jazyk vzdělávání (viz oddíl 5.1), naproti tomu žáci a žákyně vnímají jazyky školy výrazně diverzifikovaněji - zahrnují do něj celý svůj jazykový repertoár včetně jazyků domova, jazyků používaných o přestávkách, cizích jazyků atd. (viz oddíl 5.2). Na základě našich analýz se tedy lze domnívat, že kvůli zaměření se pouze na češtinu jako na jediný jazyk vzdělávání, a tedy na omezenou část jazykového repertoáru mnohojazyčných žáků a žákyň, školy nevyužívají potenciálu spočívajícího ve schopnosti využívat více jazyků pro učení se.

Všechny zmíněné rozdíly ve vnímání jazyků nesou jeden esenciální rozpor: na jedné straně je jazyková diverzita žáků a žákyň přijímána školami pozitivně, mnohdy i rozvíjena (především v oblasti cizích jazyků a češtiny pro cizince) a její omezení by bylo chápáno jako diskriminace. Na druhé straně je ale jazyková diverzita potlačována, zejména pokud jde o jazyk vzdělávání. Ve školách panuje mezi dotazovanými řediteli a ředitelkami snaha o její striktní dodržování (popř. angličtina ve škole B). Tento rozpor tvoří napětí mezi pedagogickými principy orientace na žáky

⁴⁴ To lze dokumentovat na následujícím výroku: „...každý si to dělá podle svých možností, ti učitelé, třeba my... jak je ta škola, teď si nevzpomenu, prostě my jsme taky dělali samozřejmě pracovní listy, které máme, nebo učebnici jsme si vytvořili podle našich zkušeností, ale začínali jsme vlastně na koleně, učitelky si to dělaly všechno samy, nikdo je neučil, naše paní učitelky, takže ony si musely vytvořit tu přípravu...“ (škola A)

⁴⁵ Viz výrok: „...že jsme si třeba pozvali někoho, kdo jim (učitelům a učitelkám) vykládal o Vietnamu, o té zemi, kolik jsme tady měli dětí. Aby pochopili mentalitu...“ (škola A)

34 a žákyně (respektující jejich jazykové vybavení), lidskou a lidskoprávní rovínou⁴⁶ vzdělávání a (měřitelným) školním úspěchem. Vyostřen je tento rozpor ještě jazykovou politikou ze směru *top-down*, která vlivem nacionální ideologie vykazuje tendence udržet monolingvní habitus (viz oddíl 2) bez ohledu na to, jak jazyky vnímají žáci a žákyně a jak je užívají.

6 Shrnutí a diskuse

Na základě naší výzkumné sondy jsme se pokusili naznačit sporná místa, kde se jazyková politika škol míjí s žitou zkušeností vybraných škol a žáků a žákyň. Jazyková politika ve vzdělávání vytváří na základě ideologií rámce, na jejichž půdorysu se školy musí pohybovat. Tyto rámce mají diskurzivní charakter, na jehož základě mohou ovlivnit či přinutit školy k určitému jednání. Proto jsme naznačili ideologická východiska evropské a naší jazykové politiky ve vzdělávání i základní kategorie, které užívá stěžejní dokument pro vzdělávání, jímž je *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2021). V metodologické části naší studie jsme popsali design výzkumu, výzkumný vzorek (tři školy, tři ředitelky a ředitelé, šest žáků a žákyň), postup při výběru škol, žáků a žákyň, výzkumné nástroje (polostrukturované rozhovory, jazykové portréty, rozhovory nad jazykovými portréty) a analytické postupy (kvalitativní obsahová analýza, analýza portrétů). Ve výsledkové části jsme na základě rozhovorů s řediteli a ředitelkami naznačili, jaké kategorie pro jazyky školy užívají (tj. cizí jazyky, čeština pro cizince a žák-cizinec) a jak je pojmají. Z analýzy jazykových profilů⁴⁷ žáků a žákyň, kteří/které se zúčastnili/y našeho výzkumu, vyplynulo, že se jejich pojetí jazyků (tj. jazyky domova, školní jazyky, jazyky kamarádů a jazyky, které si přejí umět nebo se jim líbí) liší jak od škol, tak jazykové politiky a že vychází z žité zkušenosti s jazyky. V poslední části oddílu výsledků jsme uvedli některé rozpory, které způsobuje rozdílné vnímání jazyků vybranými školami a dotazovanými žáky a žákyněmi, které tyto školy považují za „typické“.

Pokud bychom chtěli diskutovat o našich výsledcích v širších souvislostech (i přes omezenou platnost danou metodologickým přístupem), pak lze vyslovit domněnku, že rozdílné vnímání stěžejních kategorií oproti jazykové politice ve vzdělávání (*top-down*)⁴⁸ a značné rozpory mezi vnímáním jazyků škol a žáků a žákyň mohou být jedním z možných vysvětlení, proč školy vnímají naznačenou osamělost při hledání řešení problémů, které jazyková diverzita přináší (což dokládá mj. i zpráva České školní inspekce, viz *Tematická zpráva...*, 2015), a to i přesto, že jsou školám k dispozici metodické příručky (Šindelářová & Škodová, 2012) či informační weby (viz

⁴⁶ Například *Listina základních práv Evropské unie* (2007) nejenže zakazuje diskriminaci na základě jazyka, ale také deklaruje respekt vůči jazykové rozmanitosti.

⁴⁷ Založených na rozhovorech nad jazykovými portréty, viz oddíl 4.2.

⁴⁸ Považujeme za důležité zmínit, že rozdílné vnímání jazyků jazykovou politikou reprezentovanou dokumenty jazykové politiky a aktéry ve škole (tj. žáci a žákyně, ředitelé a ředitelky) může být dáno i povahou jazyka - zatímco dokumenty užívají oficiální jazyk, dotazované osoby během rozhovorů užívaly spíše přirozený jazyk (např. Čermák, 2011).

<http://cizinci.nidv.cz - NPI>). Dalším důvodem může být i skutečnost, že otázka „žáků-cizinců“ je přejata především speciálně- a sociálněpedagogickým výzkumem (viz oddíl 3), který sice ze své perspektivy nabízí jistá řešení (např. organizace META), tato řešení se však opírají především o koncepty integrace a inkluze, ale nikoli o odpovídající lingvistické teorie. Výsledkem je pak snaha o integraci žáků-cizinců do domnělé české jazykové monokultury a tím další upevňování monolingvního habitu ve školách.⁴⁹

Najít efektivní řešení pro školy, jak pracovat s jazyky, znamená nejen překonat představu, že státní příslušnost či etnicita odpovídají jazykovému vybavení žáků a žákyň, ale také posun od chápání jazyků jako předmětů ve škole směrem k jazykovému repertoáru jedince a k jeho rozvoji. Ten je zde třeba chápat ve smyslu situačního využívání všech jazykových prostředků, které má žák k dispozici, aby byl úspěšný ve vzdělávání (Busch, 2012). Znamená to přechod od monolingvního habitu (typického pro jazykovou politiku ve vzdělávání, viz výše) k mnohojazyčným rámcům (jako např. *translanguaging*, García & Wei, 2014; či *heteroglossia*, Busch, 2014). Tyto rámce dávají prostor pro vznik vzdělávacích konceptů, jež reflektují současnou společenskou realitu (zvyšující se počet cizinců v České republice, míšení kultur, zájem o etnické i národnostní menšiny) v tom smyslu, že směřují k překonání chápání jazyků jako autonomních a separátních entit spojených s nacionální ideologií. Takové koncepty nejen akceptují, ale i využívají více jazyků (resp. jazykový repertoár), jejich míšení či kombinování (viz *code switching*, *code-mixing*, *code-mashing* atd.) za účelem úspěšného vzdělávání, a to jak během výuky, tak v běžném chodu škol. Zmíněné koncepty jsou již rozpracovány na úroveň výukové, resp. školní, praxe, jako příklad lze uvést publikaci autorek Hélotové a Ó Laoireové (2011).

Tuto studii je třeba chápat jako jeden z prvních výzkumných náhledů na mnohojazyčnost ve školách a z toho plynou i některé její limity. Vzhledem k omezenému výzkumnému vzorku danému kvalitativní povahou studie nelze naše výsledky obecněji generalizovat. Ze záměrně vybraného vzorku na úrovni škol také nemůžeme činit závěry pro tzv. klasické školy (míníme školy, jež se specificky na jazyky nezaměřují). Přesto, jak se domníváme, může tato studie nabídnout důležitý náhled na zacházení s (ne)existující mnohojazyčností ve školách v širším, jazykověpolitickém kontextu. Do navazujícího výzkumu však bude třeba zahrnout více aktérů (včetně rodičů) a škol (zejména školy, jež řeší otázky jazykové diverzity, ale v ŠVP je netematizují), bude v něm nutné posílit perspektivu žáků a žákyň a v neposlední řadě se zaměřit i na exploraci jazykového okolí, resp. na jazykovou krajinu (*linguistic landscape*), aby mohly být v budoucnu navrženy opravdu relevantní výukové postupy a metodické opory pro všechny školy, kterých se jazyková diverzita týká.

⁴⁹ Pro úplnost je třeba dodat, že se v českém prostředí lze setkat s přístupem tzv. jazykové propeutiky, který čerpá z projektu Evropského centra moderních jazyků (ECML) s názvem *Janua Linguarum* z let 2000-2003. Tento přístup byl také transformován do příručky pro primární stupeň základní školy, jejímž cílem bylo napomoci žákům a žákyň při utváření metalingvistického povědomí, otevírání prostoru pro pozitivní vnímání jazykové diverzity a při přípravě na výuku cizích jazyků (Fenclová, 2005).

Príspevek vznikl za podpory projektu GA ČR (19-12624S): Škola jako mnohojazyčný prostor? *Prozkoumávání lingvistické reality na českých městských školách (Multi-Space)*.

Literatura

- Andrášová, H. (2011). Němčina jako další cizí jazyk po angličtině. In V. Janíková (Ed.), *Výuka cizích jazyků* (s. 133-159). Grada.
- Bedřichová, Z., & Šormová, K. (2013). Jazyková gramotnost romských žáků základních škol praktických v psaném projevu. *Studie z aplikované lingvistiky*, 4(2), 38-56.
- Blommaert, J., & Verschueren, J. (1998). *Debating diversity: Analysing the discourse of tolerance*. Routledge.
- Bortz, J., & Döring, N. (2007). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer.
- Bourdieu, P. (2010). *Pravidla umění: Vznik a struktura literárního pole*. Host.
- Brzić, K. (2009). Ressource Familiensprache: Eine soziolinguistische Untersuchung zum Bildungserfolg in der Migration. In K. Schramm & C. Schroeder (Eds.), *Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache* (s. 23-42). Waxmann.
- Busch, B. (2006). Language biographies - approaches to multilingualism in education and linguistic research. In B. Busch, A. Jardine, & A. Tjoutuku (Eds.), *Language biographies for multilingual learning* (s. 5-18). PRAESA.
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503-523.
- Busch, B. (2014). Building on heteroglossia and heterogeneity: The experience of a multilingual classroom. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (s. 21-40). Springer.
- Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit*. Facultas.
- Canagarajah, S. (2012). *Translingual practice: Global englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Cizinci v ČR v letech 2004-2018*. (2018). Český statistický úřad & Ředitelství služby cizinecké policie. https://www.czso.cz/documents/11292/27320905/c01R01_2018.pdf/5db4c547-2012-44d0-8327-8be1d01cb218?version=1.0
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopaedia of language and education* (s. 71-83). Springer Science + Business Media.
- Čermák, F. (2011). *Jazyk a jazykověda*. Karolinum.
- Daase, A. (2014). Multimediale sprachbiographische Zugänge zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Jugendlichen in der Sekundarstufe I. In B. Ahrenholz & P. Grommes (Eds.), *Zweitspracherwerb im Jugendalter* (s. 270-295). Berlin: Walter de Gruyter.
- de Cillia, R. & Busch, B. (2006). Language policies / Policies on language in Europe. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd ed., Vol 9, Art. 4263, s. 707). Elsevier.
- Del Valle, J. (2000). Monoglossic policies for a heteroglossic culture: Misinterpreted multilingualism in modern Galicia. *Language & Communication* 20, 105-132.
- Della Rosa, P. A., Videsott, G., Borsa, V. M., Canini, M., Weekes, B. S., Franceschini, R., & Abutalebi, J. (2013). A neural interactive location for multilingual talent. *Cortex*, 49(2), 605-608.
- Dorostkar, N., & Flubacher, M. (2010). Europäische Diskurse über Mehrsprachigkeit. EU-Sprachenpolitik und deren Rezeption in österreichischen und Schweizer Printmedien. In H. Böhringer, C. Hülmbauer, & E. Vetter (Eds.), *Mehrsprachigkeit aus der Perspektive zweier europäischer Projekte. DYLAN meets LINEE* (s. 135-168). Peter Lang.

- Fenclová, M. (2005). *Jazykové probuzení. Jazyková příprava pro základní školu*. Pedagogická fakulta UK.
- Fleck, E. (2013). Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen: aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik. In R. de Cillia & E. Vetter (Eds.), *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2001-2011* (s. 9-28). Peter Lang.
- Foreign language learning statistics*. (2018). Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics#Upper_secondary_education
- Foreign languages learnt per pupil in upper secondary education (general), 2011 and 2016*. (2018). Eurostat. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Foreign_languages_learnt_per_pupil_in_upper_secondary_education_\(general\)_2011_and_2016_\(%25\)_ET18.png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Foreign_languages_learnt_per_pupil_in_upper_secondary_education_(general)_2011_and_2016_(%25)_ET18.png)
- From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. (2007). Rada Evropy.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave.
- Girnth, H. (2002). *Sprache und Sprachverwendung in der Politik. Eine Einführung in die linguistische Analyse öffentlich-politischer Kommunikation*. Niemeyer.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gogolin, I. (1998). Sprachen rein halten - eine Obsession. In I. Gogolin, S. Graap, & G. Liste (Eds.), *Über Mehrsprachigkeit* (s. 71-96). Stauffenburg.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenauf & M. Gomolla (Eds.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (s. 107-127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I., & Michel, U. (2010). Kooperation und Vernetzung: Eine Dimension „Durchgängiger Sprachbildung“. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 5(4), 373-384.
- Grin, F. (2003). *Language policy evaluation and the European charter for regional, or minority languages*. Palgrave.
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66(6, Part 2), 137-153.
- Harré, R., & Moghaddam, F. M. (1999). Positioning theory. In N. Bozatzis & T. Dragonas (Eds.), *The discursive turn in social psychology* (s. 129-136). Taos Institute Publications.
- Hélot, Ch., & Ó Laoire, M. (Eds.). (2011). *Language policy for the multilingual classroom: Pedagogy of the possible*. Multilingual Matters.
- Hrdlička, M. (2002). *Cizí jazyk čeština*. ISV.
- Chilton, P. (2004). *Analysing political discourse: Theory and practice*. Routledge.
- Informace ke vzdělávání dětí a žáků cizinců a osob, které pobývaly dlouhodobě v zahraničí*. (2019). MŠMT ČR. <http://www.msmt.cz/file/49597/>
- Jacquemet, M. (2005). Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language and Communication*, 25(3), 257-277.
- Janíková, V. (2013). *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. MuniPress.
- Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Suralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Portál.
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161-176.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. (1997). *Language planning: From practice to theory*. Multilingual Matters.
- Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě*. (2017). Eurydice. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ff10cc21-aef9-11e7-837e-01aa75ed71a1/language-cs/format-PDF>

- 38 Kostecká, Y., Kostecký, T., Kohnová, J., Tomášová, M., Pokorná, K., Vojtíšková, K., & Šimon, M. (2013). *Žáci-cizinci v základních školách. Fakta, analýzy, diagnostika. Pedagogická fakulta UK.*
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject.* Oxford University Press.
- Kropáčková, J. (2006). *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem.* Univerzita Palackého v Olomouci.
- Krumm, H.-J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit.* Eviva.
- Krumm, H.-J. (2003). „Mein Bauch ist italienisch.“ Kinder sprechen über Sprachen. [Monothematisches číslo Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag, N. Baumgarten, C. Böttger, M. Motz, & J. Probst (Eds.)]. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3), 110-114.
- Krumm, H.-J. (2010). Mehrsprachigkeit in Sprachenportraits und Sprachbiographien von Migrantinnen und Migranten. *AkDaF Rundbrief*, 61, 16-24.
- Krumm, H.-J. (2015). Organisiertes Schulversagen - oder: Anforderungen an die Schule in der Einwanderungsgesellschaft. In Ī. Dirim, I. Gogolin, D. Knorr, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, H. H. Reich, & W. Weiße (Eds.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion* (s. 280-293). Waxmann.
- Liddicoat, A. J., & Baldauf, R. B. (2008): Language planning in local contexts. Agents, contexts and interactions. In A. Liddicoat & R. B. Baldauf (Eds.), *Language planning in local contexts* (s. 3-17). Multilingual Matters.
- Listina základních práv Evropské unie* (2007). Evropský parlament.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Beltz.
- Nekvapil, J., & Sherman, T. (Eds.). (2009). *Language management in contact situations: Perspectives from three continents.* Peter Lang.
- Nekvapil, J., Sloboda, M., Wagner, P., & Wagner, P. (2009). *Mnohojazyčnost v České republice: základní informace.* Lidové noviny.
- Nešpor, Z. R. (Ed.). (2018). *Sociologická encyklopedie.* Sociologický ústav AV ČR. <https://encyklopedie.soc.cas.cz>
- Neústupný, J. V. (2002). Sociolinguistika a jazykový management. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 38(4), 429-442.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation.* Multilingual Matters.
- Plischke, J. (2008). *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele.* Univerzita Palackého v Olomouci.
- Presidency conclusions. Barcelona European Council 15 and 16 March 2002.* (2002). https://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf
- Purkarthofer, J. (2018). Children's drawings as part of school language profiles: Heteroglossic realities in families and schools. *Applied Linguistics Review*, 9(23), 201-223.
- Radostný, L., Titěrová, K., Hlavničková, P., Moree, D., Nosálová, B., & Brychnáčová, I. (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách.* META.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* (2021). MŠMT ČR.
- Rindler-Schjerve, R., & Vetter, E. (2012). *European multilingualism: Perspectives and challenges.* Multilingual Matters.
- Rudolf, B. (2017). Teilhabe als Menschenrecht - eine grundlegende Betrachtung. In E. Diehl (Ed.), *Teilhabe für alle* (s. 13-43). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Settling in 2018, Main indicators of immigrant integration.* (2018). OECD & Evropská komise. https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/indicators-of-immigrant-integration-2018_9789264307216-en#page1
- Sekerová, K. (2009). *Realizace výukového dialogu v odlišném sociokulturním a jazykovém prostředí.* Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy. Hidden agendas and new approaches.* London: Routledge.
- Sorger, B. (2011). Mehrsprachigkeit an unseren Schulen: Wahrnehmung - Realität - Konsequenzen. In B. Sorger & V. Janíková (Eds.), *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch* (s. 39-47). MuniPress.

- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. (2002). Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Spolsky, B. (2012). What is language policy? In B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge handbook of language policy* (s. 3-16). Cambridge University Press.
- Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele. (2021). Praha: MŠMT ČR. <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Šindelářová, J., & Škodová, S. (2012). *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. MŠMT ČR.
- Tematická zpráva: Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. (2015). ČŠI. <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Vzdelavani-deti-a-zaku-s-odlisnym>
- Tollefson, J. W. (1991). *Planning language, planning inequality. Language policy in the community*. London: Longman.
- Tollefson, J. W. (Ed.). (2002). *Language policies in education: Critical issues*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Tophinke, D. (2002). Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiographie aus linguistischer Sicht. [Tematické číslo *Biografie linguistique - Biographies langagières - Biografias linguisticas*, editoři L. Adamzik, & E. Ross] *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 76, 1-14.
- Vetrovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Vetter, E. (2013). Where policy doesn't meet life-world practice - the difficulty of creating the multilingual European. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 1-20.
- Vetter, E. (2015). Das Potenzial der Widerständigkeit. Subjektbezogene empirische Forschung im mehrsprachigen Klassenzimmer. In E. Allgäuer-Hackl, K. Brogan, U. Henning, B. Hufeisen, & J. Schlabach (Eds.), *MehrSprachen? - PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula* (s. 231-262). Schneider Verlag Hohengehren.
- Viele Sprachen für ein Europa, Sprachen in der Europäischen Union*. (2008). Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Wiedemann, P. M. (1987). *Entscheidungskriterien für die Auswahl qualitativer Interviewstrategien. Forschungsbericht Nr. 1*. Technische Universität Berlin.
- Woolard, K. A. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. In B. B. Schieffelin, K. A. Woolard, & P. V. Kroskrity (Eds.), *Language ideology: Practice and theory* (s. 3-47). Oxford University Press.

Mgr. Miroslav Janík, Ph.D., katedra německého jazyka a literatury
a Institut výzkumu školního vzdělávání
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 7/9, 603 00 Brno
mjanik@ped.muni.cz

prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D., katedra německého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 7/9, 603 00 Brno
janikova@ped.muni.cz

Příloha A: Charakteristika škol na základě školních vzdělávacích programů (ŠVP)

Škola A je veřejná základní škola v centru velkého města, kterou navštěvuje zhruba 400 žáků a žákyň. Ve svém ŠVP se deklaruje jako „škola bez hranic“, specifikum školy je zaměření na vzdělávání „cizinců“. Ve škole se totiž nachází (dle interních neveřejných dat školy) více než 60 % žáků a žákyň, kteří v běžné komunikaci hovoří jiným jazykem, než je čeština. Proto škola nabízí kurzy češtiny pro cizince, řeší celou řadu projektů k vzdělávání cizinců a spolupracuje s regionálními organizacemi, jež jsou odpovědné za integraci cizinců v České republice. Škola nabízí vlastní integrační program, ve kterém poskytuje cílenou podporu k zvládnutí jazyka vzdělávání, a zároveň aby umožňoval osobnostní rozvoj všech žáků a žákyň. Pro podporu „žáků-cizinců“ využívá dostupného legislativního rámce platného pro Českou republiku (vzdělávání žáků-cizinců je popsáno v § 20 školského zákona, realizuje se podle § 11 vyhlášky č. 48/2005 Sb.), pro jejich vzdělávání využívá plán pedagogické podpory (PLPP) a v odůvodněných případech individuální vzdělávací plán (IVP).

Škola B se prezentuje jako mezinárodní škola. Jedná se o malou městskou soukromou mateřskou, základní a střední školu, kterou navštěvuje asi 160 žáků a žákyň z 30 různých zemí. Specifikum školy je také pedagogický personál, jež tvoří učitelé a učitelky z 16 zemí. Na rozdíl od ostatních tato škola nabízí vzdělání dle Cambridge Assessment International Education (CAIE), nicméně svůj program upravuje tak, aby byl kompatibilní s RVP ZV. V mezinárodní škole je jazykem vzdělávání především angličtina, snahou školy je udržet angličtinu i jako jazyk veškeré komunikace. Angličtina je také preferovaným jazykem komunikace s veřejností včetně rodičů.

Škola C je městská státní škola, kterou navštěvuje asi 500 žáků a žákyň. Ve svém ŠVP se zaměřuje na rozšířenou výuku cizích jazyků. Oproti standardním požadavkům RVP ZV nabízí anglický jazyk již od 1. ročníku a další cizí jazyky jsou nabízeny taktéž již od 1. stupně ZŠ. Zvláštní zaměření je zde na německý jazyk (nabízený od 1. ročníku), avšak nabízí i další jazyky v rámci dobrovolných kurzů. Škola sama sebe pojímá jako jazykově homogenní, jazykem žáků a žákyň je dle ŠVP čeština, „žáků-cizinců“ je ve škole dle vyjádření zástupce školy minimum, jazyk vzdělávání a jazyková podpora nejsou (kromě cizích jazyků) řešeny. Skladbu žáků a žákyň ovlivňuje skutečnost, že škola je vyhledávána rodiči, kteří mají zájem o to, aby si jejich děti začaly osvojovat během povinné školní docházky více cizích jazyků v rozšířeném formátu.

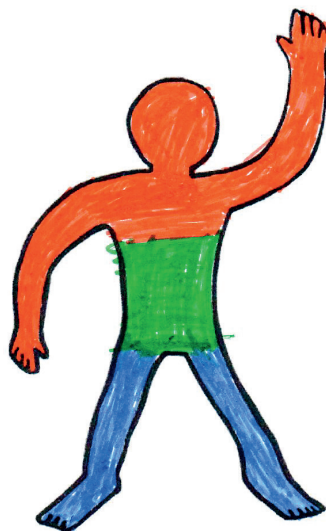
Příloha B: Silueta lidského těla užitá k zjišťování jazykových portrétů



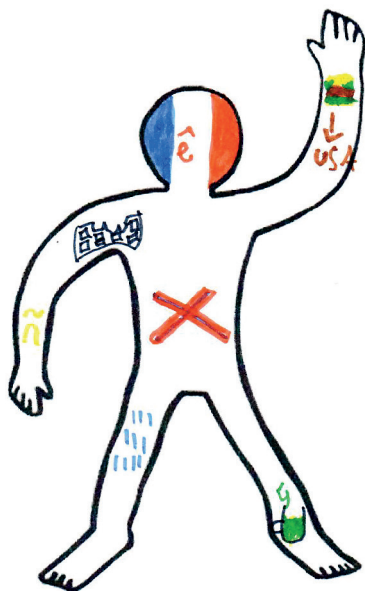
Příloha C: Jazykové portréty žáků a žákyň



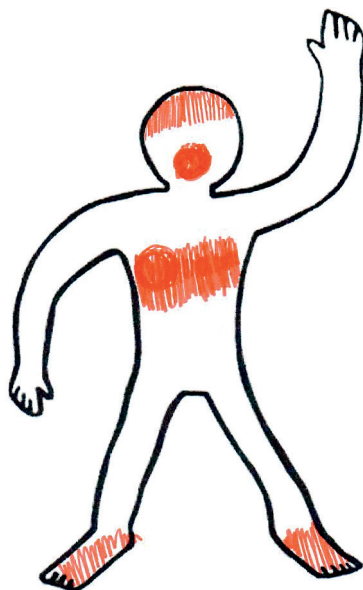
Jazykový profil žáka/žákyně A1



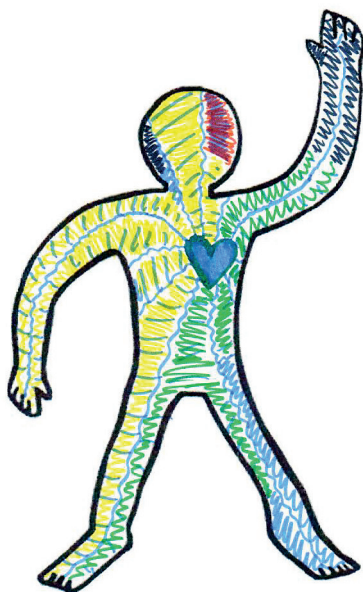
Jazykový profil žáka/žákyně A2



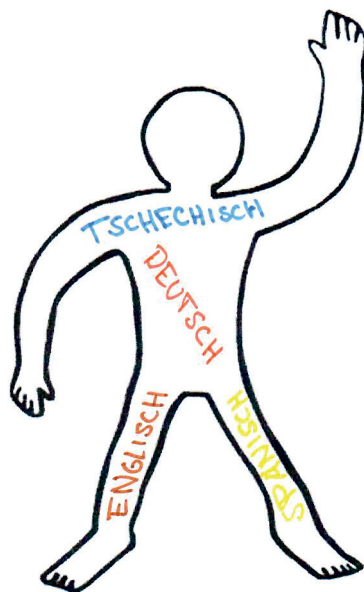
Jazykový profil žáka/žákyně B1



Jazykový profil žáka/žákyně B2



Jazykový profil žáka/žákyně C1



Jazykový profil žáka/žákyně C2

[Multi]Space:

Checklist a struktura rozhovoru

Před zahájením nahrávání:

- Děkujeme za ochotu se s námi sejit.
- Rozhovor bude nahráván, ale bude vyhodnocován anonymně. Data budou sloužit pouze pro potřeby tohoto výzkumu a nahrávky budou anonymně archivovány na zabezpečených datových nosičích.
- K rozhovoru jste byl/a vybrán/a náhodně ve spolupráci s vedením školy.
- Máme scénář rozhovoru, podle kterého budeme postupovat. Na naše otázky neexistují správné a špatné odpovědi.
- Váš pohled je pro nás velmi cenný. Prosíme o upřímné a co nejpodrobnější odpovědi, o vše, co vás k otázce napadne, i kdyby to s tématem souviselo jen okrajově.
- Prosíme o sdělení informovaného souhlasu s nahráváním.

- 1) Náš projekt se týká jazyků ve školách, proto vás chceme požádat, abyste nám uvedl/a, jak a kde jsou přítomné jazyky, jakou hrají roli, jak a kde je to nejvíce zřetelné?
 - (a) S jakými jazyky se setkáváte ve vaší škole?
 - (b) Hrají jazyky roli při prezentaci školy?
 - (c) Je ŠVP vztažen k jazykům? Jak se to projevuje? Jsou ve škole projekty týkající se jazyků?
- 2) Jaká jsou důležitá témata (ohledně jazyků) ve vaší škole? Takzvaně „co řešíte“, o čem se bavíte na poradách? Jaká jsou témata, která přinášejí učitelé (ohledně jazyků)?
 - (a) Hrají specifickou roli jazyky ve vaší škole? Jak se to konkrétně projevuje ve vaší činnosti (opatření)?
 - (b) Při různých informačních schůzkách „na venek“ (např. s rodiči): Co je nejčastěji zmiňováno? Na co kladete důraz?
- 3) Jakou roli hrají jazyky žáků, kterými mluví doma? Jak se to projevuje ve škole?
 - (a) Jak se dozvídáte o jazykové vybavenosti žáků? Kdy to zjišťujete? Jak? Vedete si dokumentaci? Jak s informacemi pak pracujete?
 - (b) Je užívání jazyků nějakým způsobem regulováno mimo výuku (tj. přestávky)? Motivujete děti k užívání češtiny? Jak?
 - (c) Jakým způsobem pracujete s rodiči? Jakou roli hrají jazyky v kontaktu s nimi? Jaké jsou potíže? Jak jednáte, pokud rodiče nemluví česky?
 - (d) Jak vypadá zápis do vaší školy? Hrají jazyky roli?

- 44** (e) Jaké podpůrné opatření realizujete ve vaší škole k podpoře jazyků, zejména pak češtiny?
- 4) Kdybyste se měl/a zasnít ohledně toho, jak zacházet ve škole s jazyky, a představit si, že máte naprostou svobodu, co byste ve vaší škole udělali? Jakým směrem byste se vydali, jaká témata byste ve vaší škole řešili? Jak byste to realizovali?

Modifikace kurikula jako „příležitost“ k elitářství nadaných žáků

Eva Klimecká

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií

Abstrakt: Elitářství ve vzdělávání bývá uplatňováno rozdílným, preferovaným přístupem k žákům patřícím k tzv. elitě. Tato elita je segregována a rozvíjena, často na úkor potřeb jiných žáků. Může vůbec patřit elitářství k jednomu z problémů pedagogické praxe s intelektově nadanými žáky, a to v běžných inkluzivních základních školách? Realizovali jsme kvalitativní výzkum pomocí pozorování výuky a rozhovorů s učiteli. Strávili jsme celkem 70 hodin v osmi školách, kde jsme sledovali 24 nadaných žáků. Cílem bylo identifikovat a popsat pedagogické situace vedoucí k elitářství nadaných žáků. Zaměřili jsme se na učitele jakožto tvůrce modifikovaného kurikula pro nadané žáky, který svou činností dává prostor ke vzniku elitářství. Data jsme analyzovali pomocí otevřeného a axiálního kódování. Zjistili jsme, že učitelé aplikují pedagogické situace vedoucí k elitářství nadaných žáků, a to ve všech částech modifikovaného kurikula, zejména však v pedagogických strategiích jako extrakurikulární aktivity, nadaný jako asistent učitele, doplňující úlohy a skupinová práce. Závěrem jsou definovány znaky kurikula vedoucího k elitářství. Výzkum upozorňuje na jeden z negativních důsledků zvyšující se formální podpory nadání.

Klíčová slova: nadaný žák, elitářství, postoje učitelů k nadaným žákům, kurikulum pro nadané žáky, pedagogická situace, kvalitativní výzkum

Modification of the School Curriculum as an “Opportunity” for the Elitism of Gifted Students

Abstract: Elitism in education is often applied by a different and preferred approach to students belonging to the so-called elite. This elite is segregated and developed, often at the expense of the needs of other students. Can elitism be one of the problems of pedagogical practice with intellectually gifted students in ordinary inclusive primary schools? We carried out qualitative research in the environment of ordinary primary schools by observing school lessons and interviews with teachers. We spent 70 hours in eight schools, tracking 24 gifted students. The aim was to identify and describe the pedagogical situations leading to the elitism of gifted pupils. We focused on teachers as the creator of a modified curriculum for gifted pupils, which gives space for the emergence of elitism. We analyzed the data using open and axial coding. We found that teachers apply pedagogical situations leading to the elitism of gifted pupils, in all components of the modified curriculum, but especially in pedagogical strategies such as extracurricular activities, gifted as a teacher's assistant, complementary tasks and group work. Finally, the features of the curriculum leading to elitism are defined. Research highlights one of the negative consequences of increasing formal support of giftedness.

Keywords: gifted student, elitism, teachers' attitudes towards gifted pupils, curriculum for gifted pupils, pedagogical situation, qualitative research

<https://doi.org/10.14712/23363177.2022.1>

www.orbisscholae.cz

© 2021 The Author. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>).

46 Nadaní žáci jsou charakterističtí specifickými projevy v oblasti kognitivní, mezi které patří např. vysoká inteligence a kreativita, abstraktní myšlení, vynikající paměť a dobrý transfer znalostí, a v oblasti socioemocionální, do níž spadá kupř. intenzita prožívání a přecitlivělost, asynchronní vývoj osobnosti a perfekcionismus (VanTassel-Baska & Baska, 2019). I když nejsou v české legislativě řazeni do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (MŠMT, 2016b), všeobecně se má za to, že pro rozvoj svého potenciálu vyžadují specifický edukační přístup (MŠMT, 2016a; Tomlinson, 2013). Nárok žáka na podmínky umožňující maximální rozvoj jeho nadání je ukotven v klíčových legislativních dokumentech, z nichž jmenujme např. *The Dakar Framework for Action* (UNESCO, 2000).

Kde však leží hranice mezi uplatňováním nároku nadaného žáka na maximální rozvoj potenciálu a elitářstvím? Při hledání odpovědi vyjdeme ze základní definice elity. Elita je vnímána jako vybraná skupina lidí s jasně definovanou vnitřní kvalitou, jako je např. vysoký intelekt, elitářství chápeme jako postoj, že jednotlivci tvořící elitu budou s větší pravděpodobností konstruktivnější pro společnost, a proto si zaslouží větší vliv, obdiv, péči nebo autoritu než ostatní (Pakulski, 2018). Tím dochází k separování z originální skupiny do alternativní (Kolb & Jussim, 1994). Podporování zájmu elity je poté podmíněno marginalizací potřeb původní skupiny (Pakulski, 2018). Elitářství je dále popisováno v kontextu sociálního konstruktivismu (Fleury & Garrison, 2014), podle něhož je tvořeno, upevňováno a prezentováno až v procesu sociální interakce. Pomyslný bod vymezující „počátek“ elitářství je tedy značně individuální.

1 Přehled dosavadních poznatků

Na elitářství v edukaci je odkazováno v souvislosti s rozdílným, tj. preferovaným, přístupem k žákům patřícím k tzv. elitě (Hughes, 2021, s. 25-29). Ve spojení s nadanými žáky jsou zmiňovány výběrové elitní školy nebo specializované vzdělávací programy (Casino-García et al., 2019; Cross et al., 2014; Delisle, 2001; Freeman, 2013; Sarouphim, 2011; Sternberg, 1996; Zeidner, 2020). Co se týče existence elitářství v běžných školách, není v kontextu problematiky nadání příliš popsáno. Na elitářství v běžných školách je obecně upozorňováno zejména v souvislosti s případným nerespektováním principů inkluzivního vzdělávání (Clark et al., 2018; Poon-McBrayer, 2004; Tirri & Laine, 2017). Předkládaná studie se zaměřuje právě na inkluzivní prostředí, které by svou podstatou mělo elitářství redukovat. Klade si za cíl zjistit, zda ve školní výuce, kde se nachází nadaný žák, mohou existovat pedagogické situace vedoucí k jeho elitářství.

Co se týče definování nadání, uvědomujeme si rozrůzněnost koncepcí i druhů nadání a odkazujeme se na typologii koncepcí nadání autorů Lo et al. (2019), která se pohybuje od tradičního k modernímu pojetí; tzn. od konzervatismu k liberalismu (výskyt nadání je do 2 %, nebo do 20 % jedinců z populace), od kognitivismu k socio-kulturním koncepcím (nadání je spojeno inteligencí, nebo je v součinnosti s dalšími

faktory), od výkonových k potenciálovým koncepcím (nadaný musí vykázat výkon, nebo k výkonu směřuje) atd. Nadaným žákem v našem výzkumu je intelektově nadaný žák, který úspěšně prošel procesem diagnostiky nadání ve školském poradenském zařízení (NUV, 2018) a na základě těchto výstupů je ve škole zařazen do jednoho ze čtyř stupňů podpůrných opatření (MŠMT, 2016). Podle ČŠI (2019) je v České republice 0,1 % takto definovaných a diagnostikovaných nadaných žáků v rámci populace žáků. Naše pojetí nadání tedy vychází spíše z tradičních koncepcí nadání. Domníváme se, že právě tito žáci (na rozdíl od žáků, jejichž nadání spojujeme spíše s moderními koncepcemi) mohou patřit k neohroženější skupině nadaných v rámci běžné školy v souvislosti s elitářstvím, a to nejenom ve vztahu ke specifickým projevům nadání, ale zejména z důvodu výrazné formalizace jejich podpory. Formalizace spočívá v tom, že jejich nadání je „jasně“ potvrzeno, „mají na to papír“ (úspěšně prošli diagnostikou), v edukaci vyčnívají (nadání je cíleně rozvíjeno dle podpůrných opatření) a jedná se o jedinou skupinu nadaných, jejíž počet jedinců je v České republice evidován.

1.1 Elitářské postoje učitelů k edukaci nadaných žáků

Při identifikaci pedagogických situací vedoucích k elitářství se zaměřujeme na učitele jako na možného strůjce elitářství a na kurikulum, které uplatňuje ve výuce, jakožto prostředek podmiňující elitářství. Jelikož reálně aplikovaná podoba kurikula může být důsledkem preferovaných postojů učitelů k edukaci nadaných žáků (Godor, 2019; Juriševič & Žerak, 2019), zaměříme se nyní na další klíčový koncept, kterým jsou postoje, resp. elitářské postoje k nadaným. I když je elitářství definováno jako postoj (Pakulski, 2018), z praktických důvodů užíváme termín elitářský postoj, přestože se slovo postoj zdá redundantním.

Existuje řada studií upozorňujících na existenci pravd, polopravd a omylů ve formě tzv. mýtů o nadaných, které mohou ovlivňovat vznik elitářských postojů (Freeman, 2001; Leavitt, 2017; Subotnik et al., 2011). Mýty se týkají zejména identifikace nadání (např. nadání je dědičné, vyskytuje se vzácně), charakteristik dětí a rodin (např. nadané děti vyrostou v nadané dospělé, pocházejí z privilegovaných vrstev, budou mít vysoký plat, budou elitou národa) či jejich vzdělávání (např. vždy excelují, potřebují více pozornosti než jiní). Tyto obecně přijímané projekce jsou pak šablonovitě spojovány s nadanými, což může ústít ve vznik postojů na škále od preference nadaných (elitářství) až po popření péče o nadané (Delisle, 2001; Gagné, 2018).

Elitářské postoje učitelů jsou předmětem několika kvantitativních studií, v nichž jsou na škále hodnoceny výroky o edukaci nadaných žáků (Bain et al., 2007; Cross et al., 2014; Gagné, 2018; Jung, 2014; Perkovic Krijan & Boric, 2014; Polyzopoulou et al., 2014). Výsledky těchto studií se jeví konzistentně: učitelé všeobecně deklarují pozitivní postoje k edukaci nadaných žáků, popírají vlastní elitářské postoje (tj. deklarují pozitivní postoj k nadání), avšak někteří z nich cítí obavy z elitářství, které může být důsledkem specializovaných vzdělávacích programů pro nadané. U nás výzkum provedl Mudrák (2013).

Cross et al. (2014) si v rámci interpretace dat všimají možné bipolarity postojů, kde si vybrané výroky vzájemně protičeří (mixed messages). Příkladem může být zcela odlišné vyhodnocování obdobných výroků, byť v jiném kontextu, jako např. naprostý souhlas s výrokem „společnost musí rozvíjet talent dětí do jejich maxima“ jakožto příklad pozitivního postoje a popření výroku „ve výuce nepreferuji nadané žáky před jinými žáky“ jakožto opět příklad pozitivního postoje. Je sice pravda, že inkluzivně smýšlející učitel nemůže odpovědět jinak, otázkou však je, zda v praxi dokáže nadané žáky rozvíjet do maxima bez toho, aby je preferoval.

Kvalitativní studie postojů k nadání jsou spíše výjimkou. O elitářství k nadaným se zmiňují jen okrajově, přičemž tyto postoje detailněji neoperacionalizují. Rozhovory s učiteli (Juriševič & Žerak, 2019) a otevřené otázky (Hansen & Feldhusen, 1994) jsou spíše doplňkovou metodou k postojovým dotazníkům. Identifikace postojů učitelů pomocí pozorování výuky je prováděna (např. Lasagabaster & Sierra, 2011), i když ne v kontextu nadání. Někteří autoři (Cross et al., 2014; Lasagabaster & Sierra, 2011) upozorňují, že na reálné postoje učitelů je usuzováno, přičemž se zmiňují o klasické teorii kognitivní disonance, spočívající v nesouladu mezi jednou ze složek postoje - konativní, afektivní či kognitivní, což může způsobit ambivalentnost v postojích (něco si myslím, jiné cítím či konám).

1.2 Důsledky elitářství

Zmiňujeme-li se o elitářství, je vhodné popsat, v čem vlastně ovlivňuje nadané žáky. Pokud teoretická východiska přímočaře hledáme v databázích zahraničních článků, nejsme příliš úspěšní. Vliv elitářství na nadané žáky je podle nás nutné vyvozovat z jiných blízkých teoretických konstruktů.

Jelikož významným rysem elitářství je separace elitní skupiny (Kolb & Jussim, 1994) a preferovaný, nadstandardní přístup k ní (Hughes, 2021), rozhodli jsme se hledat důsledky elitářství ve studiích srovnávajících dvě skupiny nadaných žáků, tj. těch, kteří se účastní, či neúčastní speciálního (výběrového) vzdělávacího programu pro nadané (Casino-García et al., 2019; Cross et al., 2014; Meadows & Neumann, 2017; Zeidner, 2020), anebo ve studiích, které popisují zkušenosti nadaných žáků z těchto programů (Freeman, 2013; Sarouphim, 2011). Další autoři (Hubbard, 1996; Subotnik et al., 2011) potvrzují, že elitářství je vnímáno jako jeden z potenciálních výsledků programů pro nadané. Při následné prezentaci důsledků elitářství si tedy uvědomujeme, že se může zároveň jednat o důsledky dalších konstruktů (selekce, nálepkování atd.), a při jejich generalizaci bereme ohled na odlišné koncepce nadání, které byly ve výzkumech aplikovány.

Podle Kerrové et al. (1988) můžeme důsledky rozřadit do tří hlavních oblastí, které se prolínají: osobní, akademické a sociální. V osobní oblasti autoři (Coleman & Cross, 1988; Kerr et al., 1988; Kitsantas et al., 2017; Sarouphim, 2011) uvádějí pozitivní důsledky, a to vyšší sebevědomí a sebeúctu, vnitřní harmonii a uspokojení z vlastního růstu. Na druhou stranu upozorňují na výrazné deprese těchto žáků (Sarouphim, 2011) a negativní změnu jejich sebevědomí (Thomson, 2012). Další studie

hovoří o velmi nízké míře subjektivně vnímaného well-beingu (Casino-García et al., 2019) a pocitu štěstí (Zeidner, 2020).

Akademická oblast je nadanými v určitém ohledu pozitivně vnímána. Jedná se o možnost odborného růstu, příležitost účastnit se rozšířené vzdělávací nabídky a šanci mít lepší studijní výsledky (Kerr et al., 1988; Meadows & Neumann, 2017). Naopak nadaní mohou cítit obavu z akademického selhání (Almukhambetova & Hernández-Torrano, 2020; Henry et al., 2019), okolní tlak a zvýšené očekávání, které se neslučuje s úrovní nadání (Gross, 2011). Sastrevová-Ribaová et al. (2019) hovoří o perfekcionismu, který může mít pozitivní důsledek, pokud jde o lepší akademický výkon, ale může být také spojen s úzkostmi a depresí.

Sociální oblast patří mezi nejproblematictější (Gubbels et al., 2014; Lim, 2013; Plucker & Dilley, 2016). Na výraznou sociální izolaci nadaných žáků upozorňuje většina autorů v oblasti zkoumaného tématu (Cross et al., 2014; Meadows & Neumann, 2017). Například polovina účastníků kvalitativní studie s nadanými žáky účastnicími se specializované edukační nabídky sdílela silné příběhy o nežádoucí sociální izolaci (Striley, 2014). Wolfová a Chessorová (2011) identifikovaly ve svém výzkumu nadaných studentů, že většina z nich byla šikanovaná svými běžnými vrstevníky. Na obranu proti elitářství si nadaní vytvořili hned několik copingových strategií, jejichž cílem je návrat do běžného kolektivu. Swiateková (2012) a Cross et al. (2014) odhalují strategie jako např. popírání nadání, podvýkon, pomáhání druhým, konformitu a užití humoru.

Shrneme-li výše zmíněné, důsledky elitářství mohou nabývat pozitivních a zároveň negativních rozměrů (Heward, 2013). Pozitiva elitářství se zdají výrazná, neboť na první pohled přispívají k rozvoji nadání. Hrozba, kterou produkuje elitářství, může být podle nás vnímána v tom, že elitářství ve finále nevytváří spokojené jedince. Náš názor může být teoreticky podpořen pomocí tzv. modelů nadání, popisujících podmíněnost vzniku nadání pomocí součinnosti několika faktorů. Vzpomeneme-li na modely jako např. Mönksův vícefaktorový model, Tannenbaumův hvězdicový model a Mnichovský model nadání, jsou zde zmiňovány sociální a environmentální faktory či další neintelektové faktory nutné pro vznik nadání (Davidson, 2009). Vyčleňování žáka z kolektivu vrstevníků a jeho emoční problémy, které mohou být právě důsledkem elitářství, jsou podle těchto koncepcí klíčovou bariérou rozvoje nadané osobnosti.

Dále je nutné si uvědomit, že elitářství nadaných žáků ovlivňuje i další účastníky vzdělávacího procesu (Matthews & Kitchen, 2007). Spolužáci mohou být směřováni k pocitům méněcennosti a demotivovanosti (Delisle, 2001; Luftig & Nichols, 1990). Co se týče sociálního klimatu, je např. evidována copingová strategie *tall poppy syndrome*, která spočívá v diskreditaci a ponižování nadaných (Geake & Gross, 2008). Dále se jedná o využívání nadaných pro školní práci (Robinson, 1990).

1.3 Elitářství v kurikulu pro nadané žáky

V našem výzkumu sledujeme elitářství v rámci pedagogických situací, které jsou charakteristické širším kontextem. Z tohoto důvodu chápeme kurikulum v širokém

50 pojetí a odkazujeme se na jeho definování Průchou (2005) jako „obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících“. Vzhledem k cíli výzkumu se vymezujeme na jevy vyskytující se v běžné inkluzivní škole, výhradně ve vyučovací hodině (ne o přestávkách a volném čase) a náš pohled zaměřujeme na učitele, který má ve třídě rozhodující vliv na uchopení kurikula pro nadané. Ovlivnění profesním zaměřením výzkumného týmu (viz dále) si všímáme materiálních i nemateriálních didaktických prostředků (tradičně „školsky“ dělených dle Kalhous & Obst, 2002) jako např. cílů výuky, uplatňovaných edukačních strategií, metod, postupů a forem, didaktických pomůcek, pedagogické komunikace, evaluace žáků, a to vždy v širším kontextu dalších částí kurikula. Zde se také odkazujeme na Tomlinsonovou (2013), která vnímá školní kurikulum jako součinnost mezi obsahem, procesem, prostředím, produktem a evaluací školní výuky. V rámci těchto částí kurikula doporučuje následující úpravy pro nadané žáky: Modifikace obsahu se týká možnosti pracovat na základě hlubších vzdělávacích cílů. Za klíčové východisko vnitřní diferenciací je tradičně pojímána Bloomova taxonomie kognitivních cílů (Arievitch, 2020), přičemž vycházíme z faktu, že čím vyšší cíl je, tím více uspokojuje vzdělávací (kognitivní) potřeby nadaných (Tomlinson, 2013). Modifikace procesu předpokládá použití metod konstruktivistické výuky. Modifikace produktu je požadavkem na dosažení pro žáka přiměřeného učebního výstupu ve výuce. Modifikace prostředí zahrnuje požadavek na změnu osobnostně-vztahovou (usnadnění příležitostí k učení v přátelském sociálním prostředí či motivace žáka), ale i prostorově-materiální. Modifikace hodnocení se týká zpětné vazby, se zaměřením na formativní evaluaci.

Hloubku zmíněných úprav navíc v České republice definují podpůrná opatření a jejich stupně, ke kterým jsou námi definovaní nadaní žáci přiřazeni (MŠMT, 2016). V rámci konceptu inkluzivní pedagogiky vychází rozvoj žáků z nastavení rovnoprávných podmínek vzdělávání ve smyslu „školy pro všechny“ (Winzer, 2009). Uplatňované pedagogické strategie podpory nadání by tedy měly být v určité modifikované podobě přístupné všem žákům třídy (viz Rogalla, 2012; Tomlinson, 2013).

V České republice není dostatečně výzkumně zmapováno, jaké kurikulum učitelé reálně uplatňují ve výuce s nadanými žáky. Zde je nasnadě zmínit výsledky plošného šetření ČŠI (2016, s. 16-18), která mezi nejčastější postupy práce s nadanými v základních školách (ZŠ) řadí rozšíření učiva, přípravu na soutěže, žákovské projekty, badatelské aktivity, skupinovou výuku a akceleraci. V zahraničí se mezi nejčastější používané postupy výuky ve smíšených třídách řadí doplňkové zdroje učení a čtení, rozmanitost v režimu výuky a/nebo produktů studentů, strategie seskupování studentů, vzájemné doučování a individualizovaná podpora (Park & Oliver, 2009; Rowley, 2008; Şahin & Levent, 2015).

V zahraničních praktických příručkách pro učitele je četně upozorňováno na nevhodné elitářské strategie. Například Freemanová (2005) popisuje nefunkční formy selekce, kdy je nadaný žák neúčelně vyjímán z běžného kolektivu vrstevníků. VanTasselová-Baskaová (1992) se zmiňuje o pedagogické strategii, v níž jsou nadaní nadmíru zařazováni do role tutora. Na tentýž problém upozorňuje National Association

for Gifted Children v *Deklaraci práv nadaných dětí* (NAGC, 2016). Robinsonová (1990) se zmiňuje o nevhodných soutěživých aktivitách. Výše zmíněné pedagogické strategie však nejsou dále spojeny s výchozími teoretickými koncepty (např. elitářství) a ukotveny v základním či aplikovaném výzkumu. Výjimku tvoří ojedinělé studie, např. Stoegerová a Ziegler (2005) se zabývají pochvalami nadaných žáků a specifikují kontext případů, kdy již pochvala vytváří nevhodné podmínky vývoje žáka (včetně elitářství) a ve svém *Actiotope Model of Giftedness* ukotvují konkrétní komponenty funkčních pochval.

2 Metodologie

Cíl výzkumu. Cílem výzkumu je identifikovat a popsat pedagogické situace vedoucí k elitářství nadaných žáků v běžných inkluzivních základních školách. Primárně se zaměřujeme na učitele jako možného strůjce elitářství a na kurikulum, které uplatňuje ve výuce, jakožto prostředek podmiňující elitářství. Na základě specifikace cíle výzkumu je možné definovat následující výzkumné otázky:

- V rámci jakých pedagogických situací je možné sledovat elitářství?
- V čem spočívá podstata elitářské situace? (Tedy proč jsou jednotlivé pedagogické situace vnímány jako elitářské?)
- Jaké jsou obecné znaky pedagogických situací vedoucích k elitářství?

Elitářství operacionalizujeme v rámci tzv. pedagogické situace (vedoucí k elitářství), čímž vysvětlujeme širší pohled na zkoumanou realitu - sledujeme sice část kurikula, avšak v souvislosti s rozsáhlejší situací, která se ve výuce opakovaně vynořuje. Pedagogickou situaci vnímáme v souladu s Clarkeovou et al. (2015) jako širší jev ve školní výuce, jehož rozsáhlý kontext ovlivňuje a spoluvytváří celou situaci. Nejedná se o tradiční pojetí jako časově a místně ohraničené skutečnosti (Pelikán, 1995). Při identifikaci situace hledáme odpovědi alespoň na některé z následujících pomocných otázek, které v průběhu analýzy dat usnadňují naše rozhodování, zda situaci zařadit mezi elitářskou: Je nadaný privilegován? Je na jeho nadání výrazněji upozorňováno? Rozvíjí se jeho nadání na úkor ostatních? Je „všechno pro všechny“? Je nadaný nadměru selektován a je tato selekce účelná? Existuje nadužívanost určitého jevu zdůrazňujícího elitářství? Projevují nadání žáci či spolužáci některé znaky, jež mohou implikovat elitářství? Otázky jsme dedukovali na základě teoretických východisek shrnutých v těchto bodech: okolí vykazuje preferovaný přístup k elitě (Hughes, 2021), podpora elity se děje formou separace do alternativní skupiny (Kolb & Jussim, 1994), podpora elity je podmíněna marginalizací potřeb původní skupiny (Pakulski, 2018). Čerpali jsme rovněž z kapitoly o důsledcích elitářství.

Subjekt výzkumu. Hlavním subjektem výzkumu jsou nadaní žáci (viz oddíl 1), dále učitelé nadaných žáků a spolužáci nadaných žáků, kteří spoluvytvářejí pedagogickou situaci.

Výběr souboru nadaných žáků byl dostupný, tzn. do výzkumu byly zahrnuty školy, které souhlasily s výzkumem. O nadaných byla zjišťována pouze informace, zda mají aktuálně přiznané podpurné opatření (podmínka výběru třídy pro pozorování), dále pak jejich třída (např. 8. ročník), námi navštívený vyučovací předmět a gender. Výběr učitelů byl dostupný (ten, kdo souhlasil s výzkumem), ne naším přičiněním to byly pouze ženy. O učitelích nebyly další informace zjišťovány.

Zdroje dat. Hlavním zdrojem dat bylo pozorování výuky. Zde jsme se zaměřovali výhradně na verbální projevy účastníků výuky a další jevy související s implementací kurikula. Doplňkovým zdrojem dat byly rozhovory s učitelkami v délce trvání asi 10-15 minut za účelem specifikace kontextu identifikované situace. Veškerá data byla zapisována formou tužka-papír, vyjma některých nahrávaných rozhovorů s učiteli.

Prostředí výzkumu. Výzkum probíhal v běžných výkonnostně smíšených třídách základních škol. Školy vnímáme jako formálně inkluzivní jakožto opak k segregovanému vzdělávání nadaných (reálná inkluzivita nebyla mapována). Jednalo se o osm městských škol z Brněnska, Zlínska, Ostravska a Prahy. Sledovali jsme 1. i 2. stupeň ZŠ. Zaměřili jsme se na akademické předměty (ne „výchovy“), neboť jsme v nich předpokládali četnější výskyt kurikula pro intelektově nadané žáky.

Vstup do výzkumného terénu. Navštívené školy byly vytipovány přes webové stránky škol a facebookové skupiny, kde se běžně nacházejí informace o „existenci nadaných žáků“. Ředitelé škol byli kontaktováni s žádostí provádět výzkum zabývající se projevy žáků se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami včetně nadaných, přičemž nebyl specifický cíl prezentován. Ten byl odhalen až učitelům v posledních fázích výzkumu, kdy jsme chtěli identifikovat kontext pedagogických situací a s některými z nich realizovat nahrávaný rozhovor. Na základě našich dřívějších vstupů do terénu jsme si totiž všimli, že je nutné vstupovat do školy co nejpřirozeněji a, pokud možno, neformálně (tj. nejsme zaměřeni na nadané; všímáme si hlavně práce žáků a nehodnotíme učitele; chceme vidět jakéhokoliv učitele - nejenom experta; zápis dat výhradně tužka-papír; nebyly rozhovory s žáky; jsme sice výzkumníci, ale v první řadě lidé, rodiče atd.). Pokud tomu bylo jinak („přišli jsme se podívat, jak pracujete s nadanými“), vždy nastávaly situace, při nichž nás ředitel školy zavedl k „nejlepšímu“ z učitelů pro nadané, který začal „na naše přání“ intenzivně modifikovat realitu a favorizovat nadané. Stejně tak konali i ostatní učitelé, kterým byl sdělen náš záměr. Neformálními vstupy do terénu se nám podařilo sesbírat množství cenných a podle nás reálných dat, i když na úkor nevýhod (chybějící náhled od žáků, omezené zaznamenávání dat).

Schéma pro identifikaci pedagogických situací. Nejdříve byl pozorováním identifikován jev či jevy, které by mohly vést k elitářství (viz otázky výše). Dále byl v opakovaně se vynořujících situacích hledán doplňující kontext, který by podpořil či vyvrátil předpoklad o elitářství. Zde se vedle pozorování nabízely rozhovory s učitelem za účelem vyjasnění kontextu situace (Proč strategii zařazuje? Jak strategii zařazuje v jiných hodinách, jak aktivita pokračuje? Jak ji hodnotí? Děje se tak opakovaně?). Výzkumníci mohli ve výuce následovat jednu školní třídu s nadaným

žákem nebo následovat jednoho učitele v různých školních třídách s nadanými žáky. Pokud to bylo možné, výzkumníci se opakovaně vraceli do jednoho výzkumného terénu.

Výzkumný tým. Situace byly identifikovány třemi výzkumníci: akademickou pracovníci - autorkou studie (aprobace učitelství pro 2. stupeň ZŠ - český jazyk, hudební výchova a pedagogika; pět let praxe na ZŠ; celková délka praxe ve školství 16 let, výuka školní didaktiky na VŠ; tvůrčí činnost výhradně v rámci problematiky nadání) a dvěma učitelkami (aprobace 1. stupeň ZŠ a přírodní vědy na 2. stupni ZŠ; délka praxe 27 a 13 let; lektorování seminářů pro učitele, dříve externí výuka didaktiky na VŠ).

Analýza dat. Konkrétní situace byly identifikovány přímo v terénu pomocí pozorování, případně rozhovorů. V každé vyučovací hodině byla přítomna jedna výzkumnice, rozhovory byly rovněž vedeny jednou osobou. Na setkáních týmu docházelo k prezentacím identifikovaných situací a diskusím, zda je zařadit mezi pedagogické situace vedoucí k elitářství.

V další fázi autorka studie situace analyzovala, a to ve vztahu k teoretickým východiskům. Byly využity vybrané prvky zakotvené teorie (Corbin & Strauss, 2008). S cílem vstupního seznámení se s obsahem situací bylo aplikováno otevřené kódování. Jednalo se o opakované „rozkouskovávání“ situací, tematické rozkrývání, pojmenovávání témat a přiřazování kódů k tématům (příklady kódů: neúčelná selekce, revolta spolužáků, učitel opakovaně chválí jen nadaného, privilegium jen pro nadaného, odměňuje jen nadané, spolužáci nesmí dělat úkol pro nadané atd.). Pomocí seskupování těchto pojmů do vyšších řádů byly naznačeny základní kategorie, jejich vlastnosti a souvislosti.

Navazující technikou bylo axiální kódování, tedy spíše parciální užití axiálního kódování. Vzhledem k charakteru dat nebyl pro účely odhalení vazeb aplikován zažítý paradigmatický model (Corbin & Strauss, 2008), nýbrž vlastní jevy, které blíže specifikovaly kontext pedagogické situace (např. O co se jedná? Proč to učitel dělá? Jak to učitel dělá? Jaký to má vliv na žáky? V čem spočívá problém elitářství?). Kategorie vzniklé otevřeným kódováním byly v rámci navazujícího kódování uspořádány novým způsobem, a to prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi. Uvnitř kategorií byla navíc určena hierarchie vztahů mezi hlavními a dílčími kategoriemi.

V dalších krocích bylo realizováno opětovné setkání týmu s diskusí nad kategoriemi, které vzešly z axiálního kódování. Zde vyvstala potřeba opakovaného návratu do výzkumného terénu s cílem dosbírat potřebná data a saturovat některé kategorie. V této fázi jsme se opět vrátili k otevřenému kódování, které dále rozšířilo kontext výzkumu. Při opakovaných reorganizacích kategorií docházelo k syčení kategorií. Došlo rovněž k hlubší hierarchizaci kategorií na hlavní kategorie a k nim se řadící dílčí kategorie. Ve finální verzi byly kategorie nazvány jako hlavní a dílčí pedagogické situace (tabulka 1).

Rozsah sběru dat. Tři výzkumníci strávili celkem 70 hodin ve výzkumném terénu v rámci devatenácti pracovních dnů. Navštívili dohromady osm škol, kde sledovali 24 nadaných žáků (18 chlapců a 6 dívek) a 15 učitelů (ve všech případech ženy).

54 S jedenácti učiteli pak vedli rozhovory. Většinou byl ve výuce přítomen jeden nadaný žák, v jednom případě to bylo šest žáků.

Etika výzkumu. S obecnými osobními údaji účastníků (jméno, třída, škola) výzkumu bylo nakládáno v souladu s GDPR (změněná jména žáků a jevů, identifikujících školy; uchovávání dat výhradně u autorky v zaheslovaném souboru atd.). Jiné osobní a citlivé údaje nebyly zjišťovány. Pozorování výuky bez přímého záznamu mělo povahu běžného náslechu, učitel ústně souhlasil s naším pobytem ve třídě. Souhlasy učitelů s rozhovory jsou umístěny v nahrávkách. Výzkum nevedl k elitářství nadaných žáků.

3 Výsledky

Výsledky analýzy jsou prezentovány v tabulce 1. Popisujeme čtyři hlavní typy situací (1. sloupec), které byly dále děleny na osm dílčích situací (2. sloupec).

V průběhu posledních fází analýzy dat jsme zjistili, že je strategické operacionalizovat následující pojmy, které se ukázaly jako silný ukazatel elitářství, a to vnímání aktivity běžnými žáky (3. sloupec) a rozvoj kognice nadaného žáka a účelnost aktivity (4. sloupec). V prvním případě jsme užili protipól neatraktivní/atraktivní aktivita. Situace vnímaná spolužáky jako „atraktivní“ má formu odměny či privilegia pro nadaného (nadaný v nadřazené pozici, relaxace nadaného, možnost účastnit se akce atd.) a z pohledu spolužáků v ní absentuje fair play. Zde byly evidovány silné verbální emoční výjevy spolužáků. Situace pro spolužáky „neatraktivní“ vycházely z předchozí náročné aktivity nadaného (nadaný má víc práce a musí při ní „hodně myslet“), a jelikož jsme, v nadsázce řečeno, od přírody líní, nebyly u spolužáků evidovány žádné protesty.

Dalším výrazným rysem elitářství bylo, že učitel nadané separoval, a my bychom očekávali, že to bude za účelem rozvoje jejich nadání, což tak většinou nebylo. Dělíme tedy aktivity na účelné/neúčelné, rozvíjející/nerozvíjející. Zde vycházíme z faktu, že nadaní žáci jsou rozvíjeni spíše vyššími kognitivními cíli, charakteristickými náročnějšími myšlenkovými operacemi, jakými jsou analýza, syntéza či hodnocení. Pokud tedy aktivity vycházely spíše z nižších kognitivních cílů (rozdávání pomůcek, repetice algoritmu, kontrola prací žáků, relaxace a další předem neplánované akce učitele - vymalovávat si, hrát si atd.), popsali jsme je jako „nerozvíjející“. Uvědomujeme si, že i „nerozvíjející“ aktivity u žáků budou „něco“ rozvíjet (jde o rozvoj všech složek osobnosti), ale kognitivní stránka to spíše nebude. Účelnost situace poté vyjadřuje náš celkový dojem, zda opravdu bylo nutné žáky separovat a preferovat, a to s ohledem na reálný přínos aktivity pro nadané. Poslední sloupec shrnuje klíčové problémy situace ve vztahu k elitářství. Výše zmíněnou kategorizací může vznikat zjednodušení výzkumné reality, avšak nám napomáhá ve vyvozování závěrů výzkumu.

Neprezentujeme celé pedagogické situace, nýbrž jejich fáze korespondující s následujícími pomocnými otázkami: Co to je?; resp. O co v pedagogické situaci jde?;

Tabulka 1 Pedagogické situace vedoucí k elitářství nadaných žáků

Pedagogická situace (hlavní)	Pedagogická situace (dílčí)	Vnímání aktivity běžnými žáky + reakce	Rozvoj kognice u NŽ, účelnost aktivity	Popis problému vzhledem k elitářství
Extrakurikulární aktivity (ve výuce)	příprava na soutěže; pedagogická intervence; korespondenční kurzy	aktivita - spíše neatraktivní; odměna: atraktivní (negativní reakce)	rozvíjející - neúčelná selekce (není potřebné)	výhradně pro NŽ; výrazná selekce NŽ; přímé elitářství (v instrukci učitele); nadřazená pozice NŽ
Nadaný žák jako asistent ve výuce	organizace výuky či jednoduché aktivity	spíše atraktivní (negativní reakce)	nerozvíjející - neúčelné (nerozvíjí soc. oblast)	spíše pro NŽ; výrazná selekce NŽ; přímé elitářství (v instrukci učitele)
	příprava a prezentace projektu	spíše neatraktivní	rozvíjející	výhradně pro NŽ; výrazná selekce NŽ; přímé elitářství (v instrukci učitele); nadřazená pozice NŽ
Doplňující a rozvíjející úkoly	supervizor učitele	velmi atraktivní (výrazně negativní reakce)	rozvíjející i nerozvíjející - neúčelné	výhradně pro NŽ; výrazná selekce NŽ; přímé elitářství (v instrukci učitele); nadřazená pozice NŽ
	jednoduché úkoly navíc (kvantita)	spíše neatraktivní	nerozvíjející	spíše pro NŽ; výrazná selekce NŽ; přímé elitářství (v instrukci učitele); nadřazená pozice NŽ
Skupinová práce	relaxační (intelektové) aktivity	velmi atraktivní (výrazně negativní reakce)	nerozvíjející	výhradně pro NŽ; výrazná selekce NŽ; přímé elitářství (v instrukci učitele)
	tvorba skupinové práce (vznik skupin)	velmi atraktivní (výrazně negativní reakce)	nerozvíjející	výhradně pro NŽ; výrazná selekce NŽ; přímé elitářství (v instrukci učitele)
	úkoly ve skupinové práci	neatraktivní	rozvíjející	výhradně pro NŽ; výrazná selekce NŽ; nepřímé elitářství

Pozn.: U = učitel, NŽ = nadaný žák a S = spolužák nadaného žáka

Proč to učitel dělá?; Jak to učitel dělá?; Jaký to má vliv na žáky? Závěrem kategorie stručně shrneme, v čem spočívá problém elitářství.

3.1 Extrakurikulární aktivity (ve výuce)

Extrakurikulární aktivity vnímáme v souladu s Oberleovou et al. (2019) jako aktivity primárně probíhající v rámci volného času, příp. ve výuce mimo běžné školní kurikulum. Tyto aktivity v našem případě byly uplatňovány v rámci běžné výuky výhradně pro nadané. Jednalo se o přípravu nadaných žáků na soutěže, realizaci aktivit pro „nadané z kroužku“ (tj. pedagogická intervence v rozsahu až tří hodin týdně pro na-

56 dané žáky s přiznaným podpurným opatřením, viz MŠMT, 2016) a řešení úkolů v rámci tzv. korespondenčních kurzů.

Extrakurikulární aktivity jsou pro učitele vhodný nástroj rozvoje nadání. Zadávají je jako paralelu k úkolům, které považují pro nadaného za nerozvíjející.

Každý učitel může nadaným dát maximum, pokud má zájem. Může žáka přihlásit na soutěž, olympiádu, jsou taky korespondenční kurzy, kluby pro nadané, hodiny intervence. Těch možností je neskutečně mnoho, musí se jen chtít a neřít si, jo, ten zlobí, to je na poznámku... (U)

Když máme se třídou třeba hodně opakování, nebo děláme něco, co ti nadaní už umí a nebavilo by je to, dávám jim, aby se připravovali na soutěže. (U)

Instrukce učitele za účelem předání pokynů k organizaci práce jsou velmi výrazné. Mnohdy se neubrání přímému elitářství formou oslovování nadaných žáků jako „blokaři“ (vybrané předměty absolvují s ostatními nadanými v tzv. blocích), „žáci z kroužku“ (pedagogická intervence nadaných), „naši nadaní“, „ÍQáčci“, příp. „MINDi“ (Mlmořádně Nadané Děti), jak ukazují následující výroky učitelů: „Takže blokaři jdou ke stolečku, berou si pracovní listy, logickou olympiádu máme už za měsíc, pozor na to.“ - „Upozorňuji žáky z kroužku, že i tento týden odpadá intervence, takže to musíme stihnout ve výuce...“ Dozvuky situací jsou patrné i v jiných hodinách:

U: „Tady jde vidět, že ti, co chodí na kroužek, jste opravdu šikovní, jak to tam hrajem, jak se v tom zlepšujete. A teď otázka jen pro děti z kroužku...“

Učitelka v úvodu hodiny chemie (8. ročník, 1 NŽ) chválí žáka (NŽ), který se včera účastnil korespondenční soutěže z chemie. Vyzdvihuje jeho snahu a popisuje jeho údajnou únavu, přičemž NŽ souhlasně pokyvuje hlavou. Je mu učitelkou nabídnuto, aby pracoval sám v zadní části třídy, kde jsou sedací vaky. NŽ nepracuje na žádném úkolu, hraje na tabletu hry. Učitelka s ostatními žáky opakuje učivo. Ti evidují hry na tabletu a vyjadřují nesouhlas.

U: „Nemusíte si na nic stěžovat, protože reprezentoval školu v soutěži... Kdybyste byli taky tak pracovití a reprezentovali školu, tak na těch sedačkách můžete sedět taky.“

S: „Paní učitelko, a jakože to ti z podpory [pozn. nadaný z hodin pedagogické intervence] zase nemusí dělat?“

U: „Ti z podpory dělají něco jiného, protože tady toto... už nepotřebují s námi opakovat.“

Další příklady, které mohou ilustrovat opětovné vynoření situace, svědčí o určitém napětí v sociálních vztazích.

S: „My jsme tady tupaní, paní učitelko, dejte si to za úkol radši zjistit nějakému tomu vašemu géniovi, co vyhrává ty olympiády pořád.“

S: „Že by se z ÍQáčka stával Tykváček?“ [Reakce spolužáka na špatnou odpověď NŽ.]

U: „A tebe by to taky zajímalo jako naše nadané? Podle tvého chování v hodinách jsem měl pocit, že tě takové věci absolutně nezajímají...“ [Reakce učitele na stížnost žáka, který vyslechl informaci o tom, jak zajímavý byl korespondenční kurz, kterého se zúčastnili pouze nadaní žáci.]

Z hlediska elitářství vnímáme jako sporné to, že obohacující aktivity směřují výhradně nadanému, který je v nich selektován. Zcela přímočaře nadané dostávají do preferované pozice, čehož důsledkem jsou např. obtíže v sociálních vztazích.

3.2 Nadaný žák jako asistent učitele

V rámci situace jsme identifikovali tři dílčí podtypy. První, organizace výuky či jednoduché aktivity, spočívá v tom, že nadaný supluje roli asistenta učitele, plní jednoduché kognitivní úkony (zápis na tabuli dle diktátu, kontrola prací žáků), anebo úkoly organizačního charakteru (sbírá sešity, maže tabuli). Účelnost užití strategie je učitelem vysvětlena jako metoda rozvoje prosociálních dovedností, i když toto odůvodnění může více hrát ve prospěch prevence před nevhodným chováním žáka z důsledku nerespektování vzdělávacích potřeb.

Nadaní mají celkově problémy s emoční a sociální inteligencí, u těchto dětí by se v první řadě měly rozvíjet prosociální dovednosti, aby věděly, jak to v normální společnosti funguje. Silnější by se prostě měli starat o slabší. Navíc to toho žáčka baví, a to jste viděla podle toho, že tyto úkoly rád přijímá a nezlobí v hodině. (U)

Strategie není učitelem primárně vnímána jako elitářství, až aplikace přístupu může vést k výraznému preferování.

V hodině českého jazyka (7. ročník, 1 NŽ) mají žáci za úkol procvičovat synonyma, antonyma, homonyma. Učitel vyzve žáka (NŽ), aby šel k tabuli a zapisoval slova, která řeknou spolužáci, a to do tří sloupců (podle typů slov). Poté žáci pracují ve dvojicích, NŽ rozdává zadání.

U: „Nyní můj šikovný pomocník rozdá papír, kde jsou synonyma, antonyma a homonyma, a na vás je, abyste je rozdělili do sloupců, každá dvojice dostává jiná slova. Takže od souseda nic neopíšete, jediný, kdo vám může poradit, je Tom (NŽ) nebo já.“

NŽ na úkol nepracuje, dohlíží a radí ostatním. Po společné kontrole NŽ papíry sbírá.

V některých hodinách se nám prezentovaly negativní důsledky preferované pozice nadaného žáka, jako je např. negativní reakce spolužáků na privilegovanost či nevhodné sebepojetí nadaného žáka.

NŽ dostává za úkol rozdat opravené písemné práce z matematiky. Činí tak způsobem, že řekne jméno a příjmení, vyžaduje naprostý klid a přihlášení o písemku zvednutím ruky. Některé děti jeho podmínky nerespektují.

NŽ: „Tak utišíme se, ty jsi kdo? Nahlas řekni své jméno a příjmení.“ Písemku dává spolužačce s komentářem: „Ty jsi hnusná šprtka.“

S: „Tak v první řadě ty jsi tady šprt, ty šprte.“

S: „Paní učitelko, oni si tady nadávají do šprtů...“

Na konci hodiny fyziky (8. ročník) žádá učitelka dobrovolníka, aby zjistil teplotu na teploměru a zapsal ji do tabulek. Nikdo se nehlásí.

S: „Ať si vám to jde změřit tady Ferda (NŽ).“

Vzhledem k elitářství bylo nutné sledovat, zda role z předchozího příkladu náleží výhradně nadanému žákovi. Učitelka: „Tak samozřejmě mi ve výuce pomáhají všechny děti, snažím se všechny zapojovat stejně... máme rozpis služby, musíme všichni spolupracovat, jsme jeden tým.“ V průběhu pozorování se nám však prezentovaly jevy, ze kterých byla vidět určitá automaticnost v užití postupu výhradně pro nadaného žáka, jako např. učitel oslovuje pouze nadaného žáka, nadaný žák bez vyzvání plní role asistenta, ostatní žáci se nehlásí o tuto roli.

Druhý typ situace jsme nazvali „příprava a prezentace projektu“. Zde nadaný žák přebírá roli učitele na vymezený časový úsek, kdy má za úkol prezentovat výsledky práce, kterou předem individuálně řešil v rámci výuky či mimo ni. Téma úkolu bývá obvykle tématem výuky, čímž ji vhodně obohacuje. Z hlediska elitářství považujeme za problematické, že aktivity náleží výhradně nadaným žákům (v lepším případě i neformálně nadaným žákům) a jsou pouze jim zadávány pravidelně.

Individuální projekty a jejich prezentace... považuji za velmi přínosné pro toho žáka, na těchto aktivitách vlastně stojí jeho IVP. Ti, co to mají v IVP, po těch to teda vyžadují. Mám tam i jednu šikovnou dívku, ona teda není jakože nadaná, ale i té to občas dám. (U)

K elitářství nadaných žáků vede i před ostatními žáky výrazně prezentovaná instruktáž k zadávání a hodnocení úkolu, přičemž ostatním toto není určeno. Učitelka: „Děkujeme za perfektně připravený projekt... ano, určitě to stojí za potlesk... A další projekt bych ti zadala dnes po vyučování... asi za 14 dní by se nám to hodilo do vyučování.“

Třetí typ pedagogické situace, „supervizor učitele“, v sobě zahrnuje předchozí dva typy situací, prezentuje však vygradování situace. Nadaný žák vykonává jednoduché i složitější kognitivní a organizační úkony, jeho pozice ve třídě má charakter „supervizora“, tj. má v situaci nadřazenou pozici či vystupuje vůči učitelce v partnerském dialogu, přičemž ostatní tuto roli nemají. Nadaný žák bez vyzvání učitelcem vyhledává informace, sekunduje jeho výkladu (skáče mu do řeči) či jinak organizuje chod výuky.

V situaci se uplatňují nechtěné důsledky preferování nadaných. Nadaný žák nekoordinovaně vstupuje do výuky, čímž vyrušuje nejenom učitelce, ale i spolužáky. Učitel se snaží s tímto „rušivým elementem“ vypořádat tak, že žákovi přidá další (nerozvíjející) činnosti jakožto svému asistentovi, čímž nevhodnou situaci posiluje.

V hodině českého jazyka (3. ročník, 1 NŽ) žáci pracují ve skupině, kde kontrolují samostatnou práci. Učitelka předává instrukce, jak pracovat ve skupině, žáci si mohou vybrat určité role. Nadaný žák instrukce nerespektuje. Ihned vykoná úkoly za všechny v jeho skupině, bez svolení odbíhá k dalším skupinám, kde chce za ostatní žáky vyřešit úkoly. Učitelka aktivizuje nadaného žáka pracovním listem. Zde však chlapec objeví informaci, kterou chce dále vyhledat na internetu, odbíhá od počítače ke knihám.

U: „Honzo (NŽ), není možné, abys tady tak běhal po třídě, pojď mi smazat tabuli.“

Na druhou stranu je role supervizora uplatňována učitelem cíleně - nadaný žák tyto úkoly plní rychle, správně a svědomitě, má o ně zájem, zdá se, že motivuje ostatní a je dobrým prostředníkem při interpretaci učiva pro ostatní žáky.

V hodině fyziky (8. ročník, 2 NŽ) učitelka vede výklad o využití energie slunečního záření. Nadaný chlapec bez svolení opakovaně vstupuje do výkladu učitelky, hovoří o zajímavostech ve vztahu k tématu či klade otázky. Učitelka odpověď často neví, nadaný chlapec se zvedá a spěchá k počítači na učitelčině stole, aby informaci ihned vyhledal a prezentoval.

U: „Už jak to tady řekl Vojta a jak jste slyšeli na přednášce... - Vojto, vysvětli jim to, od tebe to lépe pochopí.“

V rámci kategorie evidujeme následující sporné body ve vztahu k elitářství: aktivity náleží spíše nadanému (u jednoduchých aktivit) anebo výhradně nadanému (u náročnějších aktivit); nadaní jsou separováni a dostávají do nadřazené role; opakováním situace se etabluje neměnná elitní skupina, u níž dochází k podpoře negativních důsledků elitářství (problematické sociální vztahy, nevhodné sebepojetí atd.).

3.3 Doplnující úkoly

Strategie je určena žákům, kteří jsou dříve hotovi s hlavním úkolem, na kterém pracovali společně s ostatními. Identifikovali jsme dva základní typy situací.

V prvním typu, „jednoduché úkoly navíc“, se jednalo o navýšení četnosti úkolů v rámci probíraného tématu či nabídku úkolů v pracovním listu bez návaznosti na cíl a téma hodiny. Účelnost zadávání doplňujících úkolů je jasná, aktivizovat nadaného žáka.

Oni totiž rychleji píšou a myslí. Tak maj' pak jiný úkoly, který se nehodnotí a který ostatní nedostanou. (U)

Ta třída je celá vesměs šikovná, ale tito tři naši nadaní i tak dost vyčnívají. Dávám jim tyto úkoly pro rychlíky. Třeba ten Vojta vzadu je vyloženě vyžaduje, ale třeba ta holčička, co seděla vpředu, ta je sice taky nadaná, ale ta fyzika jí nebere, takže tu do těch úkolů nenutím. (U)

Úkoly jsou určeny výhradně nadaným žákům. V jiných případech jsou teoreticky určeny všem žákům, v reálu na nich pracuje vždy stejná skupina „nadaných a šikovnějších“ žáků, která má potenciál zadání rychle zvládnout.

Neomezují to na to, že tyto úkoly navíc jsou jen pro ty nadané, pokud by to měl někdo dřív hotově i z těch ostatních dětí, tak na tom můžou přece pracovat taky... ale pak spíš mám pocit, že to dělají pořád jedni a ti samí. (U)

Druhý typ situace, „relaxační intelektové aktivity“, je určen výhradně pro nadané žáky. Pokud jsou s úkolem dříve hotovi, čtou si odbornou literaturu či beletrii a čekají na ostatní.

V hodině fyziky (6. ročník, 2 NŽ) žáci opakují téma o fyzikální veličině objemu. Učitel má v úvodu hodiny výklad, dále zadává úkoly k procvičení. Po krátké době jsou oba NŽ hotovi, bez ptaní učitele si automaticky berou ze svých tašek knihu (dívčí román, encyklopedie dinosaurů). Úkol mají splněný i další čtyři žáci, ale ti čekají na zvonění.

Nadaní žáci jsou na aktivitu navyklí, přistupují k ní bez instrukce učitelem. Existují však určitá pravidla.

Nadaný musí mít ten hlavní úkol hotový. Pokud probíhá kontrola toho hlavního úkolu, musí se automaticky připojit ke třídě. A předem si domluvíme, co je to za úkol, tak třeba ten chlapec vpředu si píše vlastní příběh, jde si najít v počítači nějaké procvičování mluvnice, odvíjí se to taky od jejich zájmů. (U)

Tato pravidla jsou evidována i ostatními dětmi. Strategie proto může stavět nadané do náročné situace před vrstevníky.

Nadaný žák je dříve hotov s úkolem a jde automaticky k PC na výukový program.

S1: „A on už to Šíma zas má? Nebo proč to zas nedělá? To si to taky můžu udělat dopředu a pak si tady číst. Ach jooo...“

S2: „A, paní učitelko, a jaktože to Šíma může zas dělat u toho počítače? On to nemá ještě hotové.“

U: „Má to hotové, třikrát rychleji než ty a zaměř se spíš radši na sebe a nekontroluj Šímu.“

S: „Paní učitelko, Vojta zase nedělá to, co má.“

U: „Vojtěchu, ty čteš, nebo nečteš pod tou lavicí?“

NŽ.: „Já už to mám hotové. Já si čtu v chemii dopředu.“

U: „No dobrá, tobě to budeme i věřit.“

Zde evidujeme následující sporné body. V rámci obou typů doplňujících úkolů se ve třídě postupně tvoří a upevňuje stálá skupina žáků (zejména nadaných, může být i jednotlivec), kteří jsou pravidelně vyčleňováni z kolektivu, zdůrazňováni či preferováni. Rigidním opakováním této strategie se rozdíl mezi oběma skupinami žáků uvnitř třídy dále prohlubují, čímž dochází k zdůrazňování problémů v sociálních vztazích.

3.4 Skupinová práce

Zde jsme identifikovali dva typy situací. První se týkala tvorby skupinové práce. Učitel uplatňuje strategii s cílem zvýšit produktivitu skupin s účastí alespoň jednoho nadaného žáka: „Velmi se osvědčuje skupinová práce, ve které je jeden nadaný nebo šikovný žák. Skupinky jsou vyrovnané, děti to motivuje k výkonu.“

Před učitelem pak stojí otázka, jak dostat alespoň jednoho nadaného do skupiny. Obvykle volí taktiku, kdy hned v úvodu aktivity určí nadanému žákovi roli kapitána: „Do role kapitánů se snažím dát nadané žáky, ale jelikož by se mi jich hodilo víc, dobírám to i dalšími, o kterých vím, že jsou šikovní.“

Učitelova instruktáž organizace aktivity je výrazná, čímž je nadbytečně upozorňováno na odlišnost nadaných. Kapitánovi jsou poté přidělena privilegia, např. nominuje zbylé členy skupiny, organizuje žákům úkoly, určuje tempo práce.

V úvodu hodiny českého jazyka (5. ročník, 6 NŽ) se žáci dělí do skupin, mají za úkol sestavení příběhu *O semínku*. Učitelka vybírá všech 6 NŽ, kteří si stoupají před tabuli.
U: „Vybíráte si ve třídě spolužáky, kteří vám budou pomáhat dělat na úkolu.“

Nadaní žáci zvažují složení skupin, a to ve vztahu k produktivitě skupiny (jde ve směs o soutěživé aktivity) a oblíbenosti žáků. V některých případech je potřeba účelného složení skupiny zdůrazňována i učitelem: „Pečlivě vybírejte, koho budete mít ve skupině. V těchto stejných skupinách budete pracovat i na soustředění.“

Logicky následují eticky obtížné situace, kdy ve třídě zbudou žáci, jejichž účast není ve skupinách žádoucí. Učitel v tomto okamžiku nominace do skupin zastavuje, nechává zbylé žáky vybrat si skupinu samostatně, nicméně se problému nevyhýbá.

U: „Kdo zbyl sedět, vybere si, jakou skupinu chce a k té se přiřadí, každý jinou skupinu.“
Vedoucí skupiny (NŽ) dávají neverbálně najevo, že jim tento spolužák nevyhovuje.
U: „Nebudu se nijak ušklebovat, najděte si ve třídě jakékoli pracovní místo a můžete začít.“

Jindy učitel volí taktiku, že do role kapitánů volí žáky (navenek) náhodně, snahou je opět vyrovnání sil ve skupině. Zde sice nadaný žák není kapitánem, jeho privilegia mu zůstávají. Negativní reakce žáků na sebe nenechají dlouho čekat.

V hodině matematiky (5. ročník) učitel určuje kapitány, kteří (s pomocí učitele) dělí žáky do skupin po devíti, devíti a šesti. Žák hlasitě namítá, že počet šesti žáků v jedné skupině je nespravedlivý.
U: „Tady je jich devět a devět, jsou tam děti integrované, a vy máte Kubu (NŽ), proto je vás méně. Nespravedlivé je spíš to, že vy tam máte Kubu a oni ne, nemyslíš?“
Kapitáni dvou skupin mají za úkol nominovat členy.
U: „Fíla (NŽ) teď půjde bokem a přiřadíme tě až nakonec, uvidíme, jak skupinky budou vypadat, aby to bylo rovnoměrné.“

Druhá situace se týká úkolů ve skupinové práci. Učitel volí výkonnostně smíšené seskupení, v němž je alespoň jeden „nadaný či šikovnější žák“. Instrukce k úkolu primárně nepodporují elitářství nadaných žáků. Jednotlivým žákům ve skupinách nejsou předány jejich specifické role, které by je aktivizovaly. Role kapitána se přirozeně zhostí nadaný žák, který vykonává práci za celou skupinu, k čemuž je motivován za účelem získání odměny. Ostatní žáci jsou spíše pasivní.

Žáci v hodině výchovy ke zdraví (5. ročník) mají za úkol pracovat ve skupině. Všichni dostávají jedno společné zadání. U: „Doufám, že to tady za všechny jako obvykle neodedře Kamil (NŽ). A ve skupině, která bude první, získávají všichni velkou jedničku, tak se snažte, spoléháme hlavně tady na naše výtečníky, které máte všichni ve skupině...“

Obvykle převažují výkonové a soutěživé aktivity v rámci nižších výukových cílů, vyžadující rychlost myšlení. Učitelka: „Ve třídě sbíráme naše mimoně [pozn. kolečko z papíru se smajlíkem]. Ty mimoně získávají třeba za to, že mají rychle a správně úkol... A pokud třeba něco neudělají, nebo zapomenou, tak zase toho mimoně mi vrátí.“ Opakovanou aplikací výukové strategie dochází k preferování nadaných (a šikovnějších) žáků, kteří jako jediní mohou být v aktivitě úspěšní. Například žáci soutěží o jedničku do žákovské knížky pro toho, kdo nejdřív vyplní křížovku. Před třídou učitelka dodává: „No, Tomáši (NŽ), čekala jsem, že budeš první jako vždy, co ti dnes nešlo?“

Za problémové považujeme opět směřování zájmu na nadané či šikovnější žáky, přičemž nadužívaností strategie dochází k etablování neměnné skupiny žáků. Nadaným je směřována preferovaná pozice, a to buď přímočaře (pokyny k tvorbě skupin), či jako důsledek aktivit (žádoucí/nežádoucí účast vybraného žáka). K selekci směřují i typy aktivit, v nichž mohou excelovat pouze motivovaní nadaní žáci. Běžný žák nemůže těmto žákům konkurovat a prakticky nemá možnost být úspěšným. Problém bývá prohlubován rozhodnutím učitele (sumativně) hodnotit výkon žáků.

4 Diskuse

Odhaliли jsme několik pedagogických situací, v jejichž rámci se nám prezentovalo elitářství v podobě, jako jsou např. extrakurikulární aktivity ve výuce, nadaný žák jako asistent ve výuce, doplňující a rozvíjející úkoly či skupinová práce. Tyto situace je však nutné hodnotit v rámci specifického kontextu a také v dále definovaných znacích elitářského kurikula. V souvislosti s výše identifikovanými postupy je nashodně zmínit výsledky šetření ČŠI (2016; viz výše), které mezi nejčastější postupy práce s nadanými v základní škole řadí právě tyto aktivity. Otázkou tedy je, jaká je v praxi kvalita těchto postupů ve vztahu k elitářství, přičemž můžeme jen spekulovat o rozměru sledovaného jevu.

Většinu pedagogických situací jsme identifikovali ve vyučovacích hodinách či jejich částech, kdy se učitelé snažili nadanému žákovi dát „něco“ navíc, tudíž modifikovali kurikulum (žák je privilegován či separován a rozvíjen). V jiných, nediferencovaných hodinách jsme identifikovali jen dozvuky těchto situací (důsledky privilegovanosti a separace nadaných jako např. stížnosti spolužáků, nevhodné sebe-pojetí nadaného) či znaky přímého elitářství (např. specifické oslovování žáků a jiné eticky sporné výroky učitele). Zjistili jsme tedy, že elitářství nadaných je většinou podporováno aplikací modifikovaného kurikula pro nadané. Není však možné přijmout závěr, že modifikované kurikulum vede k elitářství, neboť se jednalo o eticky sporný kontext situací.

Učitelé, prezentující elitářství k nadaným, uplatňovali vesměs kurikulum vycházející ze selekce. Selekce se často stávala cílem výuky (ne prostředkem). K našemu překvapení nesplňovaly selektivní aktivity svůj původní účel (rozvíjet), a cílený rozvoj kognitivní stránky intelektově nadaného žáka tak často zůstával upozaděn.

Selekci prováděl buďto učitel svou přímou instruktáží k úkolu, anebo řešená úloha měla sama selektivní povahu (běžný žák nemá možnost nadaným konkurovat, a tudíž být úspěšným).

Dále jsme zjistili, že každá z pedagogických situací se odehrávala na obou stupních ZŠ a ve své podstatě vykazovala u žáků různého věku obdobné rysy. Rovněž jsme si nevšimli, že by některý vyučovací (akademický) předmět více inklinoval k elitářství, vyjma kategorie extrakurikulární aktivity, což je podle nás logický důsledek všeobecné preference přírodovědných oborů před humanitními (větší nabídka soutěží, olympiád a korespondenčních kurzů v rámci přírodních věd). Zdá se tedy, že elitářství je záležitostí učitele a jeho dovednosti vhodně rozvíjet nadané.

Rovněž se ukázalo jako strategické zabývat se nadanými žáky diagnostikovanými, kteří vlivem formalizované péče opravdu byli „v centru dění“. V některých pedagogických situacích (skupinová práce, organizace výuky či jednoduché aktivity, jednoduché úkoly navíc - kvantita) se však elitářství týkalo i jiných „šikovnějších“ žáků bez diagnostiky nadání. Tito byli zpravidla „dobírání“ do selektované skupiny nadaných žáků a rigidním opakováním situace se z nich postupně etablovala elitní skupina, i když ne tak výrazně jako u žáků diagnostikovaných.

V čem vlastně spočívala podstata elitářství v rámci jednotlivých situací? Aktivity náležely výhradně nadaným (ať už diagnostikovaným, či ojedinele i „šikovnějším“) a nikomu jinému. Nadaní byli při řešení aktivit selektováni a tím instalováni do nadřazené role, přičemž opakováním situace se z nich tvořila stabilní elitní skupina, u níž docházelo k podpoře negativních důsledků elitářství (obtížné sociální vztahy, nevhodné sebepojetí nadaného, snižování nadaných spolužáky atd.).

V identifikovaných situacích byly obsaženy určité vlastnosti, které mohou dopomoci k definování znaků pedagogických situací vedoucích k elitářství. Vzájemným propojováním znaků pak dochází k zintenzivňování elitářství (jeden znak sám o sobě k elitářství nemusí směřovat).

Formalizace nadání. Zjistili jsme, že většina situací vedoucích k elitářství se týká formálně nadaných žáků, tzn. žáků diagnostikovaných a rozvíjených v podpurných opatřeních. Vzhledem k faktu, že elita je skupina jedinců s jasně definovanými znaky (Pakulski, 2018), je možné tvrdit, že formalizace péče o nadané, navíc legislativně ukotvená, může být jednou ze vstupních podmínek elitářství. Opět však není možné přijmout závěr, že formalizace péče o nadané vede k elitářství.

Privilegovanost nadaných a její prezentace. Nadaní žáci jsou u učitelů privilegovanou skupinou. Vlastnosti a dovednosti nadaných jsou ostatním dávány za vzor. Je zajímavé, že se jednalo i o předpoklad maximálního výkonu (žák tyto znaky aktuálně nevykazoval). Jde pravděpodobně o jistou formu pochvaly a motivace ze strany učitele, která ve své nefunkční variantě (Stoeger & Ziegler, 2005) podporuje elitářství nadaných, demotivuje celý kolektiv a podporuje poruchy sociálního klimatu třídy (Matthews & Kitchen, 2007).

Elitářství je navenek prezentováno, tj. je učitelem verbálně projevováno před celou třídou. Vyskytovaly se i nejvýraznější formy přímého elitářství, kdy byli nadaní oslovováni specifickými jmény. Většina zjištěných situací však podle nás vedla

64 k elitářství neuvědomovaně (sekundárně). Primárním a původně dobře míněným záměrem učitele bylo „zaměstnat nadaného žáka“, dát mu něco navíc, případně jej využít jako vzor pro ostatní. Až situace, které následovaly, vygradovaly v elitářství.

Vrátíme-li se k teoretickým východiskům elitářských postojů učitelů, je v této souvislosti možné spekulovat o vztahu pozitivních postojů k nadání a elitářství. I když jsme postojem k nadání nezjišťovali, místy se dalo usuzovat na velmi pozitivní, až obdivný postoj učitelů k nadaným. K rozvoji oboru by podle nás přispěla reorganizace výzkumů postojů, která by zpochybnila zažitou rovnici, v níž učitel s pozitivními postoji k nadání směřuje k podpoře nadaných (a tudíž k eliminaci elitářství). Stejně tak by bylo vhodné uvažovat nad identifikací osobnostních a profesních charakteristik učitelů, které mohou být vnímány jako prediktor k elitářství nadaných žáků (intenzita praxe s nadanými žáky, nadané dítě v rodině učitele, angažovanost v tématu nadání, vyšší socioekonomický status učitele, nesystematizované další vzdělávání pedagogů v oblasti nadání atd.).

Dále, vyjdeme-li z teorie kognitivní disonance (viz oddíl 1.1), musíme připustit i možnost ambivalence postojů. U učitelů se mohlo usuzovat na elitářské postoje pouze v rámci konativní složky postoje, přičemž kognitivní a afektivní složka mohla být v rozporu. Otázkou tedy je, čím jsou učitelé motivováni konat favorizování nadaných žáků. Může takový tlak vyvolat právě formalizace péče o nadané?

Absence fair play. Nadaní žáci jsou skupinou, které se dostává určitého privilegia. Privilegia jsou ve vztahu k rozvoji kognitivní složky nadaných odměnou (aktivita rozvíjí nadání), i když připouštíme, že některá z nich jsou z našeho pohledu spíše trestem (úkol spojený s repeticí a algoritmizací). Jiná privilegia paradoxně s kognitivním rozvojem nadání nesouvisí (relaxační aktivity, nadřazená pozice v kolektivu). Problém spočívá v tom, že ve třídě nejsou nastaveny férové vstupní podmínky (i když se k nim učitel odkazuje) a odměna směřuje výhradně nadanému. Spolužáci jev intenzivně mapují. Všimají si spíše atraktivních privilegií spojených s nižší kognitivní aktivitou či odměnou, reagují na ně tradičními copingovými strategiemi, spojovanými s ponižováním nadaných žáků, revoltováním vůči učiteli či podceňováním sama sebe (Delisle, 2001; Geake & Gross, 2008), což opět vede k negativním změnám sociálního klimatu třídy (Matthews & Kitchen, 2007).

Selekce nadaných a její neúčelnost. V elitářství dochází k vyčlenění z originální do alternativní (elitní) skupiny (Kolb & Jussim, 1994). I v našem případě aktivity pro nadané žáky vycházely ze selekce (tj. preferování individuální práce či skupinové práce s nadanými). Selekcí byla více cílem výuky než prostředkem k dosažení výukového cíle. Žáci selektovaně pracovali na reprodukčních a relaxačních aktivitách, přičemž učitel nevyužil potenciál právě aplikované konstruktivistické výuky pro modifikaci kurikula celé třídy. Směřování k selekci je podle učitelů i přirozeným prostředkem k zvyšování efektivnosti práce žáka a učitele v krátkodobém horizontu. Zdá se, že diferenciací kurikula pro dvě odlišné skupiny žáků (nadaní a ostatní) je na přípravu i organizaci jednodušší než diferenciací v rámci jedné skupiny. Nehledě k faktu, že nadaní mohou v selekci reálně vykazovat vyšší výkonnost (alespoň po určitou dobu, než se začnou projevovat důsledky elitářství).

Rigidita a nadužívanost pedagogické strategie. K elitářství směřují situace, které se opakují. Učitel, pravidelně a rigidně užívající a nadužívající námi identifikované situace, podporuje elitářství nadaných žáků. Rigidita postupně etabluje skupinu žáků, u níž prohlubuje negativní důsledky elitářství. Jakákoli výše zmíněná situace, byla-li by užita občasně, přiměřeně a účelně, by k elitářství rozhodně nesměřovala.

4.1 Limity studie

Limitem výzkumu je výběr výzkumných metod a dat, která byla dále analyzována. Jelikož není možné jasně stanovit počátek elitářství, považujeme výsledky za subjektivní. Objektivitu výzkumu jsme se však snažili podpořit triangulací pomocí tří výzkumníků identifikujících situace v terénu. Nicméně se zde stále projevuje výrazná subjektivita spojená s osobnostmi výzkumníků, jejich odbornou profilací a tím, že se jednalo pouze o ženy. Vzhledem k faktu, že se výzkumníci stali (byť i pasivní) součástí sledovaných situací, připouštíme ovlivnění projevů elitářství tímto faktorem. Rovněž si uvědomujeme, že každému výzkumníkovi byli učitelé „ochotni prezentovat“ jiné projevy elitářství a případné nejpalcivější elitářské přestupky by si učitelé nedovolili před pozorujícími uplatňovat.

Za povšimnutí rovněž stojí genderově nevyrovnaný soubor učitelů - jednalo se opět výhradně o ženy, což mohlo značně ovlivnit typy situací. Naopak v souboru nadaných žáků zřetelně převažovali chlapci a ti, na rozdíl od často skrytého nadání dívek, zřetelněji vyžadují zaměření pozornosti učitele na rozvoj svého nadání (Kerr et al., 2012).

V této studii jsme se zabývali výhradně situacemi vedoucími k elitářství nadaných žáků. Prezentovali jsme pouze situace, které jsme identifikovali v rámci sběru dat a které byly dostatečně saturovány. Uvědomujeme si, že existují další části kurikula a jiné situace, které nám zůstaly skryty.

Výstupy studie rozhodně nechceme tvrdit, že nadaní jsou ve výuce vždy elitou. Shledali jsme případy, kdy byli nadaní přehlíženi či podceňováni, ale také řadu příkladů dobré praxe s nadanými žáky, o čemž důkladněji referujeme v naší další publikaci (Klimecká et al., 2022).

5 Závěr

Nadaní žáci rozhodně potřebují nadstandardní péči, díky které mohou rozvíjet své nadání. Tato péče však nesmí být spojována s elitářstvím, případně k elitářství směřovat. Nicméně ve školské praxi evidujeme určité situace, které mohou elitářství podporovat. Jedná se o situace, které nejsou automatickým důsledkem formalizované péče o nadané žáky, nýbrž důsledkem drobných a často i neuvědomovaných odklonů od profesní etiky učitele či nedorozuměním.

Elitářství nadaných žáků může být vnímáno jako znovuobjevený fenomén, který souvisí s rozvojem jejich péče. Předkládaná studie chtěla upozornit na dopad

- 66 aktuálních legislativních a koncepčních změn souvisejících s formalizací edukace nadaných, jež může být praxí nevhodně kódována a může přinášet řadu problémů.

Poděkování

Článek vznikl s podporou projektu FSR-ST-2020/006 „Příprava a fungování Centra podpory vzdělávání“ (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií).

Literatura

- Almukhambetova, A., & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted students' adjustment and underachievement in university: An exploration from the self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 117-131.
- Arievitch, I. M. (2020). The vision of developmental teaching and learning and Bloom's taxonomy of educational objectives. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25(3), 1-6.
- Bain, S. K., Bliss, S. L., Choate, S. M., & Sager Brown, K. (2007). Serving children who are gifted: Perceptions of undergraduates planning to become teachers. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 450-478.
- Casino-García, A. M., García-Pérez, J., & Llinares-Insa, L. I. (2019). Subjective emotional well-being, emotional intelligence, and mood of gifted vs. unidentified students: A relationship model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(18), 1-18.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (Eds.). (2018). *Towards inclusive schools?* Routledge.
- Clarke, A. E., Friese, C., & Washburn, R. (2015). *Situational analysis in practice: Mapping research with grounded theory*. Left Coast Press.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 11(4), 41-56.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research*. Sage.
- Cross, T. L., Coleman, L. J., & Terhaar-Yonkers, M. (2014). The social cognition of gifted adolescents in schools: Managing the stigma of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 30-39.
- ČŠI. (2016). *Tematická zpráva - Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků*. https://www.csicr.cz/html/TZ_Podpora_mimoradne_nadanych/html5/index.html?&locale=CSY&pn=17
- ČŠI. (2019). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019*. [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnni-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(2\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnni-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(2))
- Davidson, J. E. (2009). Contemporary models of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *International handbook on giftedness* (s. 81-97). Springer.
- Delisle, J. R. (2001). In praise of elitism. *Gifted Child Today*, 24(1), 14-15.
- Fleury, S., & Garrison, J. (2014). Toward a new philosophical anthropology of education: Fuller considerations of social constructivism. *Interchange*, 45(1-2), 19-41.
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grown up*. David Fulton Publishers.
- Freeman, J. (2005). Permission to be gifted: How conceptions of giftedness can change lives. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (s. 80-97). Cambridge
- Freeman, J. (2013). The long-term effects of families and educational provision on gifted children. *Education and Child Psychology*, 30(2), 7-17.
- Gagné, F. (2018). Attitudes toward gifted education: Retrospective and prospective update. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 60(1), 403-428.

- Geake, J. G., & Gross, M. U. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231.
- Godor, B. P. (2019). Gifted metaphors: Exploring the metaphors of teachers in gifted education and their impact on teaching the gifted. *Roeper Review*, 41(1), 51-60.
- Gross, T. L. (2011). *On the social and emotional lives of gifted children*. Prufrock Press.
- Gubbels, J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2014). Cognitive, socioemotional, and attitudinal effects of a triarchic enrichment program for gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(4), 378-397.
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121.
- Henry, A. M., Shorter, S., Charkoudian, L., Heemstra, M. J., & Corwin, L. A. (2019). Fail is not a four-letter word: A theoretical framework for exploring undergraduate students' approaches to academic challenge and responses to failure in STEM learning environments. *Life Sciences Education*, 18(1), 1-17.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. Pearson Education.
- Hubbard, E. A. (1996). The IQ caste and gifted education. *Roeper Review*, 18(4), 258-260.
- Hughes, C. (2021). *Education and elitism: Challenges and opportunities*. Routledge.
- Jung, J. Y. (2014). Predictors of attitudes to gifted programs/provisions: Evidence from pre-service educators. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 247-258.
- Jurišević, M., & Žerak, U. (2019). Attitudes towards gifted students and their education in the Slovenian context. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(4), 101-117.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Portál.
- Kerr, B., Colangelo, N., & Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 245-247.
- Kerr, B. A., Vuyk, M. A., & Rea, C. (2012). Gendered practices in the education of gifted girls and boys. *Psychology in the Schools*, 49(7), 647-655.
- Kitsantas, A., Bland, L., & Chirinos, D. S. (2017). Gifted students' perceptions of gifted programs: An inquiry into their academic and social-emotional functioning. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(3), 266-288.
- Klimecká, E., Staňková, I., Venterová, L., Havigerová, J. M., & Dostál, P. (2022). *Jak předcházet nálepkování nadaných žáků v inkluzivní škole*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Kolb, K. J., & Jussim, L. (1994). Teacher expectations and underachieving gifted children. *Roeper Review*, 17(1), 26-30.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2011). Classroom observation: Desirable conditions established by teachers. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 449-463.
- Leavitt, M. (2017). Following a plan: Pursuing a model of giftedness. In M. Leavitt (Ed.), *Your passport to gifted education* (s. 19-32). Springer.
- Lim, L. (2013). Meritocracy, elitism, and egalitarianism: A preliminary and provisional assessment of Singapore's primary education review. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(1), 1-14.
- Lo, C. O., Porath, M., Yu, H. P., Chen, C. M., Tsai, K. F., & Wu, I. C. (2019). Giftedness in the making: A transactional perspective. *Gifted Child Quarterly*, 63(3), 172-184.
- Luftig, R. L., & Nichols, M. L. (1990). Assessing the social status of gifted students by their age peers. *Gifted Child Quarterly*, 34(3), 111-115.
- Matthews, D., & Kitchen, J. (2007). School-within-a-school gifted programs: Perceptions of students and teachers in public secondary schools. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 256-271.
- Meadows, B., & Neumann, J. W. (2017). What does it mean to assess gifted students' perceptions of giftedness labels? *Quarterly Review of Education*, 48(2), 145-165.
- MŠMT. (2016a). *Stručný přehled vybraných podpůrných opatření vhodných pro rozvoj nadání žáků základních škol a gymnázií*. <https://www.msmt.cz/file/39563/download/>
- MŠMT. (2016b). *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=39614>

- 68 Mudrák, J. (2013). Postoje studentů učitelství k nadání. *Svět nadání*, 2(2), 45-52.
- NAGC. (2016). *Gifted children's bill of rights*. <https://www.nagc.org/blog/bill-rights-teachers-gifted-students>
- NUV. (2018). *Standard komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání*. <https://www.nuv.cz/t/nadani/standard-komplexni-diagnostiky-mn>
- Oberle, E., Magee, C., Guhn, M., & Schonert-Reichl, K. (2019). Extracurricular activity profiles and wellbeing in middle childhood: A population-level study. *PLoS One*, 14(7), 1-16.
- Pakulski, J. (2018). The development of elite theory. In: H. Best & J. Higley (Eds.), *The Palgrave handbook of political elites* (s. 9-16). Palgrave Macmillan.
- Park, S., & Oliver, J. S. (2009). The translation of teachers' understanding of gifted students into instructional strategies for teaching science. *Journal of Science Teacher Education*, 20(4), 333-351.
- Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém*. Amosium.
- Perkovic Krijan, I., & Boric, E. (2014). Teachers' attitudes towards gifted students and differences in attitudes regarding the years of teaching. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 165-178.
- Plucker, J. A., & Dilley, A. (2016). Ability grouping and the socioemotional development of gifted students. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer, & T. L. Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (s. 231-241). Waco: Prufrock.
- Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A., & Gari, A. (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 211-221.
- Poon-McBrayer, K. F. (2004). Equity, elitism, marketisation: Inclusive education in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, 24(2), 157-172.
- Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Robinson, A. (1990). Cooperation or exploitation? The argument against cooperative learning for talented students. *Journal for the Education of the Gifted*, 14(1), 9-27.
- Rogalla, M. (2012). Natural differentiation to challenge high ability students in the regular classroom. In A. Ziegler, Ch. Fischer, H. Stoeger, & M. Reutlinger (Eds.), *Gifted education as a lifelong challenge* (s. 141-154). LIT Verlag.
- Rowley, J. L. (2008). Teaching strategies to facilitate learning for gifted and talented students. *Australasian Journal of Gifted Education*, 17(2), 36-42.
- Şahin, F., & Levent, F. (2015). Examining the methods and strategies which classroom teachers use in the education of gifted students. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(3), 73-82.
- Sarouphim, K. M. (2011). Gifted and non-gifted Lebanese adolescents: Gender differences in self-concept, self-esteem and depression. *International Education*, 41(1), 26-41.
- Sastre-Riba, S., Fonseca-Pedrero, E., & Ortuño-Sierra, J. (2019). From high intellectual ability to genius: Profiles of perfectionism. *Comunicar*, 27(60), 9-17.
- Sternberg, R. (1996). Neither elitism nor egalitarianism: Gifted education as a third force in American education. *Roeper Review*, 18(4), 261-263.
- Stoeger, H., & Ziegler A. (2005). Praise in gifted education: Analyses on the basis of the actio-tope model of giftedness. *Gifted Education International*, 20(3), 306-329.
- Striley, K. M. (2014). The stigma of excellence and the dialectic of (perceived) superiority and inferiority: Exploring intellectually gifted adolescents' experiences of stigma. *Communication Studies*, 65(2), 139-153.
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.
- Swiatek, M. A. (2012). Social coping. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts and talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (s. 665-680). Prufrock Press.
- Thomson, M. M. (2012). Labelling and self-esteem: Does labelling exceptional students impact their self-esteem? *British Journal of Learning Support*, 27(4), 158-165.

- Tirri, K., & Laine, S. (2017). Ethical challenges in inclusive education: The case of gifted students. *International Perspectives on Inclusive Education*, 9, 239-257.
- Tomlinson, C. A. (2013). Differentiated instruction. In C. M. Callahan & H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education, considering multiple perspectives* (s. 287-300). Routledge.
- UNESCO. (2000). *The Dakar framework for action*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>
- VanTassel-Baska, J. (1992). Educational decision making on acceleration and grouping. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 68-72.
- VanTassel-Baska, J., & Baska, A. (2019). *Curriculum planning and instructional design for gifted learners*. Texas: Prufrock Press.
- Wolf, N., & Chessor, D. (2011). The affective characteristics of gifted children: Can peer victimisation make a difference? *Australasian Journal of Gifted Education*, 20(1), 38-52.
- Winzer, M. A. (2009). *From integration to inclusion: A history of special education in the 20th century*. Gallaudet University Press.
- Zeidner, M. (2020). „Don't worry - be happy“: The sad state of happiness research in gifted students. *High Ability Studies*, 31(2), 1-18.

Mgr. Eva Klimecká (roz. Machů), Ph.D., Centrum výzkumu FHS
Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Štefánikova 5670, 760 01 Zlín
klimecka@utb.cz

Míra meziškolní mobility žáků základních škol v Česku

Dominik Dvořák¹, Petr Meyer²,
Silvie R. Kučerová²

¹ Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

² Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Přírodovědecká fakulta

Abstrakt: Meziškolní mobilita (přestupy žáků mezi školami) představuje významné téma, neboť bývá spojena s dalšími nepříznivými podmínkami pro práci škol, ale může být i projevem rodičovské volby školy. U jednotlivců opakované přestupy mohou predikovat zvýšenou pravděpodobnost školního selhávání. Přesto údaje o míře meziškolní mobility v českém školství dosud nebyly k dispozici. V této studii jsme použili úplná administrativní data o odchodech přestupem na jinou školu v českých základních školách ve třech následujících letech (necelých 150 tisíc událostí). Abychom vyloučili strukturně vynucené přechody, zaměřili jsme se na plně organizované školy (s oběma stupni základního vzdělávání). Počet přestupů z těchto škol ročně představuje průměrně 3,81 % počtu jejich žáků. V míře mobility žáků však existují významné regionální odlišnosti. Ještě větší rozdíly nacházíme na úrovni škol, a to i v rámci okresů a obcí. Tato zjištění doplňují současnou diskusi o nerovnostech v českém vzdělávání a zaslouží si další detailnější studium.

Klíčová slova: meziškolní mobilita, základní škola, administrativní data, Česko

Between-School Mobility Rate of Students in Compulsory Schools in Czechia

Abstract: Student transfers between schools or inter-school mobility is an important topic, as it is often associated with other unfavourable conditions for schooling. Repeated transfers may predict an increased likelihood of school failure. On the other hand, school mobility can also serve the school choice. Despite that, data on mobility rate in Czech education have not been available yet. In this study, we use complete set of administrative data on transfers to another school in all Czech basic (comprehensive primary and lower secondary) schools in the consecutive three years (about 150 thousand events). To eliminate structurally enforced transitions, we focused on fully organized schools (grade span of 1-9). The number of departures per year represents on average 3.81% of the number of students. However, there are significant regional differences in the rate of mobility, and we find even greater difference at the level of individual schools. These findings complement the current discussion on inequalities in Czech education and deserve further detailed study.

Keywords: inter-school mobility, compulsory school, administrative data, Czechia

Mobilita je typickým a přirozeným projevem lidského života a zároveň jedním z určujících rysů současného světa. Různé sociální vědy jí proto věnují značnou pozornost; pro některé - jako sociální geografii či etnologii a kulturní/sociální antropologii - se jedná dokonce o klíčové téma dané disciplíny (Brouček, 2018). V pedagogice je

<https://doi.org/10.14712/23363177.2022.5>

www.orbisscholae.cz

© 2022 The Author. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>).

72 předmětem zájmu zejména pohyb učitelů nebo žáků mezi různými školami¹; my se v tomto článku budeme zabývat pouze druhou z obou skupin aktérů. Typický je mezioborový přístup k danému fenoménu, protože u přechodů a přestupů žáků se často kombinují faktory vývojověpsychologické, pedagogické či speciálněpedagogické, sociální, demografické i geografické (Bereményi & Carrasco, 2018; Poupeau et al., 2007); také náš tým zahrnuje pedagoga a geografu.

V Česku v poslední době vycházejí publikace, které se věnují zejména normativním přechodům (tranzicím) týkajícím se celé kohorty žáků, ať již jde o první kroky ve vzdělávací instituci (Hejzlarová et al., 2021), vstup do povinného vzdělávání (Greger et al., 2015), nebo naopak období po ukončení povinného vzdělávání až po přechod ze školy na pracovní trh (Neuenschwander & Hlad'o, 2019). Tato studie se věnuje komplementárnímu tématu: přestupům (transferům) mezi základními školami stejného typu, které se dějí mimo typicky normativně, tedy strukturně a obvykle i vývojově dané body, čili jindy než na konci určitého stupně vzdělávání. Zaměřujeme se při tom na žáky s českou státní příslušností.² V zahraničí se u této tzv. horizontální mobility žáků neoliberálně orientovaní autoři soustřeďují na aspekty považované za pozitivní (trh ve vzdělávání vedoucí k tlaku na neefektivní školy, možnost korekce špatného rozhodnutí při zápisu), zatímco kriticky zaměření výzkumníci studují spíše negativní stránky mobility spojené s její vyšší mírou ve znevýhodněných skupinách nebo lokalitách a s dopady na ohrožené žáky (Dauter & Fuller, 2016).³

Mobilitou bychom se tedy měli zabývat z následujících důvodů. 1) U konkrétního žáka opakované přestupy mezi školami signalizují riziko problémů ve vztahu dítěte/rodiny a školy. V současnosti se klade důraz na pohodu/wellbeing žáků (i ostatních aktérů školního života) a z tohoto pohledu se obvykle předpokládá, že kontinuita vzdělávání v určité škole přináší nejen lepší kognitivní výsledky, ale má význam i pro pozitivní emoční a sociální vývoj a pohodu žáků, i když dopad četnějších přestupů je pro různé jedince odlišný (López et al., 2021).⁴ 2) Vysoká odchozí mobilita na úrovni jednotlivé školy může být důležitým signálem o tom, že dochází k rizikovému vnitřnímu vývoji této organizace (rodiče „hlasují nohama“). V souvislosti s inkluzí to může také indikovat, že se jisté školy systematicky zbavují problémových žáků, vypuzují je (off-rolling, pushout) - např. pětina českých rodičů znevýhodněných žáků se setkala s požadavkem, aby jejich dítě přestoupilo na jinou školu (PAQ Research, 2022). 3) Velké rozdíly míry mobility v určitém území mohou naznačovat, že se ve vybraných školách koncentrují žáci z nějaké častěji migrující populace, a poukazo-

¹ Studovány jsou i další projevy mobility, jako např. dojíždění žáků nebo jejich pohyb v budově školy.

² Studie byla dokončena před útokem Ruska na Ukrajinu a dramatickým nárůstem mezinárodní mobility - imigrace žáků v roce 2022. Pro české prostředí byla dlouho charakteristická především emigrace, nejprve motivovaná ekonomicky či sociálně, později z politických důvodů či kvůli etnickému útlaku (exil). Imigrace či reemigrace byla zkoumána zejména v nedávné době (např. Hasman et al., 2016; Kostelecká et al., 2013).

³ Protože se většinou jedná o korelační studie, je poměrně obtížné studovat v nich kauzální vztahy mezi mobilitou a horšími výsledky žáků.

⁴ Stranou pozornosti zůstává stabilita/kontinuita či změna třídních skupin uvnitř školy, která se v různých vzdělávacích systémech významně liší v důsledku ne/uplatňování *loopingu*.

vat na rozvoj segregovaného vzdělávání. To vše považujeme za důvody se mobilitou žákovské populace zabývat a snažit se ji měřit.

O přestupech je českému čtenáři dostupná přehledová studie Vyhnálka (2016), která se však nezabývala frekvencí jevu. V poslední době vznikly i původní studie o mobilitě žáků českých středních škol z hlediska kvantitativního (Dvořák & Vyhnálek, 2019; Dvořák et al., 2020) i kvalitativního (Hlad'o & Šlapalová, 2019). Byly provedeny poměrně detailní kvalitativní analýzy jednotlivých případů přestupů (Dvořák et al., 2016; Štiková, 2016; Vyhnálek & Dvořák, 2019), které poskytly vhled do prožívání aktérů a ukázaly určitou jedinečnost každého procesu přestupu, avšak kvantitativní informace o rozsahu tohoto jevu zatím chyběly. Naše práce se proto zaměřuje především na metodologii a výsledky zjišťování četnosti meziškolní mobility v základním školství.

Pro rozhodnutí dále se zabývat tímto jevem byla důležitá rovněž zkušenost nám blízkých lidí i účastníků našich dalších výzkumných projektů s přestupy mezi školami. Výzkumník ostatně nikdy není při volbě tématu zcela neutrální - a všichni tři autoři mají osobní i profesní vazby na Ústecký kraj jako území s nejvyšší mírou mobility v Česku.

1 Východiska

Meziškolní mobilita žáků je definována jako proces příchodu žáka do školy nebo odchodu z ní jindy, než kdy běžně (normativně) začíná nebo končí docházka do dané školy (Demie et al., 2005; Dobson, 2008). Někdy se za meziškolní mobilitu považují prostě přestupy žáků v průběhu školního roku. Ač jde o často studovaný a intuitivně srozumitelný pojem, jeho operacionalizace není ustálená ani jednoduchá. Vyhledání relevantních informací rovněž komplikuje nejednotná terminologie, kdy pojem mobilita žáků bývá vztahován i k (mezigenerační) sociální mobilitě, mezinárodním výměnám žáků a studentů apod. Označení v mezinárodní literatuře kolísá mezi podobami *between-school/inter-school/horizontal mobility*, ale používají se také hovorovější výrazy *switching schools*, *churn*, *transience* a další (Vyhnálek, 2016). Přes riziko záměny s jinými typy mobility užíváme toto substantivum z důvodu korespondence s termínem nejčastěji užívaným v zahraničí.

Individuální událost meziškolní mobility označujeme jako přestup (transfer). Termín můžeme chápat v užším smyslu jako vlastní časově relativně omezenou fázi procesu, která by pro nás mohla začínat okamžikem, kdy jedinec přestane být žákem určité školy, a končí datem, kdy je zaregistrován ve škole jiné. Transferu však předchází různé dlouhé období působení faktorů tlaku a tahu (*push/pull*), jež vznikají na základě charakteristik žáka, rodiny, komunity v poli tvořeném původní a dalšími dostupnými školami na „trhu“. V tomto období se rodina a žák rozhodují a současně konstruují subjektivní zdůvodnění tohoto rozhodnutí (Brouček, 2018; Dvořák et al., 2016; aj.). Po transferu následuje období adaptace (žáka a rodiny na novou školu, ale i opačně), které může vyústit v integraci do nové školy a třídy, ale někdy také

74 ve zvažování dalšího přestupu a jeho případnou realizaci, včetně možného návratu do školy původní.

Jak vyplývá z naší komunikace s českým ministerstvem školství, jeho pracovníci používají i termín migrace žáků. Takové označení se v zahraniční literatuře užívá zejména pro transfery spojené s prostorovou mobilitou rodiny (Dobson & Stillwell, 2000), ale má potenciál žákovskou mobilitu zařadit do obecnějších teoretických rámců sociálních věd zabývajících se migrací jako přesunem člověka „z jednoho žitého prostoru do druhého“ (Brouček, 2018, s. 1). Náš výzkum má však pouze deskriptivní a metodologické cíle, proto se zde teoriím migrace, přestupů či (opakované) volby školy nebudeme blíže věnovat. Do proměnné *student turnover* se kromě přestupů započítávají předčasné odchody ze vzdělávání (Rumberger & Thomas, 2000).⁵ Je proto vhodná zejména u žáků, kteří již splnili povinnou školní docházku, typicky na úrovni sekundární školy. V jiných studiích však může být turnover definován odlišně, např. Gibbons et al. (2017) ho počítají jako součet příchozí a odchozí mobility.

Jako strukturní budeme v našem článku označovat přestupy ze škol, které nemají všechny postupné ročníky, do škol plně organizovaných (zpravidla současně s přechodem na 2. stupeň). Rezidenční mobilita je spojena se změnou bydliště rodiny. Přestupy se označují jako reaktivní, jsou-li vyvolané především problémy v původní škole (tlak); u strategických přestupů převládá vnímaná atraktivita cílové školy (tah).

1.1 Co víme o míře mobility v různých vzdělávacích systémech?

V pedagogické literatuře najdeme informace zejména o situaci v anglofonních zemích. Spojené státy americké zřejmě patří v důsledku kombinace několika důvodů k zemím s nejvyšší mobilitou, i když tamní data bývají vztažena k celé školní docházce, tedy často již od předškolního (K) ročníku do posledního (12.) ročníku střední školy, tj. k intervalu 13 let, a do průměrných hodnot se tak započítává i poměrně specifické období vyšší sekundární školy. Změna školy je nejčastěji iniciována důvody na straně rodiny a souvisí s vysokou rezidenční mobilitou americké populace⁶, ale mobilita je generována také vzdělávacím systémem: kromě vyloučení individuálního žáka je relativně častým důvodem vynuceného transferu uzavírání škol, zejména ve znevýhodněných oblastech (Russakoffová, 2016; Spillane & Kenney, 2012). Rumberger (2015) podává přehled údajů o mobilitě v USA, z nějž vyplývá, že roční míra mobility může být lokálně až dvojciferná. V nedávném výzkumu s nadreprezentovanými žáky s hispánským a afroamerickým původem (Calibuso & Winsler, 2021) mezi 6. a 8. ročníkem nižší sekundární školy celkem 19 % jedinců změnilo školu alespoň jednou. Cordesová et al. (2016) uvádějí, že v panelu newyorských žáků plných 98 % změnilo v průběhu školní docházky (od předškolního do 12. ročníku) alespoň jednou

⁵ Do ukazatelů proměnlivosti žákovských skupin se může zahrnovat také opakování ročníků (Treviño et al., 2016), které se však uplatňuje jen v některých systémech.

⁶ Sedmina až pětina amerických žáků ročně mění bydliště; často jde ovšem o stěhování na krátkou vzdálenost, které nevede ke změně školy. Různí autoři uvádějí rozmezí od poloviny do dvou třetin přestupů, které jsou spojeny se stěhováním (Ashby, 2010; Rumberger, 2015; Welsh, 2017).

školu, přičemž žáci z chudších čtvrtí New Yorku vykazují významně vyšší rezidenční mobilitu než jejich vrstevníci z bohatších čtvrtí; článek však neuvádí přesnou operacionalizaci meziškolní mobility, což je problém i některých dalších často citovaných studií. Existují i regionální rozdíly, kdy je mobilita v jižních a západních oblastech vyšší než na severovýchodě a ve středozápadních státech (Fiel et al., 2013).

V anglickém vzdělávacím systému se pozornost na mobilitu upírá od přelomu tisíciletí, kdy ji začala ve všech školách sledovat inspekce. Ministerstvo školství vydávalo metodická opatření, např. doporučovalo školám vytvoření funkce pracovníka pověřeného koordinací začlenění nově příchozích žáků (Machin et al., 2006). V současnosti se studie mobility mohou opírat o kompletní databázi (pupil register) žáků ve věku 5-16 let. Tyto důvody (spolu s lepším přístupem anglicky mluvících autorů do mezinárodních časopisů) zřejmě vedou k tomu, že o mobilitě anglických žáků je dostupných více údajů. Jørgensenová a Perry (2021) analyzovali úplná (cenzová) data o kohortě více než půl milionu dětí nastupujících do školy ve školním roce 2006/2007. Uvádějí průměrnou hodnotu 1,5-2 % žáků měnících školu z jiných než strukturních důvodů za trimestr, ročně tedy asi 5 % žáků. Britští žáci častěji mění školu v primární než v sekundární škole: zde může hrát roli fakt, že mladé rodiny častěji mění bydliště,⁷ naopak starší žáci zvládají lépe cestování a mohou častěji i po přestěhování dojíždět do původní školy. Uvedená analýza zároveň neposkytuje celý obraz o dynamice žákovské populace, protože nezachycuje žáky, kteří do anglického školství nastoupili po normativním počátku povinného vzdělávání. Jak upozorňují Strand a Demie (2006), třetina žáků nastupujících do anglických primárních škol mimo normativně dané body nepřechází z jiné anglické školy, často tedy jde o ekonomické migranty ze zahraničí, uprchlíky apod. Tito žáci tak nejsou ve studii Jørgensenové a Perryho (2021) zahrnuti. Na začátku tisíciletí Strand a Demie (2006) studovali primární školy vnitřního Londýna, kde při poněkud odlišné metodologii našli mobilitu asi 8,5 % ročně (kterou popisují jako dvojnásobnou proti jiným oblastem). U žáků nižších sekundárních škol ve stejné oblasti byla mobilita asi poloviční, ovšem byla spjata se závažnějšími důsledky pro vzdělávací výsledky mobilních žáků. Gibbons et al. (2017) pro žáky sekundárních škol stanovili průměrnou celkovou roční mobilitu na 14,5 %, jde ovšem o součet příchozí (8,1 %) a odchozí mobility (6,4 %). Také oni odhadují, že v primárním vzdělávání je mobilita skoro o polovinu vyšší. Pozoruhodné je, že také vysoká mobilita vrstevníků v lokalitě bydliště predikuje zhoršení výsledků stabilních žáků nižší sekundární školy i po vyloučení efektů zprostředkovaných mobilitou spolužáků přímo ve škole a dalších faktorů (jedná se tedy o neighbourhood effect). Nejnověji Priorová a Leckie (2022) rovněž využili anglická cenzová data pro podrobnou analýzu různých typů mobility žáků sekundární školy. Po odečtení strukturních transferů uvádějí podíl žáků, kteří v průběhu nižšího sekundárního vzdělávání změní školu, v rozmezí 3-15 % podle školského okrsku.

Pro kontinentální Evropu Vyhnanek (2016) konstatuje obtíže s vyhledáním relevantních informací, které (pokud vůbec existují) mohou být publikovány jen v ná-

⁷ Povinné vzdělávání na britských ostrovech navíc začíná v nižším věku.

76 rodních jazycích. Z důvodu našeho jazykového omezení jsme kromě anglických pramenů hledali jen v německy a rusky psané literatuře. Němečtí autoři se zaměřují spíše na přestupy mezi běžnými a speciálními školami. Obdobně v stratifikovaném sekundárním školství pak německé, nizozemské nebo lucemburské výzkumníky zajímají především přestupy mezi školami různého typu (Schulartwechsel), tj. přestupy mezi obory/typy škol s vyšší a nižší náročností/prestiží, a jejich sociální či etnická podmíněnost (Backes & Hadjar, 2017; Blossfeld, 2018a, 2018b; Cortina, 2003; Jacob & Tieben, 2009). Stammová (2009) v longitudinálně sledovaném vzorku žáků primární školy z německojazyčných kantonů Švýcarska (čtyři sta žáků, tedy řádově méně než ve výše uvedených studiích) nalezla poměrně vysoké hodnoty odchozí mobility.⁸

V Rusku Ivaniushina a Williamsová (2019) využily administrativní databázi všech žáků škol v Petrohradě (Sankt-Petěrburg) a uvádějí, že do ukončení základního vzdělávání v 9. ročníku je průměrná míra přestupů (школьная/межшкольная мобильность) mezi školami 8,7 %, z čehož 2,4 % souvisí se stěhováním žáka mimo město (do jiné oblasti či do zahraničí) a 6,3 % přestupů probíhá mezi školami ve městě. Dvě třetiny žáků absolvují všech devět ročníků v jedné škole, 85 % žáků zůstává ve stejné škole od 5. do 9. ročníku. Je třeba pamatovat, že jde opět o velkoměstskou populaci, ne reprezentativní národní vzorek.

1.2 Mobilní a stabilní žákovská populace se liší

Změna školy často souvisí s prostorovou migrací rodiny. Obecně se migrující obyvatelé liší od svého okolí jak v místě původu, tak v cílové destinaci (Morris, 2017). Možný je souběh s dalšími problémy rodiny. Meziškolní mobilita je častější u žáků z etnických menšin, nízkopříjmových skupin a škol v sociálně problémových městských částech (Calibuso & Winsler, 2021; Welsh, 2017). Existují však i jiné typy rodin se zvýšenou mobilitou, např. v souvislosti s profesně podmíněnou vysokou migrací bývají studovány děti vojáků z povolání, ale také „světští“⁹, na britských ostrovech životním stylem vymezení kočovníci (travellers, Gypsies). Také v Česku výzkum společnosti Median (2016)¹⁰ ukázal na vyšší rezidenční mobilitu rodin ohrožených sociálními problémy (předpokládáme, že se alespoň částečně bude promítat i do meziškolní mobility). Zatímco se 77 % rodin z běžné populace během své existence stěhovalo nejvýše jednou, 64 % ohrožených rodin se stěhovalo dva- či vícekrát, přičemž 20 % těchto rodin se stěhovalo dokonce čtyřikrát.¹¹

⁸ Konkrétně pro 1.-5. ročník 8,9; 12,8; 10,6; 5,5 a 5,0 %. Hodnoty se vztahují k odchodům žáků původního vzorku, autorka však mobilní žáky, pokud zůstali ve Švýcarsku, dále sledovala a stanovila i podíl opakovaných přestupů (65 % mobilních žáků změnilo školu jednou, 19 % dva- a 16 % vícekrát).

⁹ Viz např. obraz migrujících žáků z prostředí cirkusu v československém muzikálu pro děti *Přijela k nám pouť* z roku 1973.

¹⁰ Výzkum srovnával reprezentativní populaci rodin s alespoň jedním dítětem do věku 12 let se vzorkem rodin v péči neziskových organizací z pěti hlavních důvodů: závislost na alkoholu, rozvod, kriminalita, pobyt ve výchovných zařízeních, velké problémy ve škole.

¹¹ Souvisí to zřejmě i s odlišným způsobem bydlení: „Mezi rodinami s dětmi z běžné populace převládá vlastnické bydlení - 62 % domácností bydlí ve vlastním rodinném domě či bytě. Významně

I ve škole se mobilní žáci odlišují od stabilních žáků. Mají horší vzdělávací výsledky a více disciplinárních deliktů (Hattie, 2009, s. 81-82). I když podrobnější analýzy ukazují na obtížné odlišení příčin a důsledků mobility (Calibuso & Winsler, 2021; Strand & Demie, 2006), panuje shoda, že mobilita může být indikátorem rizikových jevů na úrovni jednotlivce a sloužit včasné intervenci (Sparks, 2016). Přestupy totiž lze chápat jako jeden z projevů postupného odcizování žáka škole v kontinuu, na jehož počátku jsou absence, potom transfer, nakonec předčasný odchod ze vzdělávání (drop-out; Gasper et al., 2012). Specifickým fenoménem je řešení problémů ve škole opakovanými přechody ze školy na školu (Kerbow, 1996), jinak řečeno, pozornost by měla být věnována i řetězení přestupů či vysoce mobilním žákům.¹²

1.3 Školy s vysokou mobilitou žáků

Ve Spojených státech amerických ve školách působících v lokalitách se zvláště obtížnými podmínkami dosahuje roční mobilita žáků běžně 25 % a v některých případech až 40 % (Hansen, 2012). Tím vzniká začarovaný kruh: i když v konkrétní škole mohou odvádět dobrou práci vedoucí pracovníci i učitelé, jejich žáci stále odcházejí a místo nich přicházejí noví, z možná ne tak efektivních škol, kteří nemají odpovídající znalosti a dovednosti. Tito přicházející žáci kladou zvýšené nároky na práci učitelů, zhoršují celkové výsledky školy a její pozici v lokální hierarchii školských zařízení, a to vede opět k odchodu žáků z ambicióznějších rodin. Může tak i v českém prostředí docházet i k (etnické) segregaci škol (Kašparová & Souralová, 2014).

Na druhou stranu, příčiny zvýšené mobility mohou být dány také nespokojeností rodičů s prací konkrétní školy, nebo naopak její atraktivitou (Hanushek et al., 2004), tedy „tržním“ chováním rodičů. Meyers et al. (2021) uvádějí, že by bylo vhodné věnovat pozornost varovným signálům či prediktorům možného selhávání školy, mezi něž vzrůst mobility žáků patří,¹³ zatímco nyní se řeší většinou až situace, kdy školy již čelí vážným problémům. Výjimečnou skupinu z hlediska mobility představují samozřejmě školy při různých ústavních zařízeních, které jsme do naší analýzy nezařadili (na rozdíl od běžných základních škol s dětským domovem ve spádovém obvodu, které ve studovaném souboru jsou).

Uvedené dělení na vlivy na straně žáka (rodiny) a školy je pro náš prvotní popis přehledné, ale ukazuje se, že školní mobilitu je vhodné chápat jako výsledek interakce všech těchto vlivů tvořících komplexní pole, kdy rodina při rozhodování o změně školy v potaz nebere jen vlastnosti žákovy současné školy, ale porovná-

častěji bydlí ‚ve vlastním‘ úplně rodiny s oběma biologickými rodiči (zhruba 70 %). [...] Mezi ohroženými rodinami v péči neziskových organizací je vlastnické bydlení výrazně méně časté (jen 37 %). Většinou bydlí v různých typech nájmu či podnájmu od soukromých osob či obce (53 %). Celkem 14 % také uvádí, že žijí v ubytovnách či v sociálním bydlení“ (Median, 2016, s. 21).

¹² Přestupy žáků mají ovšem vliv i na ostatní spolužáky ve třídě, na učitele a na chod školy (Gibbons & Telhaj, 2011; Mehana & Reynolds, 2004).

¹³ Mluvíme o situaci v zahraničních vzdělávacích systémech (srov. Russakoffová, 2016; Spillane & Kenney, 2012), u nás veřejná diskuse o existenci individuálních neefektivních škol příliš neprobíhá, a to ani v odborném prostředí.

78 vá je i s okolními školami, zvažuje relativní postavení žáka mezi spolužáky uvnitř školy (Dauter & Fuller, 2016). Také mezi různými charakteristikami jednotlivého žáka existují interakce ovlivňující pravděpodobnost mobility (Jørgensen & Perry, 2021).

1.4 Míra mobility souvisí s kulturními faktory a s legislativním prostředím

Frekvence přestupů na jedné straně souvisí s rozdílnou rezidenční mobilitou v různých zemích (popř. v různých subpopulacích určité země), ale také s opatřeními vzdělávací politiky, která umožňují, či dokonce podporují rodičovskou volbu školy, anebo jí naopak brání. V prvním ohledu může být v USA mobilita žáků chápána jako pozitivní průvodní jev spojený s vysokou flexibilitou a prostorovou/rezidenční mobilitou pracovní síly, v evropských školských systémech je oceňována naopak stabilita (Bereményi & Carrasco, 2018). Příkladem vlivu vzdělávací politiky je Chile, donedávna po několik desetiletí uplatňující neoliberální tržně orientované modely nejen v ekonomice, ale podporující je i ve školství s důsledkem vysoké mobility žáků mezi školami (López et al., 2021). Dohledali jsme však jen údaje pro vyšší sekundární vzdělávání, kde podle Treviña et al. (2016) v roce 2012 bylo 20 % žáků posledního ročníku v jiné škole, než do které nastoupili v roce 2008. Naopak v Německu je možnost rodičů vybírat a také měnit (primární) školu systémově omezena. Naprostá většina spolkových zemí nepodporuje na primárním stupni svobodnou volbu školy, což meziškolní mobilitu (außerplanmäßiger Schulwechsel) omezuje na případy stěhování a závažných problémů žáka (po schválení školským úřadem).

1.5 Metriky meziškolní mobility nejsou dosud jednotně operacionalizované

Jak vyplývá z oddílu 1.1, meziškolní mobilita je vymezována zatím rozličně a shoda nepanuje ani v rámci jednotlivých vzdělávacích systémů. Většinu autorů zajímá porovnání stabilních a mobilních žáků v rámci jejich výzkumného souboru, proto si definují mobilitu *ad hoc*. Pokud je jejich cílem přímo kvantifikace, definici přizpůsobují typu dat, s nimiž pracují - zda sledují longitudinální kohortu v národních datech, nebo naopak žáky určité skupiny škol; podle toho mohou měřit především podíl mobilních žáků (bez ohledu na počet transferů, např. LeBoeuf & Fantuzzo; 2018; Strand & Demie, 2006); nebo naopak skutečnou frekvenci transferů (Dixon, 2018), někdy bez ohledu na počet unikátních mobilních jedinců. Údaje jsou vztahovány k různým obdobím - někdy k celé docházce do povinného vzdělávání nebo do určitého stupně školy, jindy jen k jednomu školnímu roku, anebo dokonce jeho části (pololetí, trimestr). Hodnoty se uvádějí někdy pro specifickou populaci (žáci velkoměstských škol), pro určitý stupeň vzdělávání, nebo naopak pro široký věkový interval. V šetřeních pracujících s výběry může být mobilita zjišťována dotazováním žáků (např. López et al., 2021), podobný přístup uplatňují mezinárodní šetření vzdě-

lávacích výsledků. Kohortové studie často sledují jen odchozí mobilitu, jindy se příchody i odchody sčítají a kombinují s dalšími procesy (opakování ročníku, drop-out).

1.6 Výzkumné otázky

Klíčovými tématy výzkumu jsou variabilita mobility v různých skupinách žáků a regionech, charakteristiky mobilních žáků a dopady transferu na různé aktéry školního života (Vyhnálek, 2016). Ovšem údaje o absolutní míře mobility žáků se nám v literatuře podařilo dohledat pouze pro několik zemí. Náš výzkum se snaží alespoň částečně zaplnit tuto mezeru: cílem je popsat četnosti přestupů mezi českými základními školami zodpovězením následujících otázek: Jaká je míra odchozí mobility v českých základních školách a jak se mění v závislosti na ročníku a v průběhu školního roku? Jak se míra mobility liší regionálně? Jak se míra mobility liší na úrovni jednotlivých škol? Kolik žáků mění školu opakovaně?

2 Data a metody

Po vyzkoušení několika postupů¹⁴ jsme se rozhodli zaměřit studii na odchozí mobilitu, do níž se v plně organizovaných školách, kde se vzdělává většina českých žáků, nepromítají strukturně vynucené přechody. Mobilitou tedy budeme v této studii rozumět počet odchodů přestupem (transfer) do jiné základní školy za určité časové období. Míru mobility definujeme jako počet odchodů přestupem za rok dělený průměrným počtem žáků v dané jednotce (škola, okres, kraj). Tento přístup je relativně jednoduchý, a mohl by se proto hodit nejen pro výzkumné účely, ale i pro rutinní monitorování situace škol.

2.1 Výzkumný přístup

Základním výzkumným přístupem je cenzus založený na anonymizovaných administrativních mikrodtech MŠMT ČR (Dvořák & Vyhnálek, 2019).

Užití mikrodats (tj. primárních záznamů o jedincích) umožňuje - na rozdíl od běžně uvolňovaných agregovaných dat - podrobnější třídění podle potřeb výzkumníka. Metodologicky se práce s administrativními daty liší od standardního výzkumu například v tom, že výzkumný problém se přizpůsobuje dostupným datům; z hlediska vědecké integrity proto může být nejasná hranice mezi explorativní analýzou a „rybařením“ v datech. I když z právního hlediska (GDPR) pracujeme s anonymizovanými daty, přesto takový výzkum není prost ani dalších etických problémů, z nichž některé

¹⁴ Náš původní cíl stanovit bilanci mobility (tady rozdíl v počtu příchozích a odchozích žáků jako potenciální ukazatel atraktivity školy) se ukázal problematický vzhledem k tomu, že české školy jsou relativně malé a počty příchozích i odchozích žáků jsou zejména u venkovských škol zatíženy velkou fluktuací. Bilance (saldo) jako rozdíl dvou malých přirozených čísel meziročně příliš náhodně kolísá.

80 zmíníme v diskusi. V české pedagogice se administrativní mikrodata zatím používají pro výzkum poměrně málo. K příčinám může patřit absence důležitých individuálních údajů v databázích (např. o sociálním původu žáků nebo o standardizovaných zkouškách), jindy jsou údaje výzkumníkům nepřístupné. Také v našem případě to výrazně limituje možnost dalších analýz, zejména příčin a dopadů mobility.

2.2 Data

Individuální evidence žáků neboli školní matrika (dále jen matrika) je vedena všemi základními školami (s výjimkou škol při zdravotnických zařízeních) na základě školského zákona (zákon 561/2004 Sb.), který v § 28 stanovuje okruh evidovaných údajů, kam mj. patří data zahájení a ukončení vzdělávání ve škole. MŠMT ČR podle stejné právní normy sdružuje údaje z matrik. Školy předávají údaje podle prováděcí vyhlášky 364/2005 Sb. (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení) dvakrát ročně. Data, s nimiž pracujeme, jsou sdružená z „podzimního“ sběru¹⁵, který je hlavním termínem, a školy v něm předávají informace o všech osobách, které byly v období od 1. října¹⁶ předchozího kalendářního roku do 30. září aktuálního roku alespoň jeden den žáky školy (*Předávání údajů ze školních matrik*, b. d.). Na data školní matriky bylo navázáno financování škol (per capita), proto jejímu vedení školy i ministerstva věnovaly péči, v našem výzkumu se to projevilo v tom, že data nepotřebovala další čištění.

2.2.1 Školy

Školou rozumíme organizaci, která má přidělen identifikátor školy (IZO). Taková škola (organizace) může mít více pracovišť, která se odlišují identifikátorem pracoviště (pIZO), v rejstříku škol a školských zařízení však mají stejné IZO a v tom případě všechna pracoviště považujeme za jednu školu (organizaci) a přestupy mezi pracovišti jako transfery nezapočítáváme. Na druhou stranu, pokud více škol tvoří právnickou osobu, tj. mají společný resortní identifikátor právnické osoby (RED_IZO), ale mají různé IZO, považujeme je za různé školy. Běžnou školou budeme ve shodě s údaji ve statistické ročence MŠMT ČR rozumět školu, která není speciální nebo nemá pouze třídy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ani není zřízena při ústavním zařízení.¹⁷

Mobilitu v tomto článku stanovujeme pro ZŠ zřizované obcemi, které vzdělávají 97 % žáků běžných ZŠ (tabulka 1). Mezi žáky běžných základních škol je 51 % chlapců a 49 % dívek; chlapci jsou nadreprezentováni ve třídách se speciálními vzdělávacími

¹⁵ V jarním sběru (aktualizačním) se předávají informace o osobách, které byly žáky alespoň jeden den v době od 1. září do 31. března aktuálního školního roku, viz diskuse.

¹⁶ Výjimkou jsou žáci s dodatečně uděleným odkladem povinné školní docházky, za které se předávají údaje platné od 1. září.

¹⁷ Za běžné se nepovažují třídy ve školách při zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ani třídy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením podle § 16 odst. 8 školského zákona (zákon 561/2004 Sb.).

potřebami (a ve speciálních školách). Cizinci představovali v uvedeném školním roce 2,8 % žáků.

Tabulka 1 Počet českých základních škol a jejich žáků

	Základní školy		Z toho běžné	
	organizace	žáci	organizace	žáci
Celkem	4163	945 983	3871	929 882
z toho zřizované obcí	3617	906 539	3583	904 821

Zdroj: *Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele školního roku 2019/2020* (b. d.)

Poslední soubor dat o přestupech, se kterým pracujeme, odpovídá stavu na začátku školního roku 2019/2020. Do výsledného zpracování byla zařazena data ze škol, které existovaly ve školním roce 2019/2020 a byly pro ně k dispozici údaje o mobilitě a počtu žáků za všechny tři předcházející školní roky. Tyto podmínky nakonec splnily údaje o 3565 školách, v nichž ve sledovaných třech letech bylo zapsáno průměrně 883 tisíc žáků (počet žáků základních škol v těchto letech rostl). Ze škol zřizovaných obcí jich 2304 je plně organizovaných (mají třídy 1. a 2. stupně), ostatní mají pouze třídy 1. stupně. Počet škol bez 1. stupně je zanedbatelný. Mezi úplné školy zřizované obcemi patří také 40 speciálních škol, ty v dalším neuvažujeme.

Komplikací pro interpretaci je skutečnost, že významná část odchodů žáků je generována strukturálně - jde o přechody z neúplně organizovaných škol do škol s 2. stupněm, které sice většinou probíhají na konci 5. ročníku, ale není to pravidlem, protože jednak část menších škol má méně než pět postupných ročníků, avšak takový vynucený přechod není v databázi v principu odlišen. Proto jsme druhou část analýz vztáhli pouze k úplným základním školám. V této studii jsme vůbec nesledovali přechody do víceletých gymnázií ani přeřazení žáků mezi běžnými školami a školami speciálními (nebo školami pouze pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami).

2.2.2 Mobilní žáci

Záznamy o příchozech a odchodech žáků tvoří v matrice odlišné události. Současně data o mobilitě v základním školství mají odlišnou strukturu než data o středním vzdělávání: v záznamu o příchodu žáka do základní školy není obsažena informace o předchozí škole, v níž se žák vzdělával. Je to asi důsledek obavy z možného zneužití propojených informací v databázi. Vzhledem k tomu jsme tuto studii založili na práci pouze s jednou částí matrikových dat - na záznamech o odchodech žáků.

Z celkového souboru dat o všech žácích českých běžných základních škol (ve sledovaném období tři let průměrně 922 tisíc žáků, z toho asi 64 tisíc v neúplně organizovaných školách) jsme obdrželi necelých 150 tisíc záznamů, které se vztahovaly k odchodu ze školy přestupem (tabulka 2).

82 Tabulka 2 Počet záznamů o přestupu žáka ze školy za předchozí školní rok

Rok sběru dat	Počet záznamů
2017	49 015
2018	50 611
2019	50 300
Celkem	149 926

2.3 Analytický postup

Základní strategií při práci s administrativními daty je propojování databází. Anonymizace mikrodat byla pracovníky MŠMT provedena tak, že ve všech třech souborech o přestupech (odpovídajících jednotlivým roků sběru dat) byl *ad hoc* přidělen jednomu žákovi stejný unikátní bezvýznamový identifikátor. Tento postup sice neumožňuje propojit/využít mikrodata o žákovi z jiných databází, ale můžeme propojit matriková data o jedinci z více sběrů (tedy za více školních roků) a zachytit opakované přestupy téhož jedince ve sledovaném období. Dále jsme soubor individuálních událostí za celé Česko třídili podle ročníku a měsíce přestupu, a to zvláště pro školy plně organizované a pro školy, které mají pouze 1. stupeň.

Agregovaná data bylo již možné propojit s informacemi z dalších registrů. Zejména jsme využili data z rejstříku škol, kde je uveden zřizovatel, organizace a poloha školy. Drobné problémy se týkaly rejstříkových dat o školách, neboť každoročně dochází ke vzniku škol (soukromých, v posledních letech opět i obecních) nebo jejich slučování s jinými subjekty (může vést ke změně IZO). Dále jsme využili rejstříkové informace o geografické poloze školy (obec, okres a kraj). Pro úroveň škol jsme použili také propojení s výkonovým výkazem M3 (*Výkaz o základní škole*, který se generuje ze souborů dat školní matriky), kde jsou údaje o počtu žáků každé školy agregovány podle ročníků a tříděny podle více kategorií.

Provedli jsme explorativní analýzu na čtyřech úrovních - škola, obec, okres a kraj, která zahrnovala standardní kroky: tabelaci a vizualizaci dat v různých konfiguracích a analýzu odlehých hodnot. Nepoužili jsme inferenční statistiku, protože se jedná o úplná data o dané populaci, nikoli výběrová šetření.

Na doporučení recenzentů jsme se zabývali i jednoduchou analýzou korelačních vztahů. Do dat jsme doplnili na úrovni obce index sociálního vyloučení obce (Agentura pro sociální začleňování, 2020), neboť z přehledu literatury vyplývá, že právě míra sociálního vyloučení komunity školy by mohla významně predikovat meziškolní mobilitu. Index nabývá hodnot 0-30 a agentura podle něj obce dělí do čtyř kategorií (viz tabulka 6).

3 Výsledky

Abychom mohli interpretovat výsledky, charakterizujeme nejprve rozložení přestupů podle ročníků a měsíců zvláště pro neúplně a plně organizované školy zřizované obcemi. Pro druhou z uvedených skupin se pak zaměříme na regionální rozdíly a na data agregovaná pro jednotlivé školy.

3.1 Přestupy podle organizace školy, ročníku a měsíce

U škol zřizovaných obcemi se jednalo o necelých 138 tisíc případů přechodu, z nich 96 % událostí (asi 44 tisíc ročně) se týkalo žáků s českým občanstvím (tabulka 3). Tento podíl je o něco menší než podíl českých žáků v základních školách; mobilita cizinců je tedy vyšší než průměr.

Tabulka 3 Přestupy podle státní příslušnosti žáka

Státní příslušnost	Počet záznamů	Podíl (%)
Česko	132 102	96,00
Slovensko	1737	1,26
Ukrajina	1117	0,81
Vietnam	889	0,65
Ruská federace	408	0,30
Bulharsko	154	0,11
Mongolsko	136	0,10
Rumunsko	100	0,07
Ostatní	1003	0,73
Celkový součet	137 646	100,00

Z tabulky 4a s údaji pro neúplně organizované školy je zřejmé, že největší část odchodů přestupem tvoří strukturálně dané přestupy na konci nejvyššího ročníku školy (nejčastěji 5. nebo 4.). Z průměrného ročního počtu 12,7 tisíce přestupů lze odhadnout, že nejméně 10 tisíc z nich tvořily strukturální přestupy. Podobně jako v plně organizovaných školách (viz následující tabulka) totiž předpokládáme v posledním ročníku školy výrazný pokles strategických či reaktivních přestupů a částečně i přestupů vyvolaných rezidenční mobilitou či změnou uspořádání rodiny. Situace, které by se v nižších ročnících řešily přestupem, se dají přejít s úvahou „To už nějak vydržíme“.

Tabulka 4b ukazuje relativní rozložení přestupů podle kalendářních měsíců a ročníků školy pro úplné základní školy. Mělo by se tedy jednat o „čisté“ přestupy dané důvody na straně žáka a jeho rodiny, nikoli organizací školy. Odráží tedy lépe mobilitu jedinců v užším slova smyslu. Z tabulky je zřejmé, že více než polovina všech

Tabulka 4a Odchody českých žáků z neúplně organizovaných základních škol podle ročníků a kalendářních měsíců (relativní hodnoty mobility v % vztažené k celkovému počtu přestupů za tři roky, $n = 38\,003$)

Ročník	Měsíc												Celkem
	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	
1	0,42	0,21	0,19	0,15	0,34	0,21	0,18	0,18	0,11	0,18	0,02	2,42	4,62
2	0,71	0,24	0,15	0,12	0,33	0,23	0,23	0,18	0,07	0,18	0,02	3,79	6,26
3	0,84	0,19	0,17	0,10	0,32	0,28	0,16	0,12	0,09	0,19	0,01	4,00	6,48
4	0,74	0,13	0,18	0,09	0,28	0,24	0,19	0,12	0,09	0,69	0,02	7,75	10,52
5	0,97	0,13	0,09	0,07	0,20	0,25	0,11	0,05	0,04	2,63	0,04	67,11	71,68
Jiný	0,17	0,03	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00	0,22	0,44
Celkem	3,84	0,94	0,78	0,54	1,48	1,21	0,87	0,66	0,40	3,89	0,11	85,28	100,00

Tabulka 4b Odchody českých žáků z plně organizovaných základních škol podle ročníků a kalendářních měsíců (relativní hodnoty mobility v % vztažené k celkovému počtu přestupů za tři roky, $n = 94\,016$)

Ročník	Měsíc												Celkem
	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	
1	2,02	0,79	0,76	0,45	1,11	0,91	0,69	0,61	0,46	0,27	0,01	5,47	13,54
2	1,66	0,66	0,64	0,35	0,94	0,79	0,65	0,53	0,39	0,28	0,02	5,80	12,70
3	1,71	0,64	0,63	0,36	0,95	0,76	0,61	0,49	0,40	0,25	0,01	5,92	12,71
4	1,69	0,65	0,61	0,33	0,94	0,78	0,61	0,49	0,31	0,26	0,01	5,58	12,26
5	1,76	0,51	0,54	0,30	0,84	0,63	0,51	0,39	0,30	0,40	0,02	11,80	17,96
6	1,90	0,60	0,63	0,36	0,89	0,79	0,65	0,50	0,41	0,23	0,01	4,73	11,71
7	1,51	0,60	0,57	0,32	0,87	0,72	0,53	0,42	0,29	0,19	0,01	4,43	10,45
8	1,13	0,45	0,45	0,25	0,63	0,56	0,44	0,35	0,26	0,13	0,01	1,95	6,62
9	0,48	0,21	0,17	0,10	0,25	0,18	0,16	0,10	0,08	0,04	0,00	0,06	1,84
-	0,03	0,01	0,00	0,00	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,00	0,09	0,19
Celkem	13,88	5,12	5,01	2,82	7,44	6,12	4,86	3,89	2,89	2,05	0,10	45,80	100,00

přestupů se děje na konci školního roku. To lze očekávat - rodiče se tak zřejmě snaží, pokud mají volbu, minimalizovat náročnost přestupu pro dítě (nebo i pro sebe) po stránce vzdělávací, sociální nebo administrativní. Z podobných důvodů se asi kumulují přestupy i k pololetí (v lednu a únoru). Vysoký podíl odchodů žáků je vykazován také v září - tady může jít jednak o administrativní artefakty (např. původní škola se dozví o přestupu až po prázdninách a eviduje ho až v září), ale také o potřebu rychle řešit nějaký problém, který nastal v novém školním roce mezi žákem, jeho (novým) učitelem nebo spolužáky. Vůbec nejčastější jsou odchody na konci 5. ročníku. Protože zde nejsou tyto odchody vysvětlitelné strukturálními důvody, pravděpodobně se jedná o projev opakované volby školy.¹⁸ Z našich předchozích kvalitativních výzkumů například víme, že zde dochází k přestupům žáků do „prestižnějších“ základních škol, v nichž se uvolnilo místo odchodem jejich žáků na víceletá gymnázia.

3.2 Regionální variabilita mobility

Z důvodů vysvětlených v předchozím odstavci budeme dále zkoumat jen mobilitu pro plně organizované školy. Považujeme to za dobré první přiblížení, neboť v plně organizovaných školách se vzdělává asi 93 % sledované populace. Do další analýzy tedy vstupuje 2296 plně organizovaných škol zřizovaných obcí a 94 016 událostí - osm škol bylo vyřazeno kvůli nejednoznačnosti identifikace napříč sledovanými školními roky (došlo ke sloučení s jinou školou apod.).

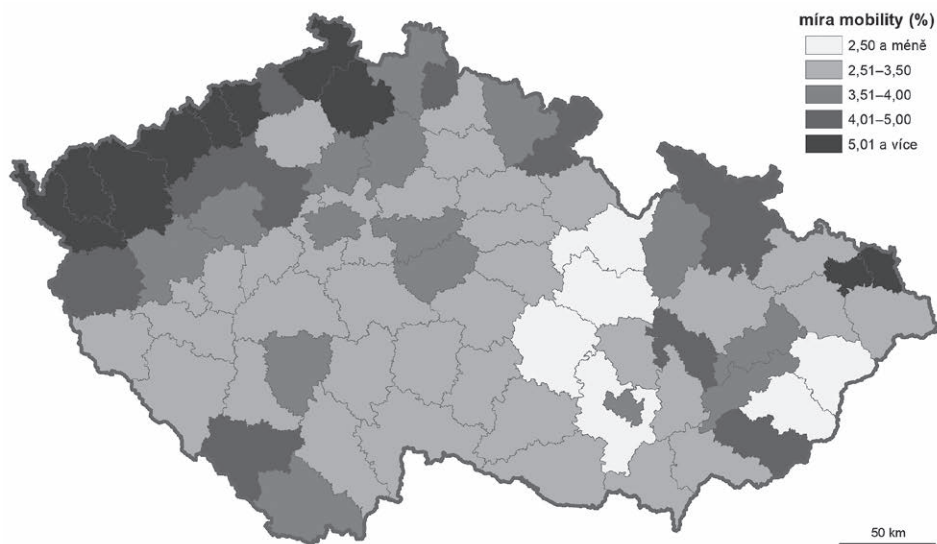
Údaje v členění podle krajů uvádí tabulka 5. V podrobnějším členění na okresy prezentuje analogické informace kartogram na obrázku 1. Kumulace různých sociálních i edukačních problémů v Ústeckém a Karlovarském kraji je doložena mnoha zjištěními, v neposlední řadě víme z výběrových šetření, že zde mají žáci nejnížší průměrný socioekonomický status a také výsledky žáků se ukazují v různých mezinárodních i národních šetřeních nejnížší (např. Blažek & Příhodová, 2016; ČŠI, 2022). Vysoká míra meziškolní mobility je tak dalším kamínkem do mozaiky dokreslující situaci v těchto regionech.

Přesto jsme na úrovni jednotlivých obcí našli jen poměrně slabý vztah mezi indexem sociálního vyloučení (dle metodiky Agentury pro sociální začleňování, 2020) a mírou mobility žáků (korelační koeficient 0,27). Pokud spočteme průměrnou míru mobility pro obce s určitou hodnotou indexu (tj. rozdělíme obce do 30 skupin), pak pořadový korelační koeficient mezi hodnotou indexu a průměrnou mírou mobility v obcích dosáhne 0,94. V agregovaných datech je tedy souvislost mobility se sociální situací obyvatel opět velmi silná. Na úrovni obcí pravděpodobně hrají velkou roli náhodné výkyvy počtu přestupujících žáků, kterými bude míra mobility nejvíce ovlivněna v malých sídlech. Agentura dále člení obce do čtyř kategorií (viz tabulka 6).

¹⁸ Za hraniční lze považovat případy, kdy má plně organizovaná škola více pracovišť, z nichž některá mají jen třídy 1. stupně. Pak tranzice na 2. stupeň (výjimečně i do 4. nebo 5. ročníku) znamená také přechod do budovy na jiném místě v obci, nebo i mimo ni, a pravděpodobně i do jiné třídní skupiny. Může např. nastat situace, kdy jiná plně organizovaná škola bude sice dále než školní budova dosud navštěvovaná, ale lépe dostupná než budova 2. stupně školy, v níž žák dosud studoval.

86 Tabulka 5 Míra odchozí mobility v plně organizovaných školách podle kraje (průměr za tři školní roky)

Kraj	Za tři roky		Roční míra mobility
	prům. žáků	počet přestupů	
Hl. m. Praha	92 479	11 108	4,00
Středočeský	111 746	12 409	3,70
Jihočeský	50 773	5305	3,48
Plzeňský	44 846	4807	3,57
Karlovarský	23 518	3679	5,21
Ústecký	69 581	11 053	5,29
Liberecký	36 014	4623	4,28
Královéhradecký	42 194	4759	3,76
Pardubický	40 509	3386	2,79
Vysočina	39 937	3071	2,56
Jihomoravský	87 066	8634	3,31
Olomoucký	476 870	5427	3,79
Zlínský	42 663	3957	3,09
Moravskoslezský	92 552	11 718	4,22
Česko	821 568	93 936	3,81



Obrázek 1 Míra odchozí mobility v plně organizovaných školách podle okresů (průměr za tři školní roky)

Malé obce s jedinou školou a s nízkým počtem žáků leží prakticky výlučně v první kategorii (hodnota indexu 0-1); v této kategorii naopak nejsou žádná větší města. Na přítomnost odlehklých pozorování ukazuje i rozdíl mezi mediánem a průměrem pro obce v první kategorii (tabulka 6). Snad zde působí i další kauzální faktory (odchody žáků mohou např. signalizovat vylidňování obcí periferního venkova).

Tabulka 6 Míra odchozí mobility v obcích s alespoň jednou běžnou úplnou základní školou pro kategorie obcí dle sociálního vyloučení

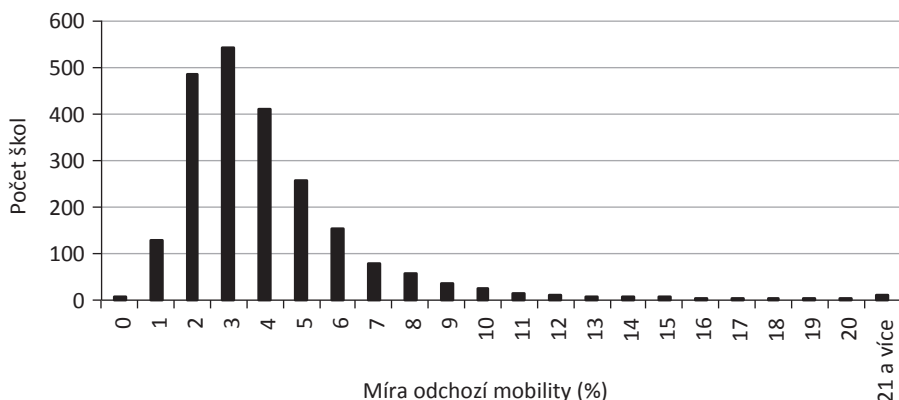
Hodnota indexu	Počet obcí	Počet žáků (tis.)	Míra mobility (%)	
			medián	průměr
0-1	545	120	2,75	2,93
2-7	518	181	3,48	3,46
8-11	136	258	3,46	3,55
12-30	127	257	4,54	4,57
Celkem	1326	817	3,30	3,76

3.3 Školy

Míra mobility pro jednotlivé školy (obrázek 2) leží ve velkém rozpětí 0,25-33 %, přičemž jsme vyřadili jednu odlehlou hodnotu.¹⁹ Medián je 3,45 %, modus 2,48 %. Více než 99 % žáků úplných škol se vzdělává v organizacích, pro něž odchozí mobilita nepřesahuje 14 %. U jedné školy jsme zjistili chybné zařazení mezi úplné školy a vyřadili jsme ji z dalšího zpracování. Pro další školy s vysokými hodnotami mobility (kolem 30 %) vesměs platí, že leží v obcích charakterizovaných jako periferní venkov, nebo obsluhují vyloučenou lokalitu ve městě, anebo prošly v posledních letech nějakou zásadní změnou (hrozící uzavření/sloučení s jinou školou, změna zaměření školy). Považujeme tedy uvedené hodnoty za věcně zdůvodněné.

Obrázek 3 ukazuje rozložení škol podle míry mobility ve třech okresech, které mají nejvyšší průměrnou mobilitu v Česku. Všechny tři okresy spolu sousedí a patří do Ústeckého kraje. I v těchto okresech, obecně vnímaných jako problémové, existuje více veřejných škol s hodnotami mobility pod celostátním průměrem. Jde třeba - ale nejen - o výběrové školy zaměřené na jazyky nebo na matematicko-přírodovědné předměty. Druhý pól rozdělení představují školy v blízkosti vyloučených lokalit, popř. navíc zajišťující vzdělávání klientů dětského domova. Za klíčové považujeme právě zjištění, že i uvnitř okresů a obcí se míra mobility významně liší - např. pro školy přímo v Teplíčkách je minimum 1,5 % a maximum 12,1 %. To ukazuje na rozdíly v kvalitě práce škol, ale ještě spíše na velmi rozdílné sociální a etnické složení žáků škol v důsledku prostorové segregace obyvatelstva i svobodné volby školy.

¹⁹ U školy s největší mírou mobility (121 % ročně) se jedná o netypickou školu orientující se na poskytování vzdělávání žákům pobývajícím v zahraničí.



Obrázek 2 Rozdělení plně organizovaných běžných základních škol v České republice podle míry mobility žáků ($n = 2252$)



Obrázek 3 Rozdělení plně organizovaných běžných základních škol v okresech s nejvyšší mírou mobility ($n = 80$)

3.4 Mobilní a stabilní žáci

Z tabulky 7 plyne, že 94,0 tisíc případů přestupů žáků s českým občanstvím v plně organizovaných školách se týkalo 77,5 tisíce unikátních žáků. Při tom 85 % žáků přestoupilo za tři roky jednou, 11 % dvakrát, 2,6 % třikrát a 0,9 % čtyřikrát. Půl procenta mobilních žáků přestoupilo mezi školami za tři roky více než čtyřikrát. Zde je třeba uvést, že počty přestupů v individuální dráze mohly být i vyšší, pokud mobilní žák přestoupil do neúplně organizované školy nebo školy s jiným zřizovatelem (např. do soukromé školy nebo do školy při ústavním zařízení). Zajímavé je, že dva žáci s vůbec nejvyšším počtem přestupů (13) prošli stejnými školami se změnami k přibližně stejnému datu, jedná se možná o členy jedné rodiny s věkovým rozdílem dva roky.

Tabulka 7 Rozdělení mobilních žáků všech plně organizovaných škol zřizovaných obcí podle počtu přestupů za tři roky (2017-2019)

Počet přestupů za tři roky	Počet žáků	Podíl v populaci žáků (%)
1	66 007	7,693
2	8354	0,974
3	2016	0,235
4	690	0,080
5	250	0,029
6	104	0,012
7	43	0,005
8	16	0,002
9	10	0,001
10	4	< 0,001
11	2	< 0,001
12	1	< 0,001
13	2	< 0,001
Celkem	77 499	9,033

Porovnáním s průměrným celkovým počtem žáků ve sledovaných školách se dostáváme k odhadu, že asi 3 % žáků ročně mění nejméně jednou školu. V daném školním roce je tedy 97 % žáků stabilních. Tento odhad však není vztažen k dané kohortě jako v některých zahraničních studiích.

4 Diskuse

V diskusi se nejdříve vyjádříme k věcným aspektům a uvedeme několik podnětů pro praxi, poté krátce okomentujeme některé etické otázky spojené s použitým přístupem.

4.1 Věcná zjištění

Z přehledu literatury vyplynulo, že meziškolní mobilita je v různých zemích a rozličných studiích operacionalizována odlišně. To komplikuje mezinárodní srovnání číselných hodnot, ale všechny tyto práce zároveň poskytují silné a konvergentní doklady pro typické vzorce mobility v žákovské populaci. Na sledování rozdílů míry mobility v čase a prostoru jsme také zaměřili naši studii.

V plně organizovaných školách (tedy školách, kde se vzdělává největší část populace) je námi zjištěná roční míra přestupů 3,81 %. V době, kdy jsme dokončovali tento článek, provedlo ministerstvo školství vlastní šetření mobility žáků běžných základních škol (Jiterský, ústní sdělení). Důvod souvisí s připravovanou revizí Rám-

90 cového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, kdy se diskutuje o dopadu variability školních vzdělávacích programů na mobilní žáky. Na základě posledních tří jarních sběrů dat je odhadována průměrná mobilita žáků 1,48 % (nejnižší hodnota ve Zlínském kraji činí 0,98 %; nejvyšší v Ústeckém kraji se rovná 2,51 %). Jak jsme však ukázali, mobilita je v průběhu školního roku rozdělena značně nerovnoměrně. Pak se zdá srozumitelné, že odhad z dat z období bez letních měsíců je méně než poloviční ve srovnání s našimi výsledky.²⁰

Při všech výše uvedených omezeních mezinárodních srovnání se absolutní hodnota mobility českých žáků nezdá alarmující, problém však představuje její nerovnoměrné rozložení. Naše nálezy odpovídají zahraničním zkušenostem, podle nichž jsou transfery výrazně častější u znevýhodněných skupin žáků (Cordes et al., 2016; Welsh, 2017; a mnozí další). Regionální rozdíly v podmínkách a výsledcích vzdělávání jsou v Česku v posledních letech intenzivně diskutovány, zatím však spíše na úrovni krajů, okresů, případně obcí s rozšířenou působností (ČŠI, 2022). Proto považujeme za zvlášť významné potvrzení existence markantních rozdílů v mobilitě mezi školami v rámci okresů a větších obcí, ať to považujeme za výpověď o vnějších podmínkách, anebo také za signál o vnitřních kvalitách škol. Debata o příčinách, a hlavně o možných řešeních těchto rozdílů jde nad rámec naší studie. Můžeme však předpokládat souvislost s velkou decentralizací českého základního vzdělávání a autonomií jednotlivých škol, která povede k vzniku lokální hierarchie škol ve větších obcích nebo okresech a strategické mobilitě mezi nimi; Ivaniushina a Williamssová (2019) v kontextu postsocialistického systému mluví o *pre-trackingu*. Na druhou stranu nelze z hodnot jediného indikátoru dělat zásadní závěry. Zjevně je potřeba zkoumat další indikátory charakterizující jak vstupy, tak výstupy edukace, které by bylo možné plošně zjišťovat pro potřeby výzkumu i řízení vzdělávacího systému. K tomu se vrátíme v následujícím pododdílu.

U středních škol se mobilita výrazně kumuluje do 1. ročníku a souvisí s korekcí původní volby školy, ale zejména typu studia a oboru (Dvořák & Vyhnálek, 2019; Hlad'o & Šlapalová, 2019). V datech pro základní vzdělávání se tento trend výrazněji neprojevuje, což je nepochybně dáno charakterem existence jediného oboru počátečního všeobecného vzdělávání (i když pokles mobility zejména v 9. ročníku je nápadný). Pro případ konfliktu mezi žákem (rodinou) a učitelem je ve větších školách také možnost přestupu do paralelní třídy (bylo by zajímavé pokusit se na základě matriky analyzovat tento typ změn).

4.2 Metodologické poznámky

Množství dat o školství, která jsou v současné době dostupná výzkumníkům nebo politikům, dramaticky roste (OECD, 2016). Mluví se o datafikaci - „zachycení sociálních nebo přírodních světů ve strojově čitelném digitálním formátu“ (Williamson

²⁰ Data z jarního sběru se jeví méně vhodná pro výzkum, ale mají výhodu, že nezahrnují strukturální mobilitu (viz oddíl 2.2), takže by mohla být snáze použitelná pro orientační monitorování škol.

et al., 2020, s. 351). Rozvoj využívání „velkých“ dat (big data) podle některých vědců přinese revoluci v sociálních vědách, jež zahrne nejen nové metodologie výzkumu, ale nové typy výzkumných otázek i aplikací v oblasti praxe.

U velkých dat se v pedagogice často myslí na data vytvářená ve virtuálním prostoru sociálních sítí nebo na analytiku učení (Estrellado, 2020). Naše studie se zaměřuje na pohyb v reálném geografickém prostoru - mezi školami - a používá úplná data o sledované populaci (mobilních) žáků. Přestože se nejedná o velká data v pravém smyslu slova, užíváme některé postupy z této oblasti (Hendl, 2021). Je pravděpodobné, že datafikace školství bude pokračovat. Například nezisková organizace Eduin (2019, s. 34-35) doporučuje, aby MŠMT usilovalo „o zavedení jednotného identifikátoru žáka, nebo podobného opatření, které umožní sledovat vzdělávací dráhu na úrovni jednotlivců. Sledování je nutné zahájit již při vstupu dítěte/žáka do vzdělávání...“. Taková data již existují ve více zahraničních systémech a jejich zavedení v Česku by umožnilo nejen významný pokrok v oblasti pedagogického výzkumu. Předpokládá se, že algoritmy pracující s digitálními reprezentacemi žáků zachycených ve (velkých) datech umožní prediktivní analýzu, která by přispěla k redukci negativních jevů, jako jsou právě řetězené přestupy žáků, opakování ročníků nebo předčasné odchody ze vzdělávání.

Na druhou stranu, redukce jedinečných životů lidí na záznamy v databázích a dostupnost velkých dat o chování jednotlivců znepokojovaly intelektuály od G. Orwella přes M. Foucaulta až po J. N. Harariho a další naše současníky. Konkrétně v případě výzkumů našeho typu nemusí být jasné, jaký postup analýzy a prezentace výsledků zvolit, abychom přispěli k řešení (nebo alespoň zmírnění) pedagogických a sociálních problémů, nikoli abychom je petrifikovali. V některých zahraničních systémech je veřejnosti, zejména rodičům, dostupné velké množství dat o konkrétních školách včetně žebříčků identifikujících školy s nepříznivými výsledky (tento postup se označuje *name-shame-blame*). Tomu se u nás zatím vyhýbáme a v souladu s tím jsme neidentifikovali konkrétní školy. Ale i publikování agregovaných dat může vyvolat konkrétní kroky ve prospěch znevýhodněných lokalit, může však také přispívat k upevnění stereotypního vnímání určitých regionů (Kučerová et al., 2018). Přitom naše analýza potvrzuje, že i v těchto regionech jsou školy velmi rozrůzněné (může jít o důsledek selekce a segregace žáků, anebo o skutečnou kvalitu práce školy navzdory znevýhodněným podmínkám).

V tuto chvíli je hlavním omezením zvoleného výzkumného přístupu (použitých dat) nemožnost provést hlubší analýzy na úrovni žáka, které by šly za deskripci a analyzovaly vztah pozorovaného jevu k dalším kontextovým proměnným. Zatím se další výzkum může ubírat několika směry. Potenciál administrativních dat by zvýšila změna jejich struktury tak, aby se více podobala matrice žáků středních škol. Na menších vzorcích současných dat by bylo možné se pokusit ručně odlišit přestupy spojené s rezidenční mobilitou od změn školy z jiných důvodů. Dále lze identifikovat skupiny škol, mezi nimiž ve zvýšené míře dochází k „výměnám“ žáků - to by mohlo poskytnout vhled do procesů volby školy nebo segregace. Analýzy administrativních dat bude potřeba doplnit studii založenými na primárních datech, jak kvalitativ-

92 ních, tak na bohatších datech kvantitativních, které osvětlí příčiny, průběh a dopady přestupů na různé aktéry vzdělávání. V neposlední řadě je pak vhodné zabývat se možnostmi prevence a zmírňování negativních efektů mobility.

Závěr

Od dokončení našeho článku došlo k významné změně v oblasti imigrace do Česka a pozornost praxe i výzkumu bude pravděpodobně zaměřena především na mobilitu cizinců. Naše zjištění navíc ukazují, že průměrná míra mobility českých žáků v našem základním vzdělávání je ve srovnání s jinými vyspělými zeměmi spíše nižší. Přesto by ani tento jev neměl být přehlížen. Přestupy se často dějí z příčin, jež mobilního žáka velmi traumatizují (typicky rozvod nebo rekonstrukce rodiny, přechod do náhradní rodiny, ztráta bydliště). Přestup do nové školy představuje další dodatečnou zátěž, a školy by se proto měly snažit ji maximálně zmírňovat. Prostorový vzorec míry mobility, který jsme pro Česko našli, je v souladu se zahraničním zjištěním, že přestupy mezi školami jsou častější u žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, pro něž například rozdíly ve školních vzdělávacích programech mohou představovat větší překážku úspěšného začlenění do nové školy než u rodin z běžné populace. V praxi by měla být mobilním žákům poskytována cílená podpora při jejich adaptaci v nové škole a dlouhodobě sledována její úspěšnost. Na druhou stranu u škol s vysokou mobilitou žáků je třeba zjišťovat příčiny, poskytovat podporu umožňující vyrovnávat nepříznivé podmínky prostředí a uvažovat i možnost, že mobilita upozorňuje na nepříznivý vývoj dané organizace.

Poděkování

Tento výzkum byl podpořen z grantu GA ČR 20-18545S Žádané školy: Podmínky volby základní školy ve venkovském prostoru. Děkujeme pracovníkům odboru školské statistiky, analýz a informační strategie MŠMT ČR, kteří nám poskytli administrativní data. Za užitečné připomínky děkujeme redakci časopisu a oběma anonymním recenzentům.

Literatura

- Agentura pro sociální začleňování. (2020). *Metodika pro posouzení míry a rozsahu sociálního vyloučení v území*. <https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/metodika-pro-posouzeni-miry-a-rozsahu-socialniho-vylouceniv-uzemi/>
- Ashby, C. M. (2010). *Many challenges arise in educating students who change schools frequently*. U. S. Government Accountability Office. <https://www.gao.gov/assets/gao-11-40.pdf>
- Backes, S., & Hadjar, A. (2017). Educational trajectories through secondary education in Luxembourg: How does permeability affect educational inequalities? *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 39(3), 437-460.

- Bereményi, B. Á., & Carrasco, S. (2018). Caught in the triangle of mobility: Social, residential and pupil mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 32-46.
- Blažek, R., & Příhodová, S. (2016). *Mezinárodní šetření PISA 2015: Národní zpráva – přírodovědná gramotnost*. ČŠI.
- Blossfeld, P. N. (2018a). *Changes in inequality of educational opportunity. The long-term development in Germany*. Springer VS.
- Blossfeld, P. N. (2018b). Social background and between-track mobility in the general education system in West Germany and in East Germany after German unification. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(4), 255-269. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-0117>
- Brouček, S. (2018). *Migrace a česká etnologie*. Akademie věd České republiky. <https://www.academia.cz/edice/kniha/migrace-a-ceska-etnologie>
- Calibuso, E., & Winsler, A. (2021). Who switches schools? Child-level predictors of school mobility in middle school students. *Journal of Child and Family Studies*, 30(1), 263-275. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01820-3>
- Cordes, S. A., Schwartz, A. E., Stiefel, L., & Zabel, J. (2016). Is neighbourhood destiny? Exploring the link between neighbourhood mobility and student outcomes. *Urban Studies*, 53(2), 400-417.
- Cortina, K. S. (2003). Der Schulartwechsel in der Sekundarstufe I: Pädagogische Maßnahme oder Indikator eines falschen Systems? *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(1), 127-141. <https://doi.org/10.25656/01:3914>
- ČŠI. (2022). České školství v mapách. Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků předškolního, základního a středního vzdělávání. <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publicace-a-ostatni-vystupy/Ceske-skolstvi-v-mapach>
- Dauter, L., & Fuller, B. (2016). Student movement in social context: The influence of time, peers, and place. *American Educational Research Journal*, 53(1), 33-70. <https://doi.org/10.3102/0002831215624981>
- Demie, F., Lewis, K., & Taplin, A. (2005). Pupil mobility in schools and implications for raising achievement. *Educational Studies*, 31(2), 131-147.
- Dixon, S. (2018). *Student mobility across schools and its links to underachievement* [New Zealand Treasury Working Paper No. 18/01]. New Zealand Government, The Treasury. <http://hdl.handle.net/10419/205706>
- Dobson, J. (2008). Pupil mobility, choice and the secondary school market: Assumptions and realities. *Educational Review*, 60(3), 299-314.
- Dobson, J., & Stillwell, J. (2000). Changing home, changing school: Towards a research agenda on child migration. *Area*, 32(4), 395-401. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2000.tb00155.x>
- Dvořák, D., Meyer, P., Kučerová, S. R., Vyhňálek, J., & Šmid, O. (2020). Changing place, changing track: Inter-school mobility of Czech secondary students. *Journal of Pedagogy*, 11(1), 83-105. <https://doi.org/10.2478/jped-2020-0005>
- Dvořák, D., Vyhňálek, J., & Starý, K. (2016). Tranzice a transfer ve vzdělávací dráze: longitudinální studie rizikového žáka *Studia paedagogica*, 21(3), 9-39. <https://doi.org/10.5817/SP2016-3-2>
- Dvořák, D. & Vyhňálek, J. (2019). Meziškolní mobilita žáků středních škol v České republice. *Pedagogika*, 69(2), 131-146.
- Eduin. (2019). *Audit vzdělávacího systému v ČR: Rizika a příležitosti (2018)*. https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2019/01/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2018.pdf
- Estrellado, R. A., Freer, E. A., Motsipak, J., Rosenberg, J. M., & Velásquez, I. C. (2020). *Data science in education using R*. Routledge.
- Fiel, J. E., Haskins, A. R., & Turley, R. N. L. (2013). Reducing school mobility: A randomized trial of a relationship-building intervention. *American Educational Research Journal*, 50(6), 1188-1218. <https://doi.org/10.3102/0002831213499962>
- Gasper, J., DeLuca, S., & Estacion, A. (2012). Switching schools: Revisiting the relationship between school mobility and high school dropout. *American Educational Research Journal*, 49(3), 487-519.

- 94 Gibbons, S., Silva, O., & Weinhardt, F. (2017). Neighbourhood turnover and teenage attainment. *Journal of the European Economic Association*, 15(4), 746-783. <https://doi.org/10.1093/jeea/jvw018>
- Gibbons, S., & Telhaj, S. (2011). Pupil mobility and school disruption. *Journal of Public Economics*, 95(9-10), 1156-1167.
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. PedF UK.
- Hansen, M. (2012). Key issues in empirically identifying chronically low-performing and turnaround schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 17(1-2), 55-69. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.637165>
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2004). Disruption versus Tiebout improvement: The costs and benefits of switching schools. *Journal of Public Economics*, 88(9), 1721-1746. [https://doi.org/10.1016/S0047-2727\(03\)00063-X](https://doi.org/10.1016/S0047-2727(03)00063-X)
- Hasman, J., Kostelecká, Y., & Hána, D. (2016). The spatial concentration of immigrant pupils at primary and lower secondary schools in the Czech Republic. *Moravian Geographical Reports*, 24(4), 27-40. <https://doi.org/10.1515/mgr-2016-0012>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge.
- Hejzlarová, E., Mouralová, M., & Konrádová, K. (2021). Nástup do veřejné mateřské školy v České republice: Sonda do adaptace rodiče. *Orbis scholae*, 15(1), 57-81. <https://doi.org/10.14712/23363177.2021.7>
- Hendl, J. (2021). *Big data. Věda o datech - základy a aplikace*. Grada.
- Hlad'ó, P., & Šlapalová, K. (2019). „Už to dál nešlo“ - meziškolní mobilita ve středním odborném vzdělávání zpětným pohledem žáků. *Pedagogika*, 69(2), 147-164. <https://doi.org/10.14712/23362189.2018.852>
- Ivaniushina, V., & Williams, E. (2019). Tracking, school mobility, and educational inequality. *Вопросы образования*, 4, 47-70. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-4-47-70>
- Jacob, M., & Tieben, N. (2009). Social selectivity of track mobility in secondary schools. *European Societies*, 11(5), 747-773.
- Jørgensen, C. R., & Perry, T. (2021). Understanding school mobility and mobile pupils in England. *British Educational Research Journal*, 47(5), 1139-1157. <https://doi.org/10.1002/berj.3718>
- Kašparová, I., & Souralová, A. (2014). „Od lokální k cikánské škole“: Homogenizace školní třídy a měnící se role učitele. *Orbis scholae*, 8(1), 79-96.
- Kerbow, D. (1996). Patterns of urban student mobility and local school reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(2), 147-169.
- Kostelecká, Y., Kostelecký, T., Kohnová, J., Tomášová, M., Pokorná, K., Vojtíšková, K., & Šimon, M. (2013). Žáci-cizinci v základních školách: Fakta, analýzy, diagnostika. PedF UK.
- Kučerová, S. R., Kučera, Z., & Novotná, K. (2018). Formation of a regional image through geography textbooks: The case of north-west Bohemia. *Norsk Geografisk Tidsskrift - Norwegian Journal of Geography*, 72(3), 176-195. <https://doi.org/10.1080/00291951.2018.1468811>
- LeBoeuf, W. A., & Fantuzzo, J. W. (2018). Effects of intradistrict school mobility and high student turnover rates on early reading achievement. *Applied Developmental Science*, 22(1), 43-57. <https://doi.org/10.10888691.2016.1211481>
- López, V., Torres-Vallejos, J., Ascorra, P., González, L., Ortiz, S., & Bilbao, M. (2021). Contributions of individual, family, and school characteristics to Chilean students' social well-being at school. *Frontiers in Psychology*, 12, 174. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.620895>
- Machin, S., Telhaj, S., & Wilson, J. (2006). The mobility of English school children. *Fiscal Studies*, 27(3), 253-280. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00035.x>
- Median. (2016). *Stav české rodiny, co ji chrání a ohrožuje. Závěrečná zpráva z výzkumu*. <https://www.nadacesirius.cz/soubory/zaverecne-zpravy/Zaverecna-zprava-z-vyzkumu-primarni-prevence-ohrozeni-rodiny.pdf>
- Mehana, M., & Reynolds, A. J. (2004). School mobility and achievement: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 93-119.

- Meyers, C. V., Wronowski, M. L., & VanGronigen, B. A. (2021). Preparing for the worst: Identifying predictors of school decline as an improvement initiative. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(2), 255-290. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09349-1>
- Morris, T. (2017). Examining the influence of major life events as drivers of residential mobility and neighbourhood transitions. *Demographic Research*, 36(1), 1015-1038. <https://doi.org/10.4054/DemRes.2017.36.35>
- Neuenschwander, M., & Hlad'o, P. (2019). Transitions in educational contexts. *Studia paedagogica*, 24(2), 5-9.
- OECD. (2016). *Research ethics and new forms of data for social and economic research*. OECD Science, Technology and Industry Policy Papers, No. 34. OECD Publishing.
- PAQ Research. (2022). *Zkušenosti rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkum a analýza pro Spolu*, z. s. <http://spoluskola.cz/uploads/analyza.pdf>
- Prior, L., & Leckie, G. (2022). Student mobility: Extent, impacts and predictors of a range of movement types for secondary school students in England. *British Educational Research Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/berj.3807>
- Poupeau, F., François, J.-Ch., & Elodie, C. (2007). Making the right move: How families are using transfers to adapt to socio-spatial differentiation of schools in the greater Paris region. *Journal of Education Policy*, 22(1), 31-47.
- Předávání údajů ze školních matrik*. (b. d.). <https://www.msmt.cz/file/39760/>
- Rumberger, R. W. (2015). *Student mobility: Causes, consequences, and solutions*. National Education Policy Center. <http://nepc.colorado.edu/publication/student-mobility>
- Rumberger, R. W., & Thomas, S. L. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73(1), 39-67. <https://doi.org/10.2307/2673198>
- Russakoffová, D. (2016). *Výhra: Kdo (a co) ovládá americké školy?* Host.
- Sparks, S. (2016, 11. srpna). Student mobility: How it affects learning. *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/student-mobility-how-it-affects-learning/2016/08>
- Spillane, J. P., & Kenney, A. W. (2012). School administration in a changing education sector: The US experience. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 541-561.
- Stamm, M. (2009). Mobile Kinder: Empirische Ergebnisse zum Zusammenhang von außerplanmäßigem Schulwechsel und Schulleistung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4(3), 397-412.
- Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele* (b.d.). <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Strand, S., & Demie, F. (2006). Pupil mobility, attainment and progress in primary school. *British Educational Research Journal*, 32(4), 551-568. <https://doi.org/10.1080/01411920600775191>
- Štiková, Š. (2016). *Meziškolní mobilita žáků velké městské základní školy* [Diplomová práce]. PedF UK.
- Treviño, E., Villalobos, C., Vielma, C., Hernández, C., & Valenzuela, J. P. (2016). Students' schooling paths and ability grouping in Chilean high schools: An analysis of students' academic heterogeneity within schools. *Pensamiento Educativo*, 53(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.5>
- Vyhňálek, J. (2016). Meziškolní mobilita: Přehledová studie výzkumných témat. *Orbis scholae*, 10(1), 63-96. <https://doi.org/10.14712/23363177.2016.14>
- Vyhňálek, J., & Dvořák, D. (2019). Přestupy žáků na druhém stupni základní školy: Srovnání dvou případů. *Studia paedagogica*, 24(3), 7-45.
- Vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky, ve znění účinném od 1. 9. 2018*. (2018). <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4723>
- Welsh, R. O. (2017). School hopscotch: A comprehensive review of K-12 student mobility in the United States. *Review of Educational Research*, 87(3), 475-511.

- 96** Williamson, B., Bayne, S., & Shay, S. (2020). The datafication of teaching in higher education: Critical issues and perspectives. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 351-365. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1748811>
- Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).* (2004). <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?typ=c&id=4494>

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1
dominik.dvorak@pedf.cuni.cz

Mgr. Petr Meyer, katedra geografie
Přírodovědecká fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
Pasteurova 3632/15, 400 96 Ústí nad Labem
petr.meyer@ujep.cz

RNDr. Silvie R. Kučerová, Ph.D., katedra geografie
Přírodovědecká fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
Pasteurova 3632/15, 400 96 Ústí nad Labem
silvie.kucerova@ujep.cz

Fenomén učitelské profese v mateřské škole ve vizuálních reprezentacích (studujících) učitelek

Jana Majerčíková¹, Ivo Jirásek²

¹ Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta

² Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií

Abstrakt: Hlubší porozumění profesi učitele mateřské školy umožňuje v pedagogickém výzkumu i využití vizuální metodologie a analýzy symbolů vizuálních reprezentací. Studie usiluje o hlubší pochopení verbálně obtížně přenositelných významů prostřednictvím kvantifikace tematických motivů kreseb studentek-učitelek MŠ ($n = 76$) a podrobné kvalitativní analýzy vybraných obrazů pěti z nich, která byla založena na týmové interpretaci metodou volných asociací a jejich následné symbolické interpretaci. Ve výsledcích kvantitativní analýzy je profese učitele mateřské školy postavena na vizualizaci vztahů a interakci dospělých (zpravidla žen) a dětí, nejčastěji při volné hře či učení, s oporou o stanovený program a na pozadí pozitivně laděné situace. Interpretace výrazové symboliky pěti kreseb však nabízí i doposud nepovšimnuté protiklady nabourávající toto schéma. V nich se vynořují další aspekty profese jako přetížení, prvky nepřiměřené připoutanosti, závislosti či smutné pomíjivosti všech jejich snah a aktivit, rezonující je i oslabování významu profese na úkor vnějších tlaků.

Klíčová slova: učitelství v mateřské škole, profese, vizualizace, symbol

The Phenomenon of the Teaching Profession in Kindergarten in the Visual Representations of (Studying) Teachers

Abstract: A deeper understanding of the kindergarten teacher's profession allows for the use of visual methodology and symbol analysis of visual representations in pedagogical research. The study seeks to gain a deeper understanding of verbally difficult to convey meanings through quantification of thematic motifs of drawings by student kindergarten teachers ($n = 76$) and a detailed qualitative analysis of selected images of 5 of them, based on a team-based free association method and subsequent symbolic interpretation of the images. In the results of the quantitative analysis, the kindergarten teacher's profession is based on the visualization of the relationships and interaction between adults (usually women) and children, most often in free play or learning, with the support of a set agenda and against the background of a positively attuned situation. However, the interpretation of the expressive symbolism of the 5 drawings also offers previously unnoticed contradictions that disrupt this schema. In them, other aspects of the profession emerge, such as overload, elements of unreasonable attachment, dependence or the sad transience of all their efforts and activities, resonating also the weakening of the profession's importance at the expense of external pressures.

Keywords: preschool teaching, profession, visualization, symbol

<https://doi.org/10.14712/23363177.2022.3>

www.orbisscholae.cz

© 2021 The Authors. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>).

98 Učitel - jako jeden z činitelů integrujících nezávislé proměnné vstupující do kvality a charakteru předškolního vzdělávání - je považován za jednoho z jeho klíčových aktérů. Je reprezentantem povolání, kterému se dostává v poslední době pozornosti, což bezpochyby souvisí i s tím, že se z významňuje samotné předškolní vzdělávání. Někteří odborníci dokonce hovoří o období rychlého růstu a nových objevů v rámci předškolního vzdělávání (Sheridan et al., 2009). S přibývajícimi důkazy o pozitivních efektech předškolního vzdělávání rostou i deklarace o tom, že jejich účinnost je nutné spojovat s kvalitou předškolních vzdělávacích programů (Janta et al., 2016; Melhuish et al. 2015; Slot, 2017; Sylva et al., 2014), kontexty vzdělávacího systému a podmínkami konkrétního vzdělávacího programu (Pianta et al., 2009). Mezi strukturální indikátory kvality vzdělávání (Slot, 2017), které významně determinují jeho úroveň, patří (vedle počtu dětí ve třídě, množství a zaměření didaktických prostředků atd.) bezpochyby i učitelé a jejich kvalifikace. Dá se tedy zjednodušeně usuzovat, že to, jaký je učitel, jeho představy a přístupy k profesi, taková je i práce, kterou odvádí.

Jednou z možností, jak reflektovat předškolní vzdělávání, jsou reprezentace profese učitelství v mateřské škole (dále MŠ) učitelů samých, které v tomto textu prezentujeme a analyzujeme. S oporou o závěr, že „sektor předškolního vzdělávání je ten, o kterém víme nejméně“ (OECD, 2019, s. 3), a i v českých podmínkách je málo prozkoumán (Průcha et al., 2016), se obracíme na učitele MŠ s otázkou, jak vnímají a vizuálně reprezentují svoji profesi. Vycházíme z předpokladu, že se v jejich sděleních odráží nejenom konkrétní vzdělávací aktivity a činnosti v MŠ, ale také kontextové dění a obecnější souvislosti předškolního vzdělávání. Využíváme při tom obrazového vyjádření, kreseb učitelek MŠ představujících jejich profesi,¹ jež vnímáme jako možnost prozkoumat „svět za slovy“, a obohatit tak verbálně deklarované významy autorek. Takový přístup předpokládá snahu překročit bezprostřední latentní významovou rovinu slova i obrazu a připomenout si, že ne všechno, co děláme a říkáme, je zcela vědomé a racionální (Jung, 2004) a že některým osobnostním typům více vyhovuje vyjadřování prostřednictvím symbolů než přísně racionálních výpovědí (Jung, 2020). Interpretace obrazů profese je pro nás cestou, jak vstupovat do dialogu s významy v těchto obrazech obsaženými, a platformou pro akceptování a chápání kontextů lidské zkušenosti. Jde nám o nahlédnutí do smyslu zkušenosti s profesí učitele MŠ prostřednictvím artefaktů, v nichž participantky tuto zkušenost sdílejí.

1 Teoretický rámec: Učitelství v MŠ

Znalosti, dovednosti a postupy učitelů v předškolním vzdělávání jsou důležitými faktory při určování toho, co a jak se děti naučí a jak jsou připraveny na vstup do základní školy. Od těchto učitelů se požaduje, aby dobře rozuměli otázkám vývoje

¹ Necháváme nyní stranou diskuse týkající se toho, zda je možné vnímat učitelství jako profesi, semiprofesi, či o něm máme uvažovat pouze jako o povolání (více např. Majerčíková & Urbaníková, 2020). V textu využíváme pojem povolání a profese jako synonyma.

dítěte, byli schopni poskytovat bohaté vzdělávací zkušenosti všem dětem, včetně těch, které jsou zranitelné a znevýhodněné, disponují různými schopnostmi a původem, byli schopni se spojit s různorodými rodinami, to vše na pozadí vysokých nároků na odpovědnost a v některých případech s menším počtem zdrojů než kdy dříve (Sheridan et al., 2009). Musí být schopni s dětmi navazovat a rozvíjet pozitivní vztahy, protože ty mají dopad na vnímání a prožívání světa kolem nich, jsou předpokladem zvládnání vlastních emocí a vytváření zdravých vztahů s druhými. Vynořuje se tak profil nejednoduché profese vyžadující promyšlené postupy ve vysoce heterogenních dětských skupinách, které mají být neustále propojovány s prostředím a zázemím každého jednotlivého dítěte.

Na profesi učitele MŠ je možné nahlížet přes koncept profesních kompetencí, profesních činností nebo rolí učitele. K dispozici je několik taxonomií kompetencí, v zásadě všechny reflektují činnosti učitele a požadavky na jeho výkon. Kompetentnost učitele je zřejmá v jednotlivých vrstvách jeho činnosti (např. poradenské, metodické, přímé pedagogické aktivity) a v jednotlivých pedagogických rolích (kupř. diagnostické, konzultační, socializační; Tomková et al., 2012). Činnosti, kterými je naplněna profese učitele MŠ, se odvíjejí především od věku dětí, kurikula a cílů, které si před sebe předškolní vzdělávání staví, nezanedbatelné jsou i materiální podmínky dané MŠ či počet dětí ve třídě. Burkovičová (2012) vymezila na základě vhledů do reálného dění v MŠ prostřednictvím pozorování a písemných vyjádření učitelů dvě hlavní skupiny profesních činností, přípravné a realizační. Do přípravných zařadila sebevzdělávací, administrativní, plánovací apod. činnosti, v rámci realizačních rezonuje především přímá pedagogická činnost, profesionální péče o dítě apod.

Vytvoření modelu klíčových kompetencí učitele se stalo základem pro generování profesních standardů učitele, které mají poskytovat i jasný rámec toho, co je možné v jejich činnostech považovat za kvalitní. U nás je propracován koncept deklarovaný jako *Rámec profesních kvalit učitele* (dále *Rámec*), který je koncipován jako cíl, vize, ke které má učitel směřovat. Tím je vhodně akcentováno dynamické pojetí požadavků na učitele vyjadřující dlouhodobé směřování a přibližování se k žádoucími parametrům učiteléské profese (Tomková et al., 2012). Pro potřeby MŠ upravený *Rámec* (Syslová, 2013) obsahuje soubor kritérií a indikátorů ve vazbě na osm oblastí profesních činností učitele mateřské školy - 1) Plánování vzdělávací nabídky, 2) Prostředí pro učení, 3) Procesy učení, 4) Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí, 5) Reflexe vzdělávání, 6) Rozvoj školy a spolupráce s kolegy, 7) Spolupráce s rodiči a širší veřejností a 8) Profesní rozvoj učitele.

Jinou perspektivu nabízí koncept opírající se o tři dimenze profesnosti - profesní vidění, profesní vědění a profesní jednání. S oporou o Kellyho pojednání o profesích (1995) a Sternbergův a Horvathův model (1995) je dobře objasňují Minaříková a Janík (2012). Profesní vědění je spjato s množinou poznatků, znalostí, tedy jistých teoretických prvků, podle Brommeho (1992) faktů, pravidel i teorií, rovněž zkušeností a postojů. Profesní jednání je vázáno na konkrétní postupy charakteristické pro jistou profesi, které jsou v ní etablovány a akceptovány. A nakonec je

100 tu profesní vidění, jež představuje takový vhled a úsudek představitele profese, které podmiňují jisté rozhodnutí při řešení situace, i to jak profesionál situaci vnímá a jak o ní přemýšlí, k jakým závěrům při jejím řešení dospěje (Minaříková & Janík, 2012).

Ve vnímání profese učitele MŠ se odráží zkušenosti či očekávání všech zainteresovaných, společenský konsenzus, ale i hloubka poznání vztahující se k činnostem, které musí učitel vykonávat. Podle výzkumných nálezů dnes můžeme usuzovat, že subjektivní percepce vlastní profese u učitelek MŠ je sice postavena na společenské významnosti, na straně veřejnosti a rodičů je, podle učitelek, poznamenána spíše profesní marginalizací spojenou s nedostatečným oceněním a despektem, který je zasazen doustru dvou pracovních aktivit učitelek MŠ - hlídání dětí a hraní si s nimi (Majerčíková & Urbanecová, 2020).

2 Metodologie výzkumného šetření

2.1 Epistemologické zakotvení využití obrazu ve výzkumu

Teoretické pozadí příspěvku vychází prioritně ze tří tradic myšlení. Jednou z nich je fenomenologie, a to zejména svým důrazem na návrat „k věcem samým“, neboť obraz světa, který je poskytován vědecko-technickou redukcí reality, neodpovídá přirozenému žitému světu (Blecha, 1995; Husserl, 1968, 1970; Patočka, 1993). Vlastní zkušenost, tedy to, jak se jsoucna vyjevují, je základem pravdivějšího poznání (protože je bližší našemu autentickému prožívání, než poskytují modely přírodních věd a jejich interpretační schémata). Nejedná se však o nějakou podobu senzualismu, podstatná je vnitřní zkušenost vyjevujících se fenoménů, neboť pod povrchem smyslových počitků lze nahlédnout jejich podstatu, *eidós*. Pro náš příspěvek však nevolíme cestu ucelené fenomenologické redukce, inspiraci čerpáme zejména z kroku *epoché*, kdy se snažíme zdržet veškerých úsudků, předpokladů či předsudků, jež vědecký objektivismus klade na poznávanou realitu v podobě abstraktních konstruktů. Tak se snažíme dostat blíže k přirozenému světu a žité zkušenosti našich participantek, kterou mají propojenou s profesí učitele MŠ.

Druhým teoretickým podložím předložených úvah je hermeneutika, která neusiluje o vysvětlení, ale o porozumění (Dilthey, 1980; Gadamer, 2010). Rozumění se však nemusí vztahovat výlučně k přítomnosti, ale může zahrnovat i zpřítomnění a znovuprožívání historických událostí, a tím rozšiřovat ohraničenou životní realitu. Otevírá tím široké pole možností, které v realitě neexistují, a rozšiřuje tak sféru svobody. V hermeneutickém kruhu je zdůrazněno, že naše myšlení a poznávání se pohybují vždy v kruhu mezi jednotlivým fenoménem a celkovým horizontem jeho smyslu a že naše předporozumění je z podstaty otevřené pro neustálé prohlubování a korigování nových obsahů smyslu, jehož horizont se rozšiřuje. Právě odtud přejímáme tezi, že i prostřednictvím obrazových artefaktů můžeme zpřesnit a prohloubit naše porozumění smyslu vytčené profese.

Třetí ideovou tradicí, na niž se odkazuje náš příspěvek, je filozoficko-psychologický rozvrh předpokládající podstatný vliv individuálního i kolektivního nevědomí na prožitky a jejich porozumění (Jung, 1993, 1997; Rafailov, 2010). Významnou roli v tomto způsobu uvažování hrají symboly a symbolická interpretace (Jung, 1998, 2004; Kastová, 2000). Předpokládáme tedy, že *archetypy* jako kolektivní nevědomované obrazy psýché působí prostřednictvím svého vyjevování (např. ve snech, pohádkách, mýtech a dalších symbolických reprezentacích) na percepci ucelenějšího obrazu reality, než jak ji poskytuje pouze racionální interpretace (např. vědeckými analýzami). A tudíž, že rovněž porozumění profesi učitelství MŠ může být bohatší a hlubší, pokud se neomezí na vědomé nakládání s fakty prostřednictvím jazykových výpovědí, ale nechá promluvit i nevědomované obsahy formou jejich symbolických vizuálních reprezentací.

Z těchto tří teoretických přístupů pramení rovněž metodologické zdůvodnění předkládaného textu. V žádném případě se nechceme vymezovat negativně vůči možnostem, jež přináší obvyklá vědecká práce při převodu reality na data. Proto také pro první část sdílení výsledků využíváme kvantifikaci, která ilustruje četnost zastoupení jednotlivých zobrazených fenoménů. Pro hlubší interpretaci se však opíráme o ideu, že je možné zkoumat i oblast toho, co je nevědomé v individuálním i interpersonálním rozměru, a co přesto mocně působí a vyjevuje se prostřednictvím obrazů. Není to však jediná možnost, dalšími cestami mohou být rituály, vyznání, sebereflexe apod., využívající například pro praktickou činnost modelu Johari Window, zaměřující se primárně na interpersonální vztahy a jejich dynamiku (Bergquist, 2009). Rozpory a paradoxy, které v nevědomované sféře symbolů nevyžadují zdůvodnění, musí být v konceptuálním světě racionality odstraněny a vyřešeny - tím však ztrácejí na živosti.

Pravděpodobně nejčastěji využívanou výzkumnou metodou zakotvenou ve fenomenologii je IPA, tedy interpretativní fenomenologická analýza (Řiháček et al., 2013; Smith et al., 2009), která je spíše otevřeným konceptem kvalitativní analýzy než striktně závazným postupem. Z fenomenologie přebírá zájem o detailní zkoumání žité zkušenosti vyjadřované vlastními jazykovými výrazy, nikoli předem definovanými kategoriemi; z hermeneutiky přejímá pohyb ve spirále od jednotlivin k celku a zpět se současnou interpretací těchto vztahů; z ideografie přebírá detailní zaměření na jednotlivé případy a způsoby jejich rozumění. Na rozdíl od IPA, která obvykle analyzuje rozhovory cestou explorativního kódování k narativnímu popisu, jak účastník rozumí své zkušenosti, a k hledání souvislostí napříč tématy a případy, zůstáváme v rovině individuálních reprezentací. Tak se blížíme spíše k fenomenografii (Staudková, 2016), která se rovněž snaží o pochopení kvalitativně odlišného prožívání zkušeností, ale jejím cílem je zachytit spíše odlišnosti než společné znaky, hledá varianty způsobů porozumění vyjevovaným fenoménům.

Ve vazbě na hermeneutiku je postaven metodologický princip hloubkové hermeneutiky umožňující např. analýzu a interpretaci situací a vztahů ve škole, které mohou být učiteli prožívány jako obtížné nebo nesrozumitelné (Gripsrud et al., 2018). Na rozdíl od původní struktury analýzy realizované celou skupinou autorů (seznámení

102 s textem, prvotní reakce, pozorné čtení, vytvoření scénického porozumění) volíme upravenou sérii kroků - seznámení s obrazem, prvotní reakce, týmové interpretace, porovnání s autorskou identifikací, vytvoření hlubšího porozumění.

Čím překračujeme obvyklý rozměr IPA, fenomenografie i hloubkové hermeneutiky, to jsou data nikoli verbální, ale vizuální. Zájem o obrazová data souvisí s nabouráním osvícenské racionality, k němuž vedla počátkem 20. století jak fyzika, tak filozofie, dále pak opětovné ocenění rituálů, mýtů a umění (Gadamer, 2003), důraz na svébytnou hodnotu symbolů (Eliade, 2004), a tudíž zvýšený zájem o vizualizovanou složku informací. Vizuální metody jsou proto využívány ve výzkumu stále častěji, zejména ve společenských vědách (Müller, 2008), přičemž z hlediska výtvarného projevu je jejich rejstřík nesmírně široký. Využití grafické imaginace ve společenskovědním výzkumu umožňuje analýzy pojmových map a mentálních map (Davies, 2011), tvorbu koláží (Butler-Kisber & Poldma, 2010) či schematických náčrtů (Barry, 2017). Participativní možnosti vizuálních metodologií se prohlubují v zájmu od pouhé reflexe sociální reality k její potenciální proměně (Mitchell et al., 2017).

Důležitým metodologickým principem, který je s takto teoreticky fundovaným přístupem propojen, je akceptace „metaforické pravdivosti“,² založené na významové síti modifikovaných podobnosti výtvarných artefaktů a jimi zobrazované reality. Interpretace metaforických podobnosti „vyžaduje percepční i konceptuální citlivost, protože sdružuje objekty z původně rozdílných tříd, jejichž shodné části (vlastnosti) nemusí být na první pohled dostatečně zřejmé, přesto je možné testovat jejich správnost či pravdivost“ (Slavík et al., 2013, s. 106). Tato pravdivost však není doslovná, ale obrazná, např. tvrzení „jezero je safír“ je při doslovném chápání nepravda, avšak obrazně se jedná o pravdivou metaforu (Goodman, 1992). Jinými slovy, námi navržené interpretace mají zřetelné meze - je-li v jednom z obrazů učitelka připodobněna (díky zobrazeným osmi končetinám) chobotnici či pavoučici, není možné rozšiřovat metaforu za hranice těchto symbolů, byť by se jednalo o postavy rovněž z živočišné říše. Tím by totiž metafora přestala obrazně vyjadřovat to, co symbolicky a konceptuálně reprezentuje. Kognitivní postupy identifikace (totožnosti, ekvivalence objektů), podobnosti (průniku některých vlastností objektů) a imaginace (tvorby alternativních možností) umožňují konceptuální shodu percepčně odlišných fenoménů, vyznačující se nikoli doslovnou, ale metaforickou pravdivostí. Možnosti tvořivé imaginace tak rozšiřují kontext porozumění při sdílení kognitivního obsahu symbolických reprezentací, a to konceptovou integrací smyslové a jazykové zkušenosti, obrazů a pojmů, různých druhů reference (Slavík et al., 2013).

Využití kresby v pedagogickém výzkumu je patrné zejména u dětských respondentů, jimž chybí kognitivní možnosti abstraktního myšlení, logického uvažování a racionálního sdílení prostřednictvím verbalizace, přičemž kresba je výraznou reprezentací dětského vývoje (Cherney et al., 2006; Literat, 2013). Ponecháváme stranou specifické rozměry tohoto tématu v rámci dětského výtvarného projevu, jeho kultivace a diagnostického využití, resp. šířeji estetických a psychologických

² Za upozornění na tento pojem, stejně jako za neobvykle pečlivé a hluboce fundované připomínky vděčíme a srdečně děkujeme anonymnímu recenzentovi/recenzentce.

oborů, zde máme výlučně na mysli kresbu jako zdroj dat pro různorodá výzkumná témata. Kresba se dá bezpochyby výzkumně aplikovat i u dospělých, byť je prozatím v českém pedagogickém výzkumu její využití v roli subjektivní percepce sdílené formou výtvarných artefaktů mimořádně nízké (navíc sdílené s mezinárodní komunitou, nikoli prostřednictvím českých pedagogických periodik), např. při hlubším porozumění vlivu zimního táboření v rámci neformální edukace (Jirásek et al., 2016; Jirásek & Hanuš, 2022) či v propojení kresby s osobnostní typologií MBTI v roli specifikace studentů vybraného vysokoškolského oboru (Jirásek et al., 2021).

2.2 Výzkumný cíl, výzkumné otázky

Jak jsme již předeslali, výzkum, jehož výsledky jsou v této studii předkládány, směřuje do MŠ a má ambici zachytit i zprostředkovat subjektivní pojetí učitelek MŠ, specificky ve vazbě na jejich profesi. S ohledem na to jsme ve výzkumu stanovili hlavní cíl: Odkrýt pojetí fenoménu učitelské profese v MŠ ve vizuálních reprezentacích (studujících) učitelek MŠ. Toto hlavní směřování jsme pak rozvinuli do dvou výzkumných otázek: Jaké klíčové významy lze identifikovat v obrazech profese učitele MŠ, co tvoří jádro této profese? Jaké neuvědomované (skryté) aspekty profese učitele MŠ je možné vidět ve vizualizovaných perspektivách učitelek?

2.3 Metody sběru a analýzy dat

Sběr dat. Pro sběr dat byla využita grafická projektivní metoda založená na kresebním vyjádření. Účastnice výzkumu měly vytvářet kresby na základě této instrukce:

Prosíme, vezměte si bílou čistou čtvrtku papíru formátu A4 a namalujte obrázek na téma Profese učitele mateřské školy. Obrázek tvořte přibližně 30-40 minut, je možné jej doplnit i několika slovy. Můžete pracovat s libovolnými výtvarnými potřebami. Pokuste se použít alespoň šest různých barev.

Zadání využilo termínu „obrázek“, nicméně porozumění tomuto pojmu mohlo vést rovněž ke konstrukci mentální mapy (Buzan, 2007), příp. dokonce pojmové mapy (Mareš, 2011). S ohledem na metodiku využívající pro analýzu mentálních map skórování, tedy kvantifikace, a to včetně využití počtu barev (D'Antoni et al., 2009), bylo zadání úkolu vedeno snahou o minimalizaci obdobných formálních rozdílů mezi respondentkami, s možností koncentrace na sémantický rozměr obrazového sdělení. Vycházeli jsme rovněž z toho, že míra barevnosti se rovněž spolupodílí na interpretaci vizuálních znaků, na jejichž základě lze činit úsudky o jejich významu (Eco, 2005). Žádost o sdělení výzkumných dat byla komunikována v březnu 2021, a to e-mailem a osobně. Do měsíce bylo získáno 132 obrazů, z nichž 76 využíváme v rámci této studie.

Analýza dat. Data byla analyzována metodami kvantitativní a kvalitativní obsahové analýzy, pro doplnění byla využita i metoda volných asociací. V rámci kvantitativní analýzy byla zjišťována četnost výskytu jednotlivých využitých prvků, například

104 předmětů, postav, zvířat či jiných motivů a témat identifikovaných v jednotlivých kresbách. Zachytili jsme 68 prvků, těm jsme přiřadili kódy, které měly funkci významové jednotky vstupní analýzy. Kódy jsme následně sdružili do jedenácti podkategorií a pěti analytických kategorií. Při kvalitativní analýze kreseb a interpretaci výrazové symboliky jsme se přiklonili k metodickým postupům, kde interpretace vizuálních dat dodržuje několik základních kritérií (Jirásek, 2015):

- Neposuzovali jsme estetickou kvalitu obrazů, zajímala nás výhradně dimenze sémantická.
- K obsahové analýze jsme využili tvarosloví symbolů, s možnou oporou o specializované publikace (slovníky symbolů, publikace z oboru arteterapie apod.);
- Vycházeli jsme z toho, že ve stati použité reprezentace (obrazové symboly i verbální pojmy) spadají, vedle denotace a exemplifikace, do oblasti tvůrčí exprese³ (Goodman, 2007).
- Proto nebylo možné je interpretovat pouze doslovně (kresba stromu denotuje strom v jeho jedinečné i zobecňující designaci), ale bylo nutné vykládat je jako metafory (strom jako metafora poznání, zakořenění, rozložitosti, síly apod.) a výklad zdůvodňovat s ohledem na nároky metaforické pravdivosti.

Interpretaci obrázků jsme otevřeli metodou volných asociací, tedy sdílením veškerých dojmů a konotací, které pohled na obrazové prvky a symboly vyvolává. Použitá metoda - volné asociace a intencionální vhlížení - pochází z psychoanalýzy a psychoterapie (Prochaska et al., 1999; Vybíral & Roubal, 2010) a může působit dojmem, že se jedná o zcela volné a jakkoli neukotvené sdílení. Výzkumník říká vše, co ho napadne, volně se vyjadřuje a neblokuje se obavou, že se jedná o trivialitu. Díky tomu mohou být významy výtvarných reprezentací verbalizovány, přičemž jak při tvorbě vizuálních reprezentací, tak při jejich analýze se mohou vynořovat nejenom vědomé, ale také neuvědomované aspekty zkoumaného fenoménu, konkrétně reprezentace profese MŠ. Jedním ze specifik našeho výzkumu byla skutečnost, že výtvarné práce byly hodnoceny skupinou čtyř odborníků (pedagogové se zaměřením na pedagogiku, psychologii, filozofii a učitel MŠ z praxe), čímž se zvýšila validita analýzy jedním ze čtyř typů triangulace (Hendl, 2008).

Odborníci byli požádáni, aby se soustředili na výtvarná díla a volně vyjadřovali vše, co je napadne: pocity, myšlenky, představy a názory, rozdíly či podobnosti vynořující se u nich v souvislosti s obrazem. Instrukce zněla: „Zaměřte svou pozornost na kresby, dobře si je prohlédněte a nechte je působit. Snažte se vidět vše, co je možné, a vyjádřit vše, co vás napadne.“ Jednotlivé artefakty byly předkládány postupně a každý člen se vyjadřoval k tomu, co obrázek znázorňuje, jaké dojmy vyvolává, čím se liší od předchozích zobrazení. Dělo se tak bez znalosti autorské sebereflexe učitelů. Potenciální významové napětí mezi autorskými deskripcemi a týmovou interpretací mělo poukázat na různé odstíny a varianty smyslu dané kresby. Interpretační schůzka byla realizována v květnu 2021 prostřednictvím MS Teams a byl z ní pořizen

³ Podrobné představení vztahů mezi tím, co je kresbou fyzicky prezentováno a předvedeno (exemplifikace), tím, k čemu dílo hypoteticky odkazuje, co označuje (denotace), a tím, jaké poznání či jakou zobecněnou zkušenost, jaký obsah dílo vyjadřuje (expres) viz Slavík (2020).

video- i audiozáznam. Doslovný přepis (13 661 slov v českém jazyce) záznamů byl následně reformulován s cílem významuplné deskripce. Uvedený postup byl zároveň vnímán jako způsob validizace kvalitativní části výzkumu.

Informace nesená obrazem však nemůže být plně převedena do informace nesené slovem, mj. proto, že překračuje rozměr racionálního úsudku nejenom do emotivních, ale zejména symbolických rozměrů lidské existence. Narušení dřívě privilegovaného postavení textu kodifikovaného tiskem tak nově zvýznamňuje nejenom hodnotu obrazu, ale obrací se rovněž k dalším nonverbálním a extralingvistickým modům komunikace (Conquergood, 2002). Symbolika obrazu se tak přibližuje k významům mýtopoetické přirozené zkušenosti, která je obtížně interpretovatelná, neboť i přes logické rozpory „odkrývá cosi hlubokého, že ukazuje souvislosti“ (Kratochvíl & Bouzek, 1994, s. 59). Právě proto zůstávají nedílnou součástí kvalitativní interpretace tohoto sdělení rovněž původní výtvarné artefakty, umožňující individuální doplnění slovní analýzy o další jemné významové nuance.

2.4 Výzkumný vzorek

Pro potřeby této studie se pracovalo s daty od 76 učitelek, které byly v čase sběru dat i studentkami kombinované formy vysokoškolského studia. Tento vzorek byl součástí širěji koncipovaného výzkumu o pojetí učiteléské profese v MŠ, kterého se ze 146 oslovených studentů bakalářského studia studijního programu Učitelství pro mateřské školy a navazujícího magisterského studia Předškolní pedagogika na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně zúčastnilo 132 studentek, výhradně žen. Z toho 56 respondentek bylo v čase sběru dat v prezenční formě studia, jejich pedagogická praxe se omezovala na zkušenosti nabyté v jeho průběhu, zbylých 76 respondentek studovalo v kombinované formě studia a většina z nich pracovala v MŠ. Proces konstrukce vzorku, který poskytl data pro kvantitativní část výzkumu, využíval aspekty dostupnosti respondentek. Výzkumný vzorek 76 respondentek pak ve své struktuře reprezentoval jen vybranou část učitelů působících v předškolním vzdělávání,⁴ podle délky jejich pedagogické praxe přibližně čtvrtinu (byly ve věku do 34 let). Z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání se poměr vysoko- a středoškolsky vzdělaných učitelů v posledních letech pomalu vyrovnává,⁵ vzorek ale stále reflektoval menší část této profesní skupiny.

Data byla analyzována kvantitativními i kvalitativními postupy. Kvantitativně bylo zpracováno 76 kreseb, pro následnou kvalitativní analýzu bylo vybráno 22 obrazů, z nich pět je využito v rámci této studie. Jejich volba byla založena na relativní specifčnosti a originalitě autorských vyjádření, a to s ohledem na zmiňovanou snahu o minimalizaci formálních rozdílů mezi vyjádřeními respondentek. Mezi obrazy jsme

⁴ Podle údajů MŠMT z roku 2019 je věková struktura učitelů MŠ rozložena relativně proporcčně, když 23 % učitelů je z věkové kohorty do 34 let, 21 % učitelů je ve věku 35-44 let, 26 % učitelů spadá do skupiny 45-54letých, 28 % je ve věku 55-64 let a 2 % mají 65 let a více.

⁵ V roce 2019 jde o přibližně 58 % středo- a zhruba 40 % vysokoškolsky vzdělaných učitelů, v roce 2021 přibližně 55 % středo- a 44 % vysokoškolsky vzdělaných učitelů (MŠMT, 2022).

106 hledali diverzitu jednotlivých vizualizací, a nikoli prvoplánově zřejmou sémantiku spojenou s profesí, zajímaly nás rovněž ilustrace, ke kterým byly na vyžádání připojeny autorské popisy, v nichž slova a obraz neprezentovaly vždy tentýž latentní význam. Vybráno tak bylo 22 kreseb, u kterých přesahovala míra barevnosti (oběma směry), uplatňované symboliky a originality celkové koncepce kresby nejčastěji využívaná schémata (učitelka v interakci s dětmi, na podkladě pozitivně laděné situace a v rámci nějaké činnosti).

U vybraných pěti obrazů se jednalo o autorky, učitelky s praxí od jednoho roku do osmi let, ve dvou případech to byly studentky 1. ročníku bakalářského studia, rovněž dvě kresby vznikly v autorství studentek 2. ročníku bakalářského studia, autorkou jedné kresby byla studentka 2. ročníku magisterského studijního programu.

2.5 Etické aspekty a limity výzkumu

Při realizaci výzkumu byly akceptovány veškeré náležitosti etiky výzkumu, respektovány byly platné zásady, stanovené předpisy a mezinárodní směrnice pro výzkum zahrnující lidské účastníky. Samozřejmostí bylo dodržování pravidel dobrovolné účasti, práva na soukromí, důvěrnost informací a poskytnutí údajů získaných ve výzkumu, poctivost při analýze dat a prezentaci výsledků výzkumu. K zveřejnění produktů a výpovědí autorek kreseb byl získán jejich souhlas.

S přihlédnutím k tomu, že kvalita dat jako předpoklad jejich důvěryhodnosti je determinována způsoby, jak a od koho jsou data shromažďována, vidíme limity výzkumu právě v těchto oblastech. Závěry výzkumu jsou platné především pro prostředí, ze kterého jsme data sebrali, a to od učitelek mateřských škol v jihomoravském regionu, a s ohledem na to, že respondentky-učitelky MŠ byly zároveň studentkami univerzity. Tím, že vzorek je charakteristický v jedné ze svých dimenzí propojením s akademickým prostředím univerzity, mohlo vzniknout potenciální zkreslení právě vlivem studia. Další dysbalance je možné vnímat v subjektivnosti a možné spornosti interpretací jednotlivých kreseb, což je hlavní problém projektivních výzkumných metod. Právě týmová triangulace zvyšující validizaci v interpretacích měla toto potenciální omezení vyrovnávat.

3 Výsledky

3.1 Kvantitativní analýza obrazů

Již prvotní kvantitativní analýza dat přinesla zajímavé výsledky. V přehledu je nabízíme v tabulce 1. Do pěti kategorií a 11 podkategorií bylo uspořádáno 68 kódů, prostřednictvím kterých se vynořila architektura profese v pojetí zkoumaných učitelek-studentek oboru. Při použití několika kreslířských pomůcek (pastelky, voskovky, tužka, pero, vodové barvy, tempery, fixy) učitelky předložily nezřídka i umělecky zajímavá díla.

Tabulka 1 Motivy v kresbách - celkově (N = 132) a u učitelek - studentek (n = 76)

Kategorie	Podkategorie	Kód	N	%	n	%
Lidé	dospělí	<i>učitelka</i>	97	73,5	56	73,7
Lidé	děti	<i>divka</i>	92	69,7	55	72,4
Lidé	děti	<i>chlapec</i>	90	68,2	54	71,1
Emoce	pozitivní	<i>radost</i>	59	44,7	32	42,1
Program	výuka	<i>umění</i>	51	38,3	30	39,5
Program	výuka	<i>čtení dětem</i>	42	32,6	23	30,1
Prostředí	interiér	<i>hračky</i>	33	25,0	20	26,3
Emoce	pozitivní	<i>srdce</i>	30	22,7	22	28,9
Program	socializace	<i>sedící/stojící v kruhu</i>	28	21,2	13	17,1
Program	výuka	<i>matematika</i>	26	19,7	15	19,7
Prostředí	exteriér	<i>příroda</i>	23	17,4	14	18,4
Prostředí	exteriér	<i>slunce</i>	22	16,7	18	23,7
Program	socializace	<i>držící se za ruce</i>	22	16,7	14	18,4
Program	výuka	<i>hry</i>	21	15,9	13	17,1
Program	socializace	<i>přátelství</i>	20	15,2	18	23,7
Program	učení	<i>přírodovědná tematika (v obsahu)</i>	19	14,4	12	15,8
Abstrakce	bez postav	<i>ostatní symboly</i>	18	13,6	14	18,4
Program	pohyb	<i>míčové aktivity</i>	17	12,9	13	17,1
Program	socializace	<i>komunikace</i>	15	11,4	11	14,5
Abstrakce	bez postav	<i>linie, kruhy, barvy</i>	14	10,6	11	14,5
Program	socializace	<i>porozumění</i>	12	9,1	7	9,2
Program	socializace	<i>empatie</i>	12	9,1	8	10,5
Prostředí	exteriér	<i>venkovní aktivity</i>	12	9,1	7	9,2
Program	učení	<i>grafomotorika</i>	11	8,3	5	6,6

Pohled učitelek na svou profesi byl téměř ve třech čtvrtinách kreseb prezentován přes postavy - učitelky a děti, přičemž jejich vztahy byly podpořeny bezmála v polovině případů pozitivně laděnými emocemi. Ty byly zobrazeny úsměvy, poskoky, přijetím, zdviženými rukama nebo v prostoru kresby umístěným srdcem jako symbolem lásky, dobra a přijetí. Téměř každá třetí kresba měla ve své kompozici srdce (různé velikosti). Tento symbol vyskytující se ve výtvarných sděleních učitelek signalizuje, že vřelost a láska tuto profesi významně provázejí a jsou projevy emocionality, která významně podbarvuje přístup k dětem v daném věku.

Výkon profese respondentky situovaly (když to bylo možné identifikovat) spíše do vnitřního prostředí (tabulka 1). V případě, že se objevil exteriér, bylo v něm zřejmé znázornění přírody, slunce či lidí ve venkovních aktivitách. Z kreseb je rovněž zřejmé, že učitelky vázaly svoji profesi na realizaci jistého programu, ve kterém se vynořuje jeho edukační a socializační rovina. Edukace je více vztahována k uměleckým a čtenářským aktivitám a k rozvoji přírodovědné gramotnosti. Socializaci jsme spatřovali v důrazu na interakci, spolupráci, porozumění a projevy přátelství a empatie.

V jednotlivých kresbách byla celkem nečekaně upozaděna dimenze spolupráce s rodiči dětí a akcentování propedeutické funkce předškolního vzdělávání ve vazbě na vstup dítěte do základní školy, která je dnes vnímána jako jeden z cílů a poslání profese na personální úrovni (Wiegerová & Gavora, 2014), rovněž i v globálním diskurzu vedeném o předškolním vzdělávání (podrobněji Kaščák, 2020). Protože se jednalo o studentky univerzitní přípravy pro práci v MŠ, očekávána byla i vazba na inovativní vzdělávací strategie uplatňované v rámci profese (např. badatelsky orientované vzdělávání). Ty ale v reprezentacích studentek také neměly významné zastoupení.

Přibližně tři z deseti kreseb postavy nevyužívaly. V nich se objevovaly abstraktní motivy s kombinací barev, tvarů, linií a předmětů. V jednotlivých obrazech lze pak najít různé kompozice jednak s aplikací zmiňovaných rozmanitých tvarů a linií, ale i s konkrétními předměty reflektujícími charakter předškolního vzdělávání, např. s knihami, pastelkami, stavebnicemi, hrami, notami, hudebními nástroji či míči. Krajní případy představuje několik výrazně symbolických kreseb, kupř. strom - v jeho koruně srdce, nabízená velká dlaň, alej stromů se zvýrazněnou cestou uvnitř, pouze barevné soustředěné kružnice nebo směs proudících linií a barev.

Ve výsledcích kvantitativní analýzy je profese učitele mateřské školy postavena na vizualizaci vztahů a interakcí dospělých a dětí, nejčastěji při volné hře či učení. Ve snaze obohatit tuto flagrantní sémantiku jsme v další části výzkumu měli ambici dostat se hlouběji do profesního světa učitelek, zachytit i skryté signály reflektující jejich zkušenosti. Chtěli jsme se pokusit identifikovat i neuvědomované, příp. další paralely, aspekty jejich profesního života. Tyto promluvy kreseb a jejich symbolů nás měly přiblížit k pochopení profese učitele mateřské školy a uvažovat o jejím smyslu v perspektivách jejich aktérek.

3.2 Kvalitativní analýza vybraných obrazů

S vědomím diverzity a sémantické pestrosti profesních činností v učitelství MŠ redukuje zaměření tohoto příspěvku na takové reprezentace profese ze strany učitelek, které překračují prvoplánové významy (herní a vzdělávací činnosti, hračky a učební pomůcky, zobrazení jednotlivých edukativních obsahů vyjádřených notami, přírodninami, geometrickými tvary, pastelkami či knihami atd.) a které ve vizualizovaných datech převažovaly, a předkládáme výběr obrázků, jež naznačují širší kontexty či sdílené významy, které obvykle zůstávají stranou výzkumné pozornosti. Domníváme se, že tím můžeme jednak upozornit na takové reprezentace představitelky profese, jež mohou jinak v odborných diskusích zůstat bez povšimnutí, jednak se pokoušíme obohatit český výzkumný pedagogický prostor o upozornění na metodické přístupy a možnosti, jež nejsou u nás prozatím příliš využívané.

Pro kvalitativní analýzu jsme vybrali pět kreseb. Dále předkládáme její výsledky, a to ve trojitě struktuře, v graduálním postupu. Pod obrázkem je to nejdřív: 1) vzhled do jeho popisu ze strany autorky, pak 2) týmová interpretace (upravená autory studie) a nakonec 3) symbolická interpretace obrázku.



Obrázek 1. Učitelství v MŠ jako neustálé rozhodování v mnohosti úkolů

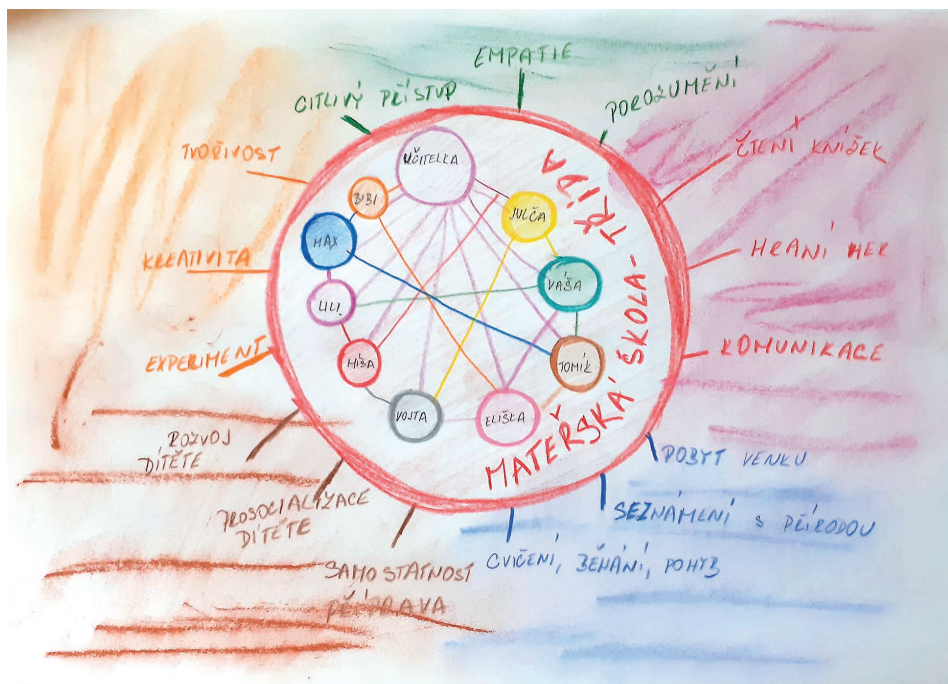
Deskripce autorky. Na svém obrázku jsem vyobrazila učitelku, která ve své práci musí zvládat mnohé. Proto má hodně očí (jelikož musí mít učitelky oči všude, aby dohlídly na děti a jejich bezpečnost, aby zachytily vše, co se mezi dětmi odehrává), pak také tři pusy (jinak musí jednat s dětmi, jinak s rodiči, jinak se svými kolegy, veřejností) a dále má také hodně rukou, jelikož musí zvládat velké množství činností. Měla by umět hrát na různé nástroje, být fyzicky zdatná, být schopná se převléct do klauna, zkrátka tolik výchov a doprovodných činností, aby pro děti připravila zajímavý a rozmanitý program. Dále se musí vypořádat s neustále se měnícími emocemi u dětí, a také mnohdy i s emocemi rodičů, ne vždy příjemnými. Děti často potřebují pomocnou ruku, mladší děti chtějí i nějaký fyzický kontakt, děti je na jednu učitelku hodně a učitelka se často musí pomalu rozkrájet. Jak se říká, učitel je jednou nohou v kriminále, a tak to cítím i já, jelikož se dětem může cokoli kdykoli stát a je to velká zodpovědnost. Dále je zde otázka papírování - třídní kniha, diagnostiky, třídní fond, zařízení a plánování výletů a různých akcí, spolupráce na tvorbě ŠVP, TVP, tvorba denních příprav, individuální práce, DVPP, samostudium, zdokonalování a rozvíjení sebe samých. Dres jako oblečení - jelikož musí dennodenně řešit konflikty druhých, ať již v rámci dětí, tak často i v rámci kolektivu spolupracovníků, protože ženské kolektivy dělají své. A nad hlavou tisíc myšlenek, jelikož mám za to, že učitelka musí myslet na vše - na počasí, na přizpůsobení příprav aktuální situaci ve třídě, na dostatečné oblečení dětí, na jejich bezpečnost, na

nemoci a alergie dětí, na jejich narozeniny a svátky, na cíle, ke kterým se chce s dětmi dopracovat, na to, co se některé děti potřebují naučit, jiné přeučit, jiné odučit, na vybavenost třídy, na důsledné vedení veškerých záznamů v rámci inventarizace a další a další a další úkoly/myšlenky/pravidla/možnosti/scénáře/povinnosti, o kterých bych mohla popsat několik stran.

Interpretace týmu. Mnoho očí na hlavě, mnoho úst, mnoho končetin představují diverzitu toho, co vše musí učitelka udělat, mnoho vrstev toho, co musí zvládat. Všechno vidí a zároveň všechno musí sdílet. Paní učitelka jako pavoučice (nebo chobotnice), která musí pokrýt vše a řešit velmi mnoho věcí: sociální vztahy, vzdělávání, vztahy s rodiči nebo s dospělými, kteří se okolo vzdělávání pohybují. Úsměvy, neutrální výrazy i zamračení, přítomna je emocionální variabilita. Pokud jsou to rodiče, tak jeden je našťvaný, jeden usměvavý, další to neakceptuje, typově jsou rozdílní, každý rodič je jiný, ale patrná je nutnost spolupráce. A navíc štos papírů, šanony, kelímeček s psacími potřebami, byrokratická a administrativní zátěž je obrovská. Oblečení rozhodčího s červenou a žlutou kartou v kapse naznačuje, že se musí rozhodnout mezi tím vším: kniha, zábava, noty a kytara, klaun (dramatická výchova či dobrá nálada), švédská koza jako výraz pohybových aktivit (byť se v MŠ nepoužívá - možná má symbolizovat překonávání překážek), lidé a komunikace, děti a tíha odpovědnosti. Celá profese je založená na rozhodování, přepínání. Zajímavá je i mřížka dole symbolizující, že paní učitelka je pořád jednou nohou ve vězení. Na jedné noze tíha odpovědnosti, na druhé noze kriminál. Jestliže chlapec v zeleném tričku a dívka v růžových šatech jsou samostatní, byť vyžadují nějakou péči a kontakt, tak malé dítě v modrých dupáčkách je - zjednodušeně - přísáté jako klíště, potřebuje neustále plnou pozornost, což bezpochyby zatěžuje. Tři páry končetin jakoby naznačují tři linie: vzdělávání, sociální vazby a organizace a emoční vztah s dětmi. A nahoře série koleček či bublin, které připomínají myšlenky, přičemž tři tečky symbolizují, že jsou vždycky nedokončené. A někam dále pokračují, nicméně končí vždy otazníkem, ani jeden vykřičník, tzn. je zde vždy víc nedokončených idejí, není zde nic jistého. Pokud je některá bublina větší, jako kdyby se k něčemu dospělo, tak z ní vylézají další samostatné linie, takže to je opravdu nekonečné. Není to síť, která se propojuje a dává nějaký jasný názor, ale větví se do čím dál větší složitosti, která nemá konce.

Symbolická interpretace. Jestliže autorka sama kreslí „hodně rukou, jelikož musí zvládat velké množství činností“ a týmová interpretace registruje tuto diverzitu jako obraz pavoučice nebo chobotnice (symbolismus obou je propojen i se symbolem draka a spirály), můžeme nesený význam ještě prohloubit. Osm bezprstých končetin, které na obrázku vidíme, se podobá osmi chapadlům chobotnice, symbolizujícím d'ábelského ducha a peklo obecně (Becker, 2002), resp. je spojováno s neblahým vchodem do podzemí (Cooperová, 1999). Jeden z aspektů profese, zesílený i mříží se zámkem, tak odkazuje k negativním konotacím, ke komplikacím, problémům a zátěži, s uvědomovanou vysokou mírou odpovědnosti. Bytost učitelky MŠ je však současně vyobrazena s množstvím očí („jelikož musí mít učitelky oči všude“). Součástí profese je tak nutnost zesíleného vidění, přičemž prvotní asociace, stooký

vševidoucí pastýř Argos (Hall, 1991), může být rozšířena za sféru senzuačního vidění. Protože oko souvisí nejenom se světlem, sluncem a vědomím, ale také s duchovním a intuitivním zřením a vševědoucností (Cooperová, 1999), jak naznačuje symbol oka v křesťanském zobrazení Boha Otce či v hinduismu a buddhismu třetí oko značící probuzení sedmé čakry (Becker, 2002). Astrální symbolika vidí v množství očí nebo plné hvězd, psychologická symbolika pak vnímá oko nejenom jako okno do světa, ale zároveň jako zrcadlo duše, okem lze proniknout do nitra člověka (Lurker, 1999, 2005). Stejně tak znásobení úst neznačí pouze odlišné mody komunikace („s dětmi, jinak s rodiči, jinak se svými kolegy, veřejností“), ale také moc ducha a tvůrčí síly, schopnost „vdechnout“ duši nebo život. Ústa tak jsou symbolem navázání kontaktu, lásky a něžnosti, jejichž absence při zobrazení svědčí na neschopnost navázat sociální kontakty (Lurker, 2005). Naopak jako orgán přijímání potravy značí proměnu úst v tlamu a pekelný chřtán, symbol pohlcení, zničení a smrti (Becker, 2002), příp. vstup do podsvětí (Cooperová, 1999).



Obrázek 2. Učitelství v MŠ jako podpora rozvoje a pozitivních vztahů

Deskripce autorky. Obrázkem jsem chtěla vyjádřit propojení mezi učitelkou a dětmi i dětmi mezi sebou navzájem. Pozice učitelky je součástí kruhu z toho důvodu, aby se co nejvíce přiblížila dětem a byla součástí tohoto společenství. Učitelka by neměla působit nadřazeně jen proto, že je dospělá. Vnímám to tak, že pokud se k dětem nepřiblíží, těžce si bude budovat jejich důvěru. A v prostředí, kde není důvěra, se děti nemohou

dostatečně uvolnit a začít se učit a rozvíjet. Nápisů okolo kruhu znamenají jednak to, co by mělo být předmětem učení a jaké vlastnosti by měla učitelka přirozeným nenásilným způsobem děti učit, a jednak to, jaká atmosféra by měla v ideálním prostředí ve třídě panovat pro vytváření pozitivního klimatu. Barvy jsou tam zkrátka proto, že se jedná o prostředí dětí.

Interpretace týmu. Obrázek připomíná spíše pojmovou mapu, neobsahuje žádné symboly, pouze verbální vyjádření s barevným doprovodem. Hlavní je sociální vazba mezi dětmi navzájem a učitelkou. Učitelka má vztah ke všem (resp. všechny děti k učitelce), ale u dětí je to vlastně sociogram, pouze někteří jsou ve vazbě s některými. Barva naznačuje směr (modrý Max jde k Tomíkovi, žlutá Julča k Vojtovi). Všechny děti jsou však propojené v kruhu, ve vztahové síti. Oddělující červený kruh je velmi silně zvýrazněn, jedná se o silnou hranici. Uvnitř jde jen a pouze o vztahy, to je nejdůležitější, vše ostatní (cíle, činnosti, různé aspekty apod.) je venku, kde každá z pěti barev specifikuje vymezenou oblast. Základem je to, co se děje mezi lidmi uvnitř, zatímco to, co se děje na platformě experimentů, rozvoje kreativity, komunikace, vzdělávacích obsahů apod., je za silnou hranici vně. Přestože jsou tyto aspekty nutně provázány s vnitřkem (týkají se činností a vztahů osob uvnitř), tak zůstávají na vnější hraně, neproniknou dovnitř, nepřetáhnou bariéru a zůstávají pouze v kontaktu s vnější hranicí. Otázkou však zůstává, zda to, co je mimo kruh (empatie, citlivý přístup, porozumění), míří z vnějšku do MŠ, anebo zda se to děti naučí a budou vyzařovat ven. Anebo jestli se nejedná spíše o hranici, která spojuje, vymezuje, ale neomezuje. Kruh se tak může točit a promíchat vše ve funkční celek. Učitelka je zřejmě nejdůležitější, když má největší kroužek. Pokud bychom se podívali optikou symboliky středověkého výtvarného umění, tak nejenom to, co je větší, ale také to, co je nahoře nebo ve středu kompozice je důležitější. A tady je to vše dohromady, tedy vše podstatné, co se zde děje, se děje díky paní učitelce. Z použitých pojmů je zřejmé, že přesně ví, co s dětmi a ve vztahu k nim má dělat, jsou jasné kurikulum, obsah, didaktický postup, jsou přítomny i interpersonální dovednosti.

Symbolická interpretace. Zřetelně zde vystupuje do popředí obraz sítě („propojení mezi učitelkou a dětmi i dětmi mezi sebou navzájem“). Jedná se o mnohovýznamovou ambivalentní symboliku, zejména spojení, spletené souvztažnosti, ale také sbírání, lapení a zaplétání, ochranu a spoutanost s osudem, i podřízenost a otroctví. Síť je atributem všech bohů, kteří svazují a poutají, přičemž svazování a rozvazování znamenají moc a přeměnu chaosu v kosmos, konfliktu v právo a řád (Cooperová, 1999). Ve starověku byla síť mocnou zbraní, zatímco v novozákonním křesťanském kontextu se záračný rybolov vyjevuje obrazem dějin spásy (Lurker, 1999), království nebeské je srovnáváno se sítí (Lurker, 2005) a z apoštolů se stávají „rybáři lidí“ (Becker, 2002). V profesi učitelství MŠ se tak vyjevuje síla vztahu a propojení, stejně jako nebezpečí připoutanosti a závislosti.

Deskripce autorky. V kresbě jsem znázornila učitelku mateřské školy a děti předškolního věku jednotlivých věkových kategorií. Málokdo si uvědomuje, že učitelka mateřské školy tráví s dětmi skoro více času než rodiče, a nabízí se otázka, zda je to povolá-



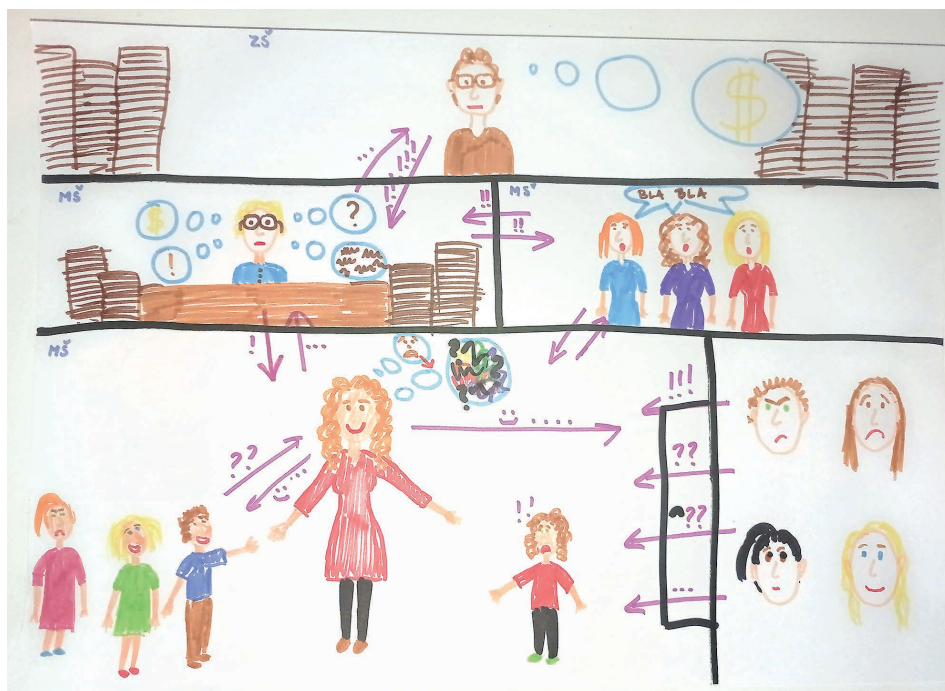
Obrázek 3. Učitelství v MŠ jako kultivace poznání a vztahů (lásky)

ní, nebo poslání? V mém případě je to poslání, předat dětem zkušenosti, vědomosti, vychovat z nich slušné a šťastné děti, doplňovat rodinnou výchovu. V kresbě je znázorněno, že už od malinka dítěti předáváme kus sebe, předáváme mu čím dál více vědomostí, zkušeností, ale také lásku a porozumění, které postupem věku sílí a gradují, a je nutné o ně pečovat (to je právě znázorněno srdíčkem) ... a tyto získané vlastnosti je potřeba „zalévat“, aby rostly a sílily. Vidíme děti vyrůstat i odcházet do další životní etapy, kterou je nástup do základní školy, kde počítáme s tím, že zde uplatní získané vědomosti. Nejkrásnější je, že přicházejí další děti, a toto poslání začíná nanovo... a my můžeme jen doufat, že si odnesou i kousek nás a budou vzpomínat na mateřskou školu a své paní učitelky.

Interpretace týmu. Hezký symbol růstu je v sytých barvách zobrazen zasazením srdíčka, z něhož vyroste a vykvete květ. Kdo sází lásku a zalévá ji láskou, umožňuje veselý, radostný a přirozený růst a rozkvétání dětí. Paní učitelka tak nenásilně formuje děti k obrazu svému (větší holčička je již skoro stejná jako ona). Rozvoj, růst, rozkvétání, radost, láska - to vše je zde vyjádřeno bez zbytečných rekvizit, bez zpodobení kurikula. Růst v MŠ je předpokladem pokračování růstu i v ZŠ.

Symbolická interpretace. Radostná ilustrace několikrát opakuje symbol srdce, životně důležitého orgánu člověka, značícího na rozdíl od vnější osoby celého vnitřního člověka (Lurker, 1999). Nese s sebou význam středu a centra životní síly, sídlo duše a odvahy (Lurker, 2005), střed bytí, moudrost citu a intuice, soucitu, porozu-

114 mění a dobročinnosti, zejména však lásky (Cooperová, 1999). V křesťanském umění v souvislosti s mystikou vrcholného středověku se symbolika srdce velmi rozvinula do podoby srdce planoucího, protknutého atd. (Becker, 2002), přičemž srdce v plamenech značí nejzazší horoucnost (Hall, 1991). Na zobrazení ze zasazeného zářícího srdce vyrůstá žluté poupě, ztělesňující všechny možnosti rozvoje i křehkost dětství, v rozvíjení se ze středu ven se stává obrazem postupného vyjevování (Cooperová, 1999). Světlu se otevírající květ je spojován se sluncem a vesmírem (Lurker, 2005), je obrazem nejenom naděje na budoucí ovoce, ale také koruny a ukončení, toho podstatného, přičemž žluté květy souvisí se sluncem, zlaté květy v taoismu jsou symbolem nejvyššího duchovního života (Becker, 2002). Protože rychle odkvete, je květ zároveň symbolem nestálosti a pomíjivosti všeho živého a pozemského (Lurker, 1999), prchavosti lidského života (Hall, 1991).



Obrázek 4. Učitelství v MŠ jako práce v nastaveném administrativním systému

Deskripce autorky. Kresba zachycuje pět částí našeho systému⁶ - ředitelka ZŠ, vedoucí MŠ, kolegyně, naše třída a rodiče. Mezi všemi těmito částmi probíhá interakce, založená buď na prosté komunikaci bez vysvětlování (přátelská komunikace, „drbání“ atd.), nebo vysvětlování, příkazy, výtky, připomínky (čím víc, tím naléhavější a větší množství), dotazy, nepochopení (čím víc, tím naléhavější), důležitá je nutnost přívětivé emoce během komunikace. Vše je hierarchizované s vrchem, kde je nakreslená ředitelka

⁶ Jednalo se o spojenou ZŠ s MŠ.

ZŠ - jejíž pokyny jsou vždy pouze vykřičníky. Níže sídlí vedoucí učitelka MŠ a kolegyně, pak děti. Co dítě, to různý názor a různá potřeba. Nikdy nelze uspokojit všechny, vždy se někomu bude něco přičít, vždy bude někdo uražen, že nemá dostatek pozornosti. Roztaženýma rukama naznačují, že bych ráda „obsloužila“ všechny, ale hlavu mohu mít stejně natočenou pouze k někomu. Ačkoli moje konverzace je se smajlíkem, v hlavě mám stejně zlý pocit, že je zde pořád jedno dítě za mnou. Velká bublina značí množství informací, které se učitelce denně dostane do mysli. Dobré myšlenky, špatné myšlenky, myšlenky ke splnění cílů, zajímavých činností, zvenčí rozkazy, přání dětí, drby, výtky, názory, žádosti a podobně. Nastejno se třídou jsou rodiče. Ti přichází do školky s různou náladou a dožadují se - pohádat se, ukonejšit, vysvětlit, popovídat si. Snažím se mluvit přívětivě a hodně vysvětlovat. Jestli jsem ale v konverzaci uspěla, už nevím, protože za rodiči se zavírají dveře a odchází. Obrázek nemá být negativně laděn, stále mám nakreslený úsměv na tváři, protože tuto rozmanitou práci s dětmi mám moc ráda!

Interpretace týmu. Vidíme tady zobrazený ucelený administrativní systém. Na-
hoře je jakoby „královna“ v ZŠ, jíž se musí všichni v MŠ klanět, protože pro ni připravují děti, které musí MŠ projít, aby to na ZŠ zvládaly. A možná je ZŠ ještě výše, nad černou hranou a horní postava je zřizovatel, zabývající se pouze o peníze a administrativu. Což je i jeden z úkolů ředitelky MŠ ve středním patře. „Bla, bla, bla“ jsou kolegyně, vpravo rodiče, zamračení a nespokojení, tážající se a požadující. A zatímco seshora přicházejí pouze příkazy (vykřičníky) a od ředitelky MŠ nahoru pouze oznamované informace (tři tečky), tak dole se ještě děti zvědavě ptají, ještě je to zajímavá. Stejně tak od ředitelky MŠ jde vykřičníkem příkaz učitelce, která poskytuje ředitelce odpovědi (tři tečky), ale dětem věnuje optimistického smajlíka. Zatímco tedy nadřízení jsou neosobní příkazci, pouze učitelka je hodná, ke všem vstřícná a usměvavá. Tuto učitelku asi všechno - kromě kontaktu s dětmi - dost tlačí, černé negativní myšlenkové mraky by mohly naznačovat fázi před vyhořením: těžké zklamání z profese, kde ředitelka nadává a nevěnuje dostatečnou pozornost, navíc ji štvou kolegyně. Barevný svět je překrytý černotou. Chtěla by žít barevný život, ale moc jí to nejde, je v područí ředitele, rodičů a kolegyně. Je možné, že vstupovala do profese učitelky s nadšením, elánem a ideály (k dětem se usmívá, je milá a vstřícná), ale v reálném světě jsou učitelky našťvané, ředitelé neradostní, rodiče zamračení, celkové klima negativní.

Symbolická interpretace. Přes svoji hierarchickou uspořádanost a systematicčnost vykazuje obrázek jisté znaky přehlčení různorodými vlivy. Stohy papírů v sobě nesou zřetelnou administrativní zátěž, nicméně v symbolické rovině jen obtížně můžeme hledat paralely a hlubší souvislosti. Význam „papírování“ je zřejmý a názorný i bez hlubších konotací. Jisté souvislosti snad můžeme spatřovat v tom, že písmo samotné je něco mocného a nadpřirozeného svojí schopností vyjadřovat myšlenky, takže u písma i knih je prezentován jejich božský původ (Lurker, 1999). V nebeských deskách jsou zapsány osudy smrtelníků a vyvolení jsou zapsáni v knize života, a také symbol dolaru jako zástupného znaku peněz reprezentujících bohatství, blahobyt a štěstí (Lurker, 2005), tedy souvisejících s hospodářskými statky a obecně s hodnotou (Becker, 2002), může poukazovat spíše na vnější vlivy, které razantním způsobem ovlivňují výchovné ideje, činnosti a úsilí.



Obrázek 5. Učitelství v MŠ jako průnik setkání tří světů

Deskripce autorky. Prvotní myšlenka po zadání byla, ukázat, že profese učitele v MŠ není jen dohlížet na děti, když si hrají, jak si hodně rodičů, lidí myslí. Bylo to myšleno tak, že učitelka musí zde být pro děti, aby se s ní cítily dobře a v bezpečí, znala je a věnovala se jim. Na druhou stranu musí umět komunikovat s rodiči, vytvářet propojení a vztah mezi rodinou a MŠ, také se musí neustále vzdělávat, chystat adekvátní činnosti a výukové pomůcky pro děti. Proto ty tři trojúhelníky a hlava na tři směry.

Interpretace týmu. Učitelka - jediná kromě slunce barevná - je v důležitém postavení středu, rozprostírající se do tří stran: děti, rodiče (nebo inspekce či zástupce zřizovatele?) a to, co se v MŠ děje. Oddělení zřetelnou čarou symbolizuje tři tváře hledící do tří samostatných, radikálně oddělených světů. Je zajímavé, že nejsou propojené, protože děti by si měly hrát a učit se prostřednictvím a pomocí zobrazených věcí, ale to je jiný svět, přičemž slunce svítí jenom dětem, další oblasti nejsou zřejmě tolik emotivní. Otázkou je, proč oblasti nejsou vybarvené: nestihla to autorka, nechtěla, nemohla, nebo to má nějaký skrytý význam? Prostor pro rodiče je pouze v šatně, kde ještě dětem pomáhají s převlečením a přezutím, a právě zde se učitelka setkává s rodiči, mluví s nimi ve dveřích mezi šatnou a třídou. Ale svět herny je radikálně oddělen. Je však možná rovněž jiná interpretace, totiž že modrá čára vymezuje tři světy nebo tři prostředí, ale ty nemusí být tak radikálně odlišné. Můžeme si představit, že je to šatna, kde se setkávám s vnějším světem, kde rodiče opouštějí děti, zatímco prostředkem a vnitřním prostorem je herna a ten třetí vlevo

je venkovní, proto slunce. Opět by to dávalo logiku celku. Je zde sice jasné vymezení, ale spíše řádem, že venku se dělá něco jiného než uvnitř. Zajímavé je i zpodobení učitelky, je to trojhlavá „saň“ a každý svět má vlastní hlavu, vlastní přístup: zcela jinak je to s rodiči, jinak s dětmi. A největší radost číší z tváře vyobrazené z ánfasu. Zatímco tváře říkající něco dětem a rodičům mají poněkud zlostný výraz, výraz obrácený k aktivitám působí jinak, optimisticky a radostně. Jako kdyby příprava činností, srovnané tužky a třídní kniha byly radostnější než přímá interakce. Na profesi tak působí kontrastně, jako kdyby stála pevnými nohama v přípravě, mimo lidi, ukotvená ve světě bez lidí. Seřazené usmívající se děti připomínají jak od Pink Floyd další cihlu ve zdi, jak tam pochodují a mlýnek je mele... Snad je to vyjádření pevné struktury oddělených světů, potřeby srovnat děti do linie, potřeba jasného vědomí, ve kterém světě se nachází, co je tady povolené a možné, a co už možné není. Učitelka má zvednuté ruce a působí jako dirigentka, která vše svojí taktovkou řídí, vše má ve své moci, určuje rytmus a řád. Proto se v ní spojují všechny tři světy - ona je klíčem, ona může vše určovat a tahat za nitky dění ve všech třech sférách.

Symbolická interpretace. Čistý řez, který člení prostor do tří zřetelně odlišených a oddělených částí, odkazuje na číslo tři, základ číselných systémů a idejí řádu, vyskytující se v mnoha podobách trinitárního světa symbolů. Patrné je u božské trojice (v řecké mytologii tři bohyně osudu a tři Grácie, v hinduismu *trimúrty* Bráhma, Višnu, Šiva, v křesťanství trojjediný Bůh), kosmologické trojice (nebe, země, podsvětí), chronologie (minulost, přítomnost, budoucnost), antropologie (tělo, duše, duch), základních ctností (láska, víra, naděje), stejně jako se trojiční členění vyjevuje v pohádkách (tři úkoly, tři zkoušky, tři přání apod.; Becker, 2002; Lurker, 2005). V našem případě se jedná o rozčlenění prostoru obrazu do tří samostatných dimenzí (děti, rodiče, činnosti), zesílené třemi obličejí učitelky. Zobrazení připomíná hlavu římského boha Januse s dvěma tvářemi (mladistvou a vousatou), vidící současně oběma směry, symbol minulosti a budoucnosti (Hall, 1991), bůh počátků, přechodů a průchodu (Lurker, 2005), symbol začátků a konců, přeměny z jednoho stavu do druhého. Ještě více je však hlava učitelky podobná *trimúrty*, již zmíněné hinduistické trojici aspektu stvořitele, udržovatele a ničitele (Cooperová, 1999).

4 Diskuse a závěry

V rámci kvantitativního zpracování dat jsme realizovali prvotní významovou deskripci znaků ve vizuálních reprezentacích učitelek. Hledali jsme odpověď na výzkumnou otázku, jaké klíčové významy lze identifikovat v obrazech profese učitele MŠ, v čem spočívá jádro této profese.

Kvantifikace znaků ukázala, že nejčastěji využívaným motivem bylo zobrazení dítěte, v nějakém kontextu se objevilo na sedmi z deseti kreseb. Tato preference bezpochyby není neočekávaným výsledkem, spíše může vyvolávat další otázky a výzvy. Například v souvislosti s australskými výzkumnými zjištěními, že učitelé překvapivě netráví většinu času s dětmi a jejich hodiny jsou typické vysokou úrovní

118 přepínání úkolů a multitaskingu (Press et al., 2020). V našem výzkumu se potvrdilo, že učitelky MŠ jsou s dětmi ve velmi úzkých vazbách a jejich pozorování a sdílení, reflektováno do samotných kreseb, je cenné pro identifikování důležitých témat, jimž by měla být v souvislosti s předškolním vzděláváním věnována pozornost a která se mohou stát také východiskem pro případná výzkumná šetření (Simonová et al., 2017). Tyto výsledky musíme reflektovat s ohledem na omezení výzkumného vzorku, který se naklání spíše k profesně mladším a kvalifikaci si zvyšujícím učitelkám MŠ. Ty jsou v rámci studia vedeny k zvýznamňování pozice dítěte jako aktéra vlastního vzdělávání a k využívání jeho potencialit v poznávání.

V kresbách studujících učitelek byly vyobrazené osoby ve vzájemných interakcích, které byly ztvárněny jednak jako organizovaná výuka, v několika případech jako jasně vizualizovaná hra. Jednak volná (chlapec hrající si s autíčkem), ale i jako jeden z prvků strategie realizace vzdělávacího programu (učitelka v rámci dětské hry jim něco sděluje, ukazuje). Hra je i v diskurzu o předškolním vzdělávání považována za nejdůležitější aktivitu pro děti předškolního věku, díky níž se baví i učí (Stephen, 2012). Z vizualizovaných interakcí učitelka-dítě bylo zřejmé pozitivní emocionální ladění, které se pro děti v předškolním věku jeví jako nevyhnutelné. Pozitivní vazby učitel-dítě jsou zásadní pro budoucí učení a pohodu dítěte a jeho sociálně-emocionální fungování, považovány jsou dokonce za nejdůležitější prvek kvality předškolního vzdělávání (Blewitt et al., 2020), přispívají rovněž k rozvoji prosociálních dovedností dětí, které se promítají do úrovně těchto dovedností v adolescenci a dospělosti (Jones et al., 2015). Z tohoto pohledu jsou motivy lásky, přijetí a radosti v obrazech zkoumaných učitelek očekávanými, ale stejně i důležitými aspekty této profese. Jádrem učitelství v MŠ je tedy vystavěno na interakci, propojení a sdílení učitele a dětí reflektujících stanovený program vzdělávání. To vše na podkladě pozitivních emocí, vzájemné akceptace a přízně.

Při shrnutí a diskusi k výsledkům kvalitativní analýzy si připomínáme, že na rozdíl od ambicí pozitivismu není cílem fenomenologie a hermeneutiky objektivní měření reality, nýbrž odhalování a porozumění dílčím výsekům subjektivně vnímané reality. V našem případě se snažíme nastínit možné hlubší chápání toho, jak učitelky MŠ a současně studentky kombinovaného studia prožívají a vnímají svoji profesi. Tato snaha našla svá vymezení v další výzkumné otázce zaměřené na odkrývání neuvědomovaných skrytých aspektů profese učitele MŠ, které kresby nabízely.

Vizuální reprezentace profese učitelství MŠ upozorňují na jevovou bohatost a významovou mnohoznačnost, která v teoretických popisech učitelek absentuje. Jestliže kompetenční model profese poukazuje na poradenské, metodické, přímé pedagogické a další činnosti v pedagogických rolích diagnostické, konzultační či socializační (Tomková et al., 2012), jestliže mezi hlavní činnosti patří sebevzdělávací, administrativní, plánovací a dále přímá pedagogická činnost, profesionální péče o dítě atd. (Burkovičová, 2012), pak předložené artefakty mohou prodchnout obdobná racionální schémata a deskripce hloubkou reálných prožitků. Nedejme se mýlit, že se tak musí jednat pouze o emotivní rozměr obrazů. Vizuální reprezentace v sobě nesou bohatou symboliku, a přestože téměř polovina námi analyzovaných artefaktů

vyjadřuje různým způsobem pozitivní emoce, radost, úsměv či dominující symbol srdce, s možnou interpretací takto chápané profesí v modu radostného očekávání a posilující motivace vykonávat toto povolání (zcela přesvědčivě obrázek 3), opakovaně nám před očima defilují obtíže a překážky, které v nastíněné odborné literatuře nejsou příliš patrné. Například nezbytnost neustálé orientace v příliš mnoha jevech, a to s výraznou trestněprávní odpovědností (obrázek 1), realita byrokracie a financí, razantně ovlivňující všechny procesy předškolního vzdělávání (obrázek 4), mnohoznačnost vztahů, do nichž učitelka vstupuje jako integrační faktor (obrázek 2).

Flagrantním příkladem naznačeného oddělení i prolínání kompetencí, rolí, činností provázejících učitelkou profesí v MŠ je obrázek 5. Obrazy tak nabízejí možnost podpořit znalosti o specializované povaze vzdělávání dětí v předškolním věku v interpretacích studujících učitelů a jdou proti mylným představám, které nedávno sumarizovaly Pressová s kolegyněmi (2020). Autorky píšou o zmatení vycházejícím ze tří populárních mylných představ: za první, pracovat s malými dětmi je pro svou povahu pro ženy instinktivní a vyžaduje pouze pečující dispozice; za druhé, protože hra je přirozeně blízká dětem, je založeno na hře i zprostředkování vzdělávacího obsahu, je společné pro celé trvání předškolního vzdělávání a jeho naplňování vyžaduje pouze dohled; a konečně za třetí, že učení dětí je zcela řízené učitelem (Press et al., 2020). Druhým dechem dodávají, že takovéto mylné představy bohužel zakrývají dovednosti a znalosti učitelů potřebné pro vzdělávání a přístup k dětem v raném dětství. V analyzovaných kresbách se vynořuje perspektiva nezřídka skryté povahy práce učitele v MŠ, protože právě sofistikovaná příprava, interakce v síti vztahů aktérů vzdělávání, nevyhnutelná administrativa, nebo dokonce uvědomění a připomenutí si obrovské odpovědnosti za dítě vyvracejí skutečnost, že by mělo jít pouze o dohled nebo o jednoduchou, na intuici založenou péči o dítě. Oberhumerová (2008) v tomto kontextu zdůrazňuje, že profesionální vztahy s dětmi, rodiči, zřizovatelem, kolegy a členy komunity tvoří silné základy znalostí i praktických dovedností učitelů, jsou složitější a vícerozměrnější než seznam standardů týkajících se vzdělávání dětí.

I při interpretaci vizuálních dat máme na paměti, že ve vědě jsou očekávány téměř bezrozporné deskripce a rezultáty. Tady můžeme konstatovat, že podle našich výsledků je profesí učitele MŠ prezentována učitelkou, ženou, která je, má být vždy, za každých okolností, pozitivně naladěna (bezvýhradně zobrazovaný úsměv na tváři), v pevném vztahu s dítětem. V kontrastu s tím se ale vynořují symboly, které nabízejí jisté protiklady, paradoxy a poukazují na možnosti překračování hranic těchto závěrů. Na obrázku 1 je to symbol pavoučice, chobotnice, kde požadavek na nezbytně mnoho činností, které je navíc potřeba sladit, může přerůst do zátěže v podobě „pekla“ s hrozbou vyhoření. Obrázek 2 prezentuje učitelství v síti založené na souvztažnosti, propojení, umocněné symbolikou „lovení ryb“, které však současně indikuje vznik až nebezpečí připoutanosti a závislosti. V radostně zobrazeném učitelství na obrázku 3, kde dominuje nejenom symbol srdce, ale i květu, je možné zachytit moment smutku nad pomíjivostí všech snah provázejících profesí. Obrázek 4 nám přes symboliku množství popsaných papírů a dolaru evokuje úvahy nad tím, že i profesí učitele MŠ je prostoupena „božskou mocí psaného slova“, vnějšími tlaky

120 a předpisy, které mohou upozadovat její význam a poslání. Nakonec nás obrázek 5, přes svou symboliku, která je založena na sakrálním významu čísla tři, nutí přemýšlet nad spirituálním a metafyzickým rozměrem této profese, nad prolínáním začátků a konců, souvislostmi tvoření, udržování a ničení.

5 Závěr

Každá kresba vypovídá o osobnosti jejího tvůrce, považujeme ji i za reflexi profese, zkušenosti s ní a uvědomění si možnosti profesního rozvoje. Campbell-Barrová (2018) vnímá profesionalitu učitele jako mnohostranný koncept, který je podmíněn kulturně, organizačně a komunitně, stejně jako individuálně a ve kterém jsou intrapersonální zážitky propojené s interpersonálními zkušenostmi v rámci komunity. To jistě spolupůsobí na to, jak se učitelé vnímají jako pedagogičtí profesionálové. Kresby rovněž naznačují, že každá učitelka má nejenom svoje představy a názory, ale i odlišná porozumění a v profesi a její každodenní rutině i preferované významy. Ty jsou základem jejich implicitních teorií (Stephen, 2012), které v diverzifikované podobě mohou vykazovat jiné vzdělávací výsledky a dopady.

Pohled na profesi je v předkládaném výzkumu postaven na analýze obrazu, který měl reflektovat subjektivní reprezentaci autorek. Využili jsme možnost, že v obrazech lze prostřednictvím asociací odhalovat projektovaný smysl a význam, který může i v autorské sebereflexi zůstat nepovšimnut. V našem přístupu jsme usilovali o porozumění autorskému dílu, nikoliv o jeho hodnocení. Vycházeli jsme při tom z toho, že důležitost porozumění pojetím učitelek MŠ je jedním z předpokladů rozvíjení optimálního vzdělávání a rozvoje dětí předškolního věku. Tento záměr byl umocněn diskusí potvrzující - zejména v poslední době - rostoucí význam této profese, odrážející se v celosvětovém trendu, kdy se předškolní vzdělávání stává významnou platformou pro vládní hospodářskou a sociální politiku a přebírá stále formativnější roli ve způsobu, jakým lze dnes pojmát dítě a rodinu (Farquhar & White, 2014), a to nejenom v národním, ale i v nadnárodním kontextu.

Považujeme za důležité obohacovat empirická zjištění o sice nepřímém, ale relevantním vlivu profesního pojetí a rozvoje učitelů na vzdělávací výsledky dětí a jejich rodiny (Sheridan et al., 2009). Strategie a očekávané výsledky předškolního vzdělávání jsou definovány jednak v národních kurikulárních dokumentech nebo v převládajících diskurzivních formacích dokumentů nadnárodních organizací typu OECD či EU (Kaščák, 2020), jednak v myslích - a srdcích - učitelů. A právě do těchto dosud skrytých oblastí jsme se pokoušeli nahlédnout.

Poděkování

Děkujeme Mgr. Magdě Zycháčkové, Mgr. lic. Renátě Matušů, Ph.D., a Kláře Křivánkové za pomoc při zpracování a analýze dat.

Literatura

- Barry, K. (2017). Diagramming: A creative methodology for tourist studies. *Tourist Studies*, 17(3), 328-346. <https://doi.org/10.1177/1468797616680852>
- Becker, U. (2002). *Slovník symbolů* (P. Patočka, překl.). Portál.
- Bergquist, W. (2009). The new Johari Window: Exploring the unconscious processes of interpersonal relationships and the coaching engagement. *International Journal of Coaching in Organizations*, 7(3), 73-97.
- Blecha, I. (1995). *Jan Patočka a ohlas fenomenologie v české filosofii*. Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Blewitt, C., Morris, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., & Skouteris, H. (2020). Strengthening the quality of educator-child interactions in early childhood education and care settings: A conceptual model to improve mental health outcomes for preschoolers. *Early Child Development and Care*, 190(7), 991-1004. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1507028>
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Huber.
- Burkovičová, R. (2012). *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum*. Ostravská univerzita.
- Butler-Kisber, L., & Poldma, T. (2010). The power of visual approaches in qualitative inquiry: The use of collage making and concept mapping in experiential research. *Journal of Research Practice*, 6(2), 1-16.
- Buzan, T. (2007). *Mentální mapování*. Portál.
- Campbell-Barr, V. (2018). The silencing of the knowledge-base in early childhood education and care professionalism. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 75-89. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1414689>
- Conquergood, D. (2002). Performance studies: Interventions and radical research. *TDR: The Drama Review - A Journal of Performance Studies*, 46(2), 145-156. <https://doi.org/10.1162/105420402320980550>
- Cooperová, J. C. (1999). *Ilustrovaná encyklopedie tradičních symbolů* (A. Plzák, překl.). Mladá fronta.
- D'Antoni, A. V., Zipp, G. P., & Olson, V. G. (2009). Interrater reliability of the mind map assessment rubric in a cohort of medical students. *BMC Medical Education*, 19(9), 1-18. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-9-19>
- Davies, M. (2011). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: What are the differences and do they matter? *Higher Education*, 62(3), 279-301. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9387-6>
- Dilthey, W. (1980). *Život a dejinné vedomie*. Pravda.
- Eco, U. (2005). *Meze interpretace* (L. Nagy, překl.). Karolinum.
- Eliade, M. (2004). *Obrazy a symboly: Esej o magicko-náboženských symbolech* (B. Antonová, překl.). Computer Press.
- Farquhar, S., & White E. J. (2014). Philosophy and pedagogy of early childhood. *Educational Philosophy and Theory*, 46(8), 821-832. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.783964>
- Gadamer, H.-G. (2003). *Aktualita krásného: Umění jako hra, symbol a slavnost* (D. Filip, překl.). Triáda.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Pravda a metoda I: Nárys filozofické hermeneutiky* (D. Mik, překl.). Triáda.
- Goodman, N. (1992). Contraverting a contradiction: A note on metaphor and simile, reply to Tomas Kulka. *Poetics Today*, 13(4), 807-808.
- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění: Nástin teorie symbolů* (T. Kulka, překl.). Academia.
- Gripsrud, B. H., Ramvi, E., & Mellon, K. (2018). Depth-hermeneutics: A psychosocial approach to facilitate teachers' reflective practice? *Reflective Practice*, 19(5), 638-652. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1538955>
- Hall, J. (1991). *Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění* (A. Plzák, překl.). Mladá fronta.

- 122 Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Husserl, E. (1968). *Karteziánské meditace*. Svoboda.
- Husserl, E. (1970). *Přednášky k fenomenologii vnitřního časového vědomí* (V. Špalek & W. Hansel, překl.). Státní pedagogické nakladatelství.
- Cherney, I. D., Seiwert, C. S., Dickey, T. M., & Flichtbeil, J. D. (2006). Children's drawings: A mirror to their minds. *Educational Psychology, 26*(1), 127-142.
- Janta, B., Janna van, B., & Stewart, K. (2016). *Quality and impact of centre-based early childhood education and care* (1st ed.). RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1670.html
- Jirásek, I. (2015). Využití mentálních map v pedagogickém výzkumu: Metodologické souvislosti. *Pedagogika, 65*(1), 57-74.
- Jirásek, I., & Hanuš, M. (2022). „General frost“: A nature-based solution and adventure tourism: A case study of snowshoeing in Siberia. *Journal of Hospitality & Tourism Research, 46*(3), 490-517. <https://doi.org/10.1177/1096348020934530>
- Jirásek, I., Janošíková, T., Sochor, F., & Češka, D. (2021). Some specifics of Czech recreation and leisure studies' students: Personality types based on MBTI. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 29*(3), 100315. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100315>
- Jirásek, I., Plevová, I., Jirásková, M., & Dvořáčková, A. (2016). Experiential and outdoor education: The participant experience shared through mind maps. *Studies in Continuing Education, 38*(3), 334-354. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2016.1141762>
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283-2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Jung, C. G. (1993). *Analytická psychologie: její teorie a praxe - tavistocké přednášky* (K. Lukášová-Černá & K. Plocek, překl.). Academia.
- Jung, C. G. (1997). *Archetypy a nevědomí* (E. Bosáková, K. Černá, & J. Černý, překl. Vol. II). Nakladatelství Tomáše Janečka.
- Jung, C. G. (1998). *Mandalý: Obrazy z nevědomí*. Nakladatelství Tomáše Janečka.
- Jung, C. G. (2004). *Symbol a libido (Symboly proměny I)* (E. Richtrová & P. Patočka, překl. Vol. VII). Nakladatelství Tomáše Janečka.
- Jung, C. G. (2020). *Psychologické typy* (K. Plocek & P. Babka, překl.). Portál.
- Kastová, V. (2000). *Dynamika symbolů: Základy jungovské psychoterapie*. Portál.
- Kaščák, O. (2020). Vývoj globálneho diskurzu vzdelávacej politiky a nové sociálne funkcie predškolského vzdelávania. *Orbis scholae, 14*(3), 9-31. <https://doi.org/10.14712/23363177.2021.1>
- Kelly, P. P. (1995). Teaching as a profession? In E. Minaříková & T. Janík (2012). Profesní vidění učitelů: Od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace, 22*(2), 181-204. <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-2-181>
- Kratochvíl, Z., & Bouzek, J. (1994). *Od mýtu k logu*. Herrmann.
- Literat, I. (2013). „A pencil for your thoughts“: Participatory drawing as a visual research method with children and youth. *International Journal of Qualitative Methods, 12*(1), 84-98. <https://doi.org/10.1177/160940691301200143>
- Lurker, M. (1999). *Slovník biblických obrazů a symbolů* (R. Dostálová, J. A. Dus, H. Friedrichová, J. Hoblík, R. Hošek, & J. Slabý, překl.). Vyšehrad.
- Lurker, M. (2005). *Slovník symbolů* (A. Bakešová, I. Šnebergová, O. Vochoč, & P. Dvořáček, překl.). Euromedia Group - Knižní klub.
- Majerčíková, J., & Urbanecová, K. (2020). Prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepce učitelek. *Studia Paedagogica, 25*(1), 51-77. <https://doi.org/10.5817/SP2020-1-3>
- Mareš, J. (2011). Učení a subjektivní mapy pojmů. *Pedagogika, 61*(3), 215-247.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petroglannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M., & Leseman, P. (2015). *CARE - curriculum quality analysis*

- and impact review of European early childhood education and care (ECEC). A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) upon child development. ECEC-CARE. <https://www.researchgate.net/publication/291970194>
- Minaříková, E., & Janík, T. (2012). Profesionální vidění učitelů: Od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181-204. <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-2-181>
- Mitchell, C., De Lange, N., & Moletsane, R. (2017). *Participatory visual methodologies: Social change, community and policy*. SAGE Publications.
- MŠMT ČR (2022). *Genderová problematika zaměstnanců ve školství*. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>
- Müller, M. G. (2008). Visual competence: A new paradigm for studying visuals in the social sciences? *Visual Studies*, 23(2), 101-112. <https://doi.org/10.1080/14725860802276248>
- Oberhuemer, P. (2008). Who is an early years professional? Reflections on policy diversity in Europe. In L. Miller & C. Cable (Eds.), *Professionalism in the early years* (s. 131-141). Hodder.
- OECD (2019). *Providing quality early childhood education and care: Results from the Starting Strong Survey 2018*. TALIS, OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/sites/301005d1-en/1/1/1/index.html?itemId=/content/publication/301005d1-en&_csp_=d5ed60fb5c4d257bbb6358fc7741a521&itemI=oeed&itemContentType=book#foreword-d1e17
- Patočka, J. (1993). Úvod do fenomenologické filosofie. Oikúmené.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest, Supplement*, 10(2), 49-88. <https://doi.org/10.1177/1529100610381908>
- Press, F., Harrison, L., Wong, S., Gibson, M., Cumming, T., & Ryan, S. (2020). The hidden complexity of early childhood educators' work: The exemplary early childhood educators at work study. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(2), 172-175. <https://doi.org/10.1177/1463949120931986>
- Prochaska, J. O., Štěpo, J., & Norcross, J. C. (1999). *Psychoterapeutické systémy: Průřez teoriemi*. Grada Publishing.
- Průcha, J., Burková, R., Dopita, M., Palonciová, J., & Syslová, Z. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Wolters Kluwer.
- Rafailov, B. (2010). *C. G. Jung v zrcadle filosofie: Hermeneutická interpretace filosofických aspektů Jungova díla*. Emytos.
- Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R., et al. (2013). *Kvalitativní analýza textů: Čtyři přístupy*. Masarykova univerzita.
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, Ch. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401. <https://doi.org/10.1080/10409280802582795>
- Simonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání - postoje a názory ředitelek mateřských škol. *Orbis scholae*, 11(1), 71-91. <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.18>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage.
- Slavík, J. (2020). Přínosnost umění pro společné vzdělávání: Důvody, podmínky, okolnosti. In L. Kružiková (Ed.), *Oborová didaktika uměleckých disciplín v inkluzivním vzdělávání* (s. 11-53). Univerzita Palackého. <https://doi.org/10.5507/pdf.20.24456652>
- Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S., et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Karolinum.
- Slot, P. (2017). *Literature review on early childhood education and CARE quality: Relations between structural characteristics at different levels and process quality*. OECD.
- Staudková, H. (2016). Uplatnění fenomenografického přístupu na příkladu výzkumu využívání digitálních technologií ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 26(3), 442-456. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-3-442>

- 124 Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X024006009>
- Stephen, C. (2012). Looking for theory in preschool education. *Studies in Philosophy and Education*, 31(3), 227-238. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9288-5>
- Sylva, K., Melhuist, E., Sammons, P., Siraj, I., Taggart, B., Smess, R., Toth, K., & Hollingworth, K. (2014). *Students' educational and developmental outcomes at age 16: Effective pre-school, primary and secondary education (EPPSE 3-16) project*. Institute of Education and Department for Education. <https://www.researchgate.net/publication/266373223>
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.
- Tomková, A., Spilková, V., Pišová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele*. NÚV.
- Vybíral, Z., & Roubal, J. (2010). *Současná psychoterapie*. Portál.
- Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 510-534. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-510>

doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD., Katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita
Priemyselná 4, 918 43 Trnava, Slovensko
jana.majercikova@truni.sk

prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D., Ústav školní pedagogiky
Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati
Štefánikova 5670, 760 01 Zlín
jirasek@utb.cz