

# 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](http://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 mnohojazyčnost<sup>1</sup> nebyly do nedávna vnímány jako každodenní žitá zkušenost českých škol. V posledních letech však kvůli stabilnímu nárůstu migrace do České republiky<sup>2</sup> 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.

<sup>1</sup> 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).

<sup>2</sup> 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).<sup>3</sup>

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 manažerské<sup>4</sup> 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.

<sup>3</sup> 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).

<sup>4</sup> 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“.<sup>5</sup> Tato politika s sebou přináší i ideologickou pozici vůči jazykům: zjevná je snaha o jasnou kategorizaci jazyků na mateřský/cizí jazyk a jejich hierarchické pozicování<sup>6</sup> (nezpochybnitelná je první pozice mateřského jazyka, upřednostňování „elitních“ evropských jazyků a specifická zůstává pozice anglického jazyka jako prvního cizího jazyka).<sup>7</sup>

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

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> Ve smyslu *positioning* (např. Harré & Moghaddam, 1999).

<sup>7</sup> 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.<sup>8</sup> 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.<sup>9</sup>

V RVP ZV je rovněž přítomna kategorie *odlišný mateřský jazyk*, která je spojována s kategorií žáci-cizinci<sup>10</sup>. 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 žákyňe přicházejí do škol, či s výukou v jiném jazyce než v češtině,<sup>11</sup> se v RVP ZV nepočítá.<sup>12</sup>

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“).

<sup>8</sup> 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).

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

<sup>10</sup> 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.).

<sup>11</sup> 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.

<sup>12</sup> 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.<sup>13</sup> 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).<sup>14</sup>

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 habitus<sup>15</sup> 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

<sup>13</sup> 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).

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

<sup>15</sup> 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).<sup>16</sup> 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.<sup>17</sup>

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.

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

<sup>17</sup> 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.<sup>18</sup> 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,<sup>19</sup> 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),<sup>20</sup> 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.<sup>21</sup> Češtinu přitom většinou považují za jazyk (předpokládané) každodenní komunikace mnohojazyčných žáků a žákyň, což je v zahraniční odborné literatuře rozporováno (mj. Brzić, 2009).<sup>22</sup>

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

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

<sup>19</sup> 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*.

<sup>20</sup> 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).

<sup>21</sup> 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.

<sup>22</sup> 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 jazyků<sup>23</sup> 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 zkušenosti<sup>24</sup> 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.).<sup>25</sup>

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

<sup>23</sup> 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.

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

<sup>25</sup> 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 žákyně 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 regionu<sup>26</sup> a k nim byla přidána škola stojící mimo oficiální systém vzdělávání s mezinárodním vzdělávacím programem.<sup>27</sup>
- 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

<sup>26</sup> Region neuvádíme z důvodu zachování anonymity škol, ve kterých byl výzkum realizován.

<sup>27</sup> 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.<sup>28</sup>

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 školy<sup>29</sup> vzhle-

<sup>28</sup> Detailnější popis škol na základě jejich ŠVP je uveden v Příloze A.

<sup>29</sup> 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.<sup>30</sup> 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).<sup>31</sup> 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.<sup>32</sup> Zvolená témata rozhovoru měla pokrýt co nejširší škálu možných zkušeností ředitelů a ředitelky s jazyky.<sup>33</sup>

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).

<sup>30</sup> 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.).

<sup>31</sup> Jazykové portréty žáků lze nalézt v Příloze C.

<sup>32</sup> 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.

<sup>33</sup> 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.<sup>34</sup> 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).

Audiodzámny 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.<sup>35</sup> 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.<sup>36</sup>

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

<sup>34</sup> 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.).

<sup>35</sup> 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.

<sup>36</sup> 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.<sup>37</sup> 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

<sup>37</sup> 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 nerozumí 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.).<sup>38</sup>

<sup>38</sup> 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 politikou<sup>39</sup> vychází z nacionální ideologie,<sup>40</sup> 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 A2<sup>41</sup>.

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

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

<sup>41</sup> 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.]“

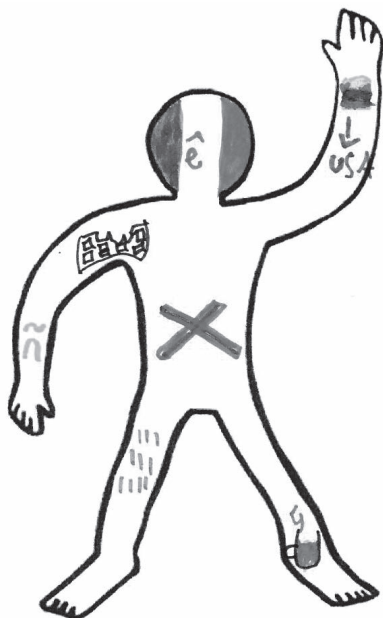
Tito žáci a žákyně si pak vytvářejí vlastní způsoby, jak se učit ve více jazycích, k čemuž využívají celý svůj jazykový repertoár. Žákyně uvádí B2, že ve výuce (vedené v anglickém jazyce) si musí při přemýšlení nad vzdělávacími obsahy pomáhat svým jazykem domova (v tomto případě japonštinou): „It's like, 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.]“

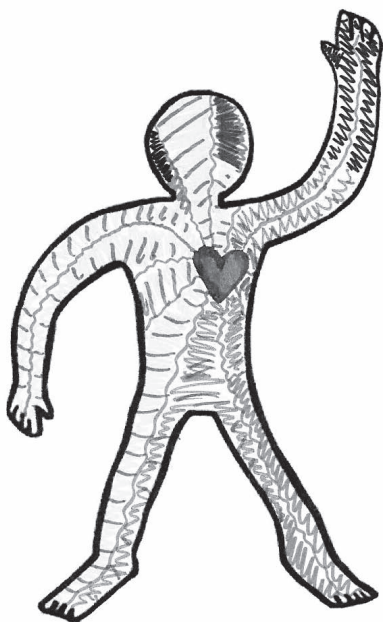
S cizími jazyky úzce souvisí i *jazyky, které si žáci a žákyně přejí umět nebo se jim líbí*. Specifikum této kategorie je, že tyto jazyky jsou zmiňovány bez ohledu na jejich znalost, neznalost či jen částečné ovládnutí. To ukazuje silueta žáka B1 (obr. 3) doplněná o interview, ve kterém žák uvádí, že 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.

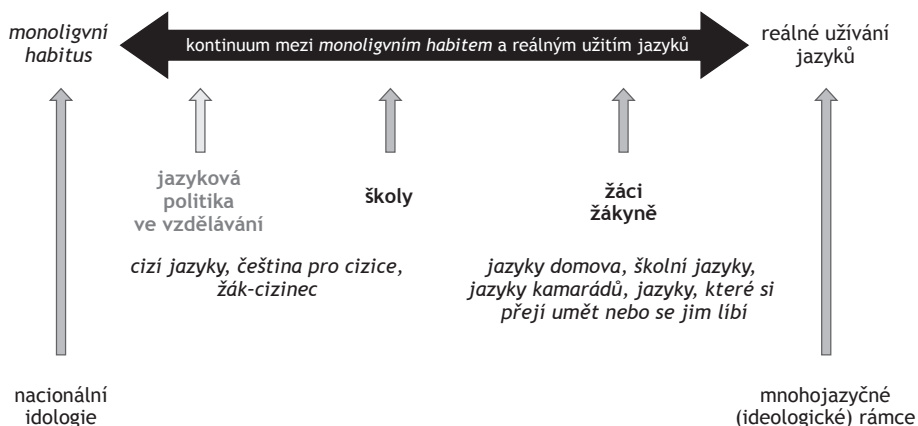
### 5.3 Rozdíly ve vnímání jazyků: rozpory a kontradiktorní směřování

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.<sup>42</sup>

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,<sup>43</sup> elitního pozicování vybraných evropských jazyků atd., viz oddíl 5.1). Naproti tomu žákovské 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).

<sup>42</sup> 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.

<sup>43</sup> 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.<sup>44</sup> 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.<sup>45</sup>

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

<sup>44</sup> 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)

<sup>45</sup> 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 rovínou<sup>46</sup> 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 profilů<sup>47</sup> 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*)<sup>48</sup> 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

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

<sup>47</sup> Založených na rozhovorech nad jazykovými portréty, viz oddíl 4.2.

<sup>48</sup> 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.<sup>49</sup>

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.

<sup>49</sup> 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).

Příspěvek 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](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](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. [Monotematičké 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](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](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](mailto: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](mailto: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.



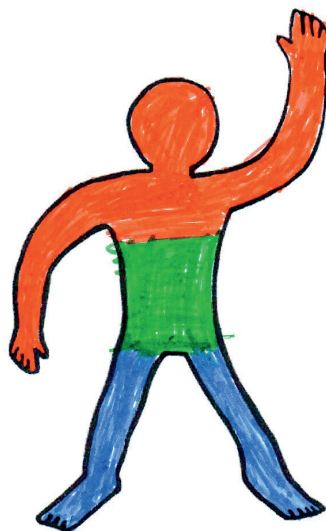
## Příloha B: Silueta lidského těla užitá k zjišťování jazykových portrétů



## Příloha C: Jazykové portréty žáků a žákyň



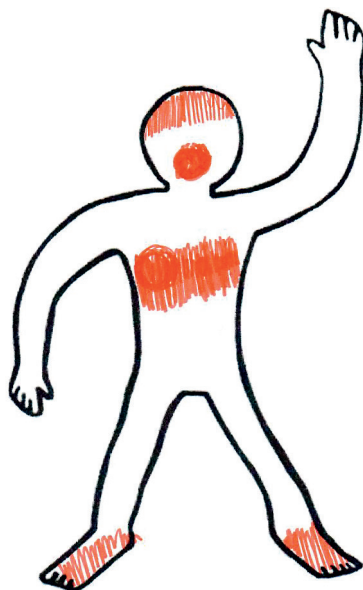
Jazykový profil žáka/žákyně A1



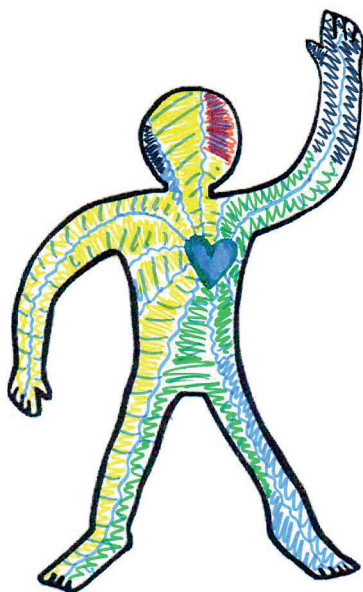
Jazykový profil žáka/žákyně A2



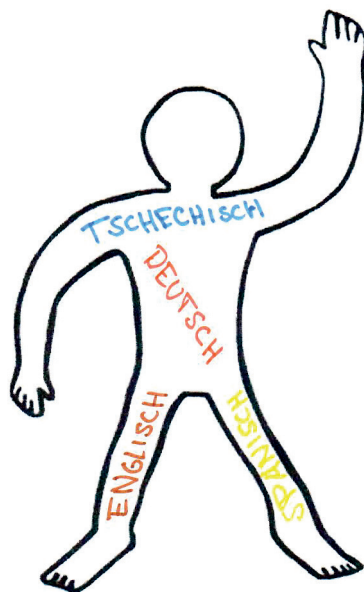
Jazykový profil žáka/žákyně B1



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?