Janík, Miroslav; Janíková, Věra

Jazyková rozmanitost a jazykový repertoár žáků a žákyň na základní škole

Studia paedagogica. 2023, vol. 28, iss. 1, pp. [113]- 138

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): https://doi.org/10.5817/SP2023-1-5
Stable URL (handle): https://hdl.handle.net/11222.digilib/digilib.79354
Access Date: 30. 11. 2024
Version: 20240329

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

MUNI ARTS Masarykova univerzita Filozofická fakulta

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

STUDIA PAEDAGOGICA

Ročník 28, číslo 1, 2023
https://doi.org/10.5817/SP2023-1-5

STUDIE

JAZYKOVÁ ROZMANITOST A JAZYKOVÝ REPERTOÁR ŽÁKŮ A ŽÁKYŇ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

LANGUAGE DIVERSITY AND LANGUAGE REPERTOIRES OF PUPILS AT THE LOWER SECONDARY SCHOOL LEVEL

Miroslav Janík[a,b], Věra Janíková[a]

[a] Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
[b] Professur für Didaktik der deutschen Sprache und Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, FB II-Germanistik, Universität Trier

ABSTRAKT

Předložená studie má za cíl zjistit, jak žáci a žákyně vnímají jazyky svého jazykového repertoáru. V první části je popsáno teoretické ukotvení konceptu jazykového repertoáru a jeho kontextualizace v rámci tématu jazykové rozmanitosti hojně diskutovaného v pedagogickém diskurzu. Následný kvalitativně orientovaný výzkum byl realizován na jedné běžné základní škole, zúčastnilo se jej 26 žáků a žákyň. Jejich jazykový repertoár byl zkoumán prostřednictvím individuálních jazykových portrétů, které byly doplněny o rozhovory. V analýzách jsme se zaměřili na (1) přítomnost jazyků v portrétu žáků a žákyň, (2) ztvárnění těchto jazyků a (3) jejich umístění v portrétech. Výsledky naší studie naznačují, že deklarovanou přítomnost jazyka v repertoáru ovlivňují zejména subjektivní zkušenosti. Zároveň výsledky ukazují, že ztvárnění jazyků v repertoáru je značně individuální a skrývá rozmanité představy o jazycích. Z analýz také vyplynulo, že jazyky jsou často spojeny s emocemi, identitou, potřebami se jazyky učit a využívat je v komunikaci. Výzkumná zjištění by měla přispět ke změně náhledu na jazykovou rozmanitost v české škole a k inspiraci nejen pro pedagogickou praxi, ale i vzdělávací politiku ve smyslu hledání takových vzdělávacích strategií a výukových postupů, které budou jazykovou rozmanitost oceňovat, rozvíjet a využívat pro účely vzdělávání.

KLÍČOVÁ SLOVA

mnohojazyčnost; jazyková diverzita; jazykový repertoár; jazyková biografie; jazykový portrét

ABSTRACT

The study aims to investigate how learners perceive the languages within their linguistic repertoire. The first section outlines the conceptual framework of the language repertoire and its contextualization in the current and widely discussed topic of language diversity in pedagogical discourse. The subsequent qualitatively-oriented research was conducted in a mainstream primary school, involving 26 pupils. Their linguistic repertoires were examined through individual language portraits, complemented by interviews. The analysis primarily focuses on (1) the languages present in the students' repertoires, (2) the representation of these languages, and (3) their positioning within the portraits. The results of our study suggest that the inclusion of a language in one's repertoire is primarily influenced by subjective experiences. Furthermore, the study demonstrates that the representation of languages in the repertoire is highly individual, reflecting diverse perceptions of languages. The analysis also reveals that languages are frequently associated with emotions, identity, and the necessity to learn and employ them for communication. The research findings are expected to prompt a shift in perspective concerning linguistic diversity in Czech schools. They are anticipated to not only inspire pedagogical practices but also influence educational policy by fostering the development and utilization of linguistic diversity for educational purposes..

KEYWORDS

multilingualism; language diversity; language repertoire; language biography; language portrait

KORESPONDUJÍCÍ AUTOR
Miroslav Janík, Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 7/9, 603 00 Brno
e-mail: mjanik@ped.muni.cz

Úvod

V překládané studii vycházíme z předpokladu, že jazyk je klíčový prostředek pro zprostředkování vzdělávacích obsahů, a proto je potřebné vědět, jak jazyk (či jazyky) žáci a žákyně chápou, co si s ním či s nimi spojují, jaké představy o něm či o nich mají. To může být klíčové právě v době zvyšující se jazykové rozmanitosti pro hledání vhodných přístupů, které akceptují, doceňují a využívají celý jazykový repertoár (mimo jiné) při vzdělávání.

Studie se opírá o koncept jazykového repertoáru (Busch, 2012), který zaměřuje pozornost na jedince a jejich jazyky. Je využíván pro zkoumání toho, jak tito jedinci vnímají jazyky, které používají při komunikaci v různých komunitách. Výhodou konceptu jazykového repertoáru je, že umožňuje analyzovat mnohojazyčné jazykové[1] repertoáry pomocí jednoho teoretického rámce, a to i přesto, že se dané jazyky v repertoáru vnitřně liší gramatickou strukturou či pravidly jejich užití (Gumperz, 1964). Koncept jazykového re-

pertoáru se ukazuje zvlášť vhodný pro kontext jazykové rozmanitosti[2], protože pro užívání více jazyků v rámci jedné komunity bývají obvykle stanovena poměrně rigidní pravidla[3], což bývá mnohdy v ostrém kontrastu s individuálním užíváním jazyků (neboli jazykovým jednáním jedince). To se vyznačuje značnou flexibilitou, a to v rovině lexikální, gramatické i pragmatické. Navíc v žité realitě se různá jazyková jednání navzájem prolínají a mění v čase.

V této kvalitativně orientované studii se zaměřujeme na zkoumání jazykových repertoárů žáků a žákyň ve dvou třídách osmého ročníku na jedné základní škole. Cílem výzkumu je popsat, které jazyky žáci a žákyně projektují do svého jazykového repertoáru, a ukázat, jak žáci a žákyně využívají svoje jazykové repertoáry či jaké představy s jednotlivými jazyky svého repertoáru spojují a co od těchto jazyků očekávají. Tato studie je příspěvkem k odhalování jazykové rozmanitosti v české škole, který by měl napomoci nasměrovat úsilí pedagogického výzkumu, praxe a zejména pak vzdělávací politiky ve směru „zdola nahoru" (*bottom-up*) i „shora dolů" (*top-down*) k hledání takových přístupů, které by za účelem vzdělávání umožnily využití všech jazyků v žákovském jazykovém repertoáru.

1 Jazykový repertoár: teoretické vymezení

Aktuální diskuze o jazykové rozmanitosti vede k novým (nebo redefinovaným) pojetím toho, jak lze chápat jazyk. V návaznosti na současné směřování sociolingvistického výzkumu (zejména zaměřeného na vzdělávání) je pojetí jazyka jako *jazykového repertoáru* velmi rozšířeno.

---

1 V tomto textu používáme termín mnohojazyčnost i s vědomím, že v současném českém vědeckém i jazykově-politickém diskurzu dominuje pojem vícejazyčnost. Vícejazyčnost evokuje aditivní pojetí mnohojazyčnosti (tj. více než jeden jazyk, tedy L1 + L2 + Lx). V naší studii však vycházíme z dynamického pojetí mnohojazyčnosti (García, 2013), v němž jsou zahrnuty všechny jazykové způsoby vyjádření (včetně dialektů či sociolektů), které mnohdy nejsou jasně ohraničitelné a definovatelné, avšak jsou využívány ke komunikaci. Mnohojazyčnost tedy chápeme jako dynamickou soustavu široké palety jazykových jednání, tedy zjednodušeně jako „mnoho jazyků".

2 Jazyková rozmanitost je široký termín používaný k popisu rozdílů mezi různými jazyky a způsoby, jakými spolu lidé komunikují. V kontextu zkoumání jazykového repertoáru vycházíme z Wittgensteinova pojetí jazykových her (více k tomu v kontextu vzdělávání např. Corson, 2000).

3 Vycházíme ze sociolingvistické tradice, v jejímž rámci jsou jazykové komunity spojeny s konkrétním místem (v této studii se školou), na kterém platí konkrétní a pevná pravidla užívání jazyků, tzn. pravidla, které jazyky mohou být používány a které nikoliv, ale také např. které jsou trpěné a které jsou podporované. V odborné literatuře bývá tento soubor pravidel nazýván jako jazykový režim (*language regime*, Coulmas, 2005).

Jako sociolingvistický pojem je jazykový repertoár spojen s prací Johna Gumperze z počátku 60. let 20. století. Gumperz (1960, 1964) původně užíval termín *verbal repertoire*, později se ve výzkumných pracích prosadil pojem *linguistic repertoire*. Gumperz vymezil termín jazykový repertoár na základě empirického výzkumu ve dvou zemědělských vesnicích, jedné v Indii severně od Dillí, druhé poblíž polárního kruhu v Norsku (Busch, 2012, s. 504), přičemž na jazykový repertoár nahlížel perspektivou sociální interakce. Na rozdíl od esencialistického pojetí (Busch, 2012) jazyka je jazykový repertoár spojen s užíváním jazyka či jazyků v určitém jazykovém společenství a obsahuje všechny přijatelné způsoby formulace sdělení. Poskytuje tedy „arzenál" pro každodenní komunikaci a mluvčí si z tohoto „arzenálu" vybírají podle toho, co komu chtějí sdělit (Gumperz, 1964, s. 138). Podstatným znakem jazykového repertoáru je, že tvoří jeden celek, tedy zahrnuje všechny jazyky, včetně jejich variet a dialektů, a to bez ohledu na gramatickou podobnost či odlišnost (Gumperz, 1964 s. 140).

Ve svém pojetí jazykového repertoáru Gumperz (1964) akcentuje nejen normativní aspekty volby jazyka ve světle společenských vztahů, které jsou symbolizovány pomocí jazyků či jejich variet nebo dialektů, ale také zdůrazňuje, že volba daného jazyka je mnohdy nepředvídatelná. To znamená, že užití daného jazyka může souviset se specifickým individuálním užíváním jazyků mluvčích, a jazyk tak nemusí vždy signalizovat dané společenské vztahy, s nimiž je spojován. Jinými slovy, jazykový repertoár nabízí perspektivu chápání jazyka nejen ve vztahu ke společenským kategoriím, ale může být použit jako prostředek k (výzkumnému) překračování společenských normativních (mnohdy omezujících) kategorií (Busch, 2012).

V rámci současného pojetí konceptu jazykového repertoáru je zřejmý posun od výzkumu používání jazyků určitého společenství k individuální biografické perspektivě (Busch, 2015). Jazykový repertoár je tak zkoumám ve vazbě na životní dráhu jedince v jazykově rozmanitém prostředí. Orientaci na individuální biografické dráhy reprezentují například studie Blommaerta (2009) či Blommaerta a Backuse (2013), v nichž se odráží identita[4] uživatelů jazyků.

[4] Jazyk je pro identitu konstitutivní – bez jazyka určité skupiny, s níž se jedinec chce nebo musí identifikovat (i kdyby to bylo proti jeho vlastní vůli), by formování či rozvoj identity nebyly možné (Janíková, 2013, s 33). Jazyk je též médium pro konstrukci identity (Blell, 2013, s. 30), a to první jazyk i další osvojené jazyky. Prostřednictvím prvního jazyka je jedinci umožněno pochopit své „já" a artikulovat jej (osobní identita), stejně jako si uvědomovat svoji příslušnost k rodině i společenství (sociální identita). Samotný pojem identity zde chápeme jako sociálně konstruovaný (Küster, 2013) a vycházíme z definice Nortona (2000, s. 5), jenž chápe identitu ve smyslu „jak jedinec chápe svůj vztah ke světu, jak je tento vztah konstruován v čase a prostoru a jak tento jedinec vnímá své možnosti v budoucnosti".

Souhrnně lze jazykový repertoár chápat tak, že se v něm odráží interakční přístup s ohledem na mluvčí a jejich jazykové jednání. Aktuálně se výzkum jazykových repertoárů zaměřuje i na životní zkušenosti s jazyky jedinců a užívání jazyků v jazykově heterogenním prostředí (např. Busch, 2017).

2 Jazykový repertoár v kontextu jazykové rozmanitosti

Stav jazykové rozmanitosti v Evropě popsal například Vertovec (2007), když jako první použil termín superdiverzita (*superdiversity*), aby zachytil fenomén globálně rozšiřující se mobility, která s sebou přináší stále složitější sociální vztahy a (nejen) jazykové praktiky přesahující tradiční státní, resp. lokální příslušnost. Jak uvádí Busch (2012), dříve (v Evropě cca do 90. let 20. století) bylo možné předpokládat existenci relativně stabilních společenství (tj. státy, regiony, autonomní oblasti nebo lokální společenství) užívajících v delším časovém období a na vymezeném prostoru jasně definovaný jazyk či jazyky.[5] Avšak v důsledku deteritorizujících praktik médií, migrace či globalizovaného pohybu pracovní síly procházejí mnohá společenství v posledních letech významnými a rychlými proměnami. Jedním ze základních znaků těchto proměn je právě fluidní a flexibilní užívání jazyků, tj. situačně podmíněného užívání celého dostupného jazykového repertoáru za účelem splnění komunikačních cílů. Na tuto situaci reagují výzkumníci lingvistickými koncepty, jako je například v pedagogickém kontextu *translanguaging*[6] (García, 2009). Tyto koncepty jsou již rozpracovány pro účel výuky, resp. školní praxe. Jako příklad lze uvést publikaci autorek Hélot a Laoire (2011).

Na našem území je v současnosti, zejména vzhledem k přílivu dětí z Ukrajiny, jazyková rozmanitost velmi aktuálním, avšak nepříliš dobře zmapovaným tématem. Již před vypuknutím války na Ukrajině byla tři procenta všech žáků žáci-cizinci (MŠMT, 2021) a lze předpokládat, že jazyková rozmanitost byla i tehdy v prostředí české školy výrazně větší, než nám naznačují data o státním příslušnosti[7]. V důsledku vypuknutí války na Ukrajině přichází do České

---

5 Tím odkazujeme na termín *named languages*, který v běžném chápání jazyků odkazuje na intuitivní a národnostně ukotvené pojetí jazyků (Otheguy et. al., 2015).

6 Pojem *translanguaging* popisuje způsob, jakým mnohojazyční jedinci využívají své jazykové prostředky k pochopení okolního světa a k interakci s ním. V současné době se uplatňuje zejména v pedagogice. V tomto kontextu *tranaslanguaging* či *tranaslanguaging pedagogy* označuje pedagogický přístup, který využívá více než jeden jazyk v rámci vzdělávání (Cummins, 2019).

7 Problematický vztah jazyka a státní příslušnosti jsme otevřeli již ve studii Janík & Janíková (2022).

republiky velké množství uprchlíků[8]. To se projevilo i ve školách: dle dat MŠMT (2022) do listopadu 2022 nastoupilo do českých škol přes 50 tisíc žáků a žákyň z Ukrajiny. O jejich jazycích však máme jen málo informací, neboť dosud nebyly v České republice předmětem výzkumu.

3 Jazykový repertoár v pedagogickém výzkumu

Ačkoli je jazykový repertoár primárně zájmem lingvistického výzkumu, nachází své pevné místo také v pedagogice. To dokazuje například velké množství studií[9], které jazykový repertoár využívají jako rámec pro výzkum jazykového jednání ve vzdělávacím kontextu, zejména pak u mnohojazyčných žáků a žákyň na základních školách (tedy na primární a nižší sekundární úrovni dle ISCED).

Tyto studie se zaměřují převáženě na možnosti využívání jazykového repertoáru žáků a žákyň pro vzdělávání (např. García & Wei, 2022; Flynn et al., 2021). Velmi často se výzkumníci zabývají problematikou postojů vyučujících vůči jazykovému repertoáru žactva (např. Sterzuk & Nelson, 2016). Můžeme však nalézt i výzkumy, které tematizují užití jazykových repertoárů při řešení komplexních úloh mnohojazyčnými žáky a žákyněmi (např. Gimenez, 2020) či při produkci různých druhů textů (např. Rosowsky, 2018; Orcasitas-Vicandi, 2022). Dále pak bývá zkoumáno, jak děti ve školním věku využívají svůj jazykový repertoár pro komunikaci mezi sebou (např. Hopf et. al., 2018). Zvláštní oblast tvoří studie, které řeší otázky jazykového repertoáru v kontradikci s jazykovou politikou a ideologií (Janík & Janíková, 2022; Ruuska, 2016). Do oblasti pedagogiky lze také přiřadit studie, které řeší otázky jazykového repertoáru a diskriminace či rasismu ve vzdělávání (např. Oostendorp, 2022). Také lze zmínit studie, které se zabývají užíváním jazyka v domácím prostředí ve srovnání s jazykem, ve kterém probíhá vzdělávání (např. Purkahofer, 2019).

Specifické jsou pak studie, které se zaměřují na výuku cizích jazyků. V nich je často řešena výuka cizích jazyků u žáků a žákyň s heterogenním jazykovým repertoárem (např. Bruen & Kelly, 2016), využívání jazykového

---

8 Přesná data sice nejsou známa, ale dle dat MVČR z dubna 2023 se jednalo o 325 tisíc uprchlíků z Ukrajiny.

9 Za účelem poskytnutí přehledu byl do vyhledávače Web of Science zadán pojem *linguistic repertoire* (14. 6. 2023). Ten nalezl při omezení na posledních 10 let a na oblast vzdělávání (Education and Educational research) sice jen 30 studií, v oblasti lingvistiky jich ale bylo 709, přičemž i většina z lingvisticky orientovaných studií se vztahuje buď na školní prostředí, na proces vzdělávání či na komunikaci žáků a žákyň.

repertoáru pro učení se cizích jazyků (Stille & Cummins, 2013) a problematika (re)konstrukce identity učících se cizím jazykům (např. Welch, 2015).

Z výše uvedeného vyplývá, že jazykový repertoár je fenoménem, který je v zahraničí poměrně intenzivně zkoumán, ale v českém prostředí mu není až na výjimky (např. Zaepernicková, 2012) dosud věnována pozornost. V porovnání s dosavadními studiemi přináší náš text originální pohled žáků a žákyň české školy na vlastní jazykový repertoár nejen v aktuální situaci, ale i s naznačením, jaké jazyky si projektují do budoucna, tedy které jsou pro ně důležité a které vnímají jako podstatné pro jejich vzdělávání a pro budoucí kariéru.

4 Metodologie výzkumu

Hlavním cílem této kvalitativně orientované studie je popsat, které jazyky žáci a žákyně projektují do svého jazykového repertoáru, přičemž je akcentován kontext vzdělávání. Na tomto místě je třeba zdůraznit, že studie je zaměřená explorativně, netestuje vztahy mezi jazyky. Rovněž nezjišťuje (neověřuje), zda jazyk uvedený v repertoáru žáci a žákyně reálně používají, jak a na jaké úrovni jej ovládají (či vůbec). Naším záměrem je poskytnout jejich subjektivní náhled na své jazykové vybavení.

Výzkum probíhal ve školním roce 2020/2021 a byl realizován ve třech fázích: V rámci přípravné fáze byly stanoveny výzkumné nástroje a byla provedena jejich pilotáž[10]. V druhé fázi probíhal sběr dat. K tomu, abychom mohli zachytit jazykový repertoár žáků a žákyň, byly realizovány jazykové portréty (viz kapitolu 4.2), jež byly doplněny o rozhovory. V poslední fázi byly všechny audiozáznamy rozhovorů transkribovány[11] a následně byly analyzovány jak portréty, tak transkripty rozhovorů (kapitola 4.2).

Zvolený postup, včetně analytických postupů, jsme zvolili, protože je obvyklý při zkoumání mnohojazyčných jazykových repertoárů (např. Bristowe et al., 2014) v různých kontextech (v mezinárodní škole např. Prasad, 2014; u mnohojazyčných rodin např. Lexander & Androutsopoulos, 2021) nebo u různých výzkumných vzorků (u studentů a adolescentů např. Muller, 2022; u dětí např. Soares et al., 2021). V současnosti jsou jazykové repertoáry zkoumány i digitálně (např. Mu et al., 2023)

[10] Pilotáž proběhla na základě osmi portrétů a doplňujících rozhovorů na jiné škole.

[11] Vzhledem k povaze dat a výzkumnému záměru nebylo při transkripci využito žádných specifických transkripčních systémů.

4.1 Výzkumný vzorek a jeho výběr

Výzkumný vzorek tvoří 26 žáků a žákyň[12] osmého ročníku ve dvou paralelních třídách jedné vybrané české městské základní školy. Osmý ročník byl záměrně zvolen pro předpoklad již relativně vyvinuté schopnosti reflexe a metalingvistického povědomí žáků.

Důvodem pro výběr školy byla skutečnost, že dle ŠVP ji navštěvuje relativně vysoký počet „žáků-cizinců" (případně žáků s odlišným mateřským jazykem), čímž se naplňoval předpoklad větší rozmanitosti jejich jazykových repertoárů. Nebyla vybrána škola, která ve svém ŠVP deklaruje zvláštní zájem o problematiku jazykové rozmanitosti či vzdělávání žáků-cizinců, neboť účelem bylo zachytit relativně běžnou školu a třídu. Daná škola se nachází uprostřed menšího sídliště velkého města, učí se v ní cca 550 žáků a žákyň a zaměstnává cca 50 vyučujících. Ve svém ŠVP se zaměřuje především na téma zdraví.

Žáci a žákyně, kteří se zúčastnili našeho výzkumu, uváděli jako první jazyk převážně češtinu[13], v menším počtu vietnamštinu a ukrajinštinu. Jako první cizí jazyk dominuje u našeho vzorku angličtina, jako další cizí jazyky uvádějí žáci a žákyně v našem zkoumaném souboru němčinu nebo ruštinu. Dále uváděli španělštinu či francouzštinu, zde však neuváděli, zda se tento jazyk učí soukromě či ve škole. V některých portrétech se objevila i slovenština jako jazyk, kterému rozumějí.

4.2 Výzkumné nástroje a analytické postupy

Pro zachycení jazykového repertoáru jsme zvolili jako výzkumné nástroje jazykové portréty, které jsme doplnili o rozhovory. Jazykové portréty byly původně vytvořeny za účelem žákovského uvědomování si jazyků (Krumm & Jenkins 2001), avšak v posledních letech jsou hojně využívány i jako zdroj dat v sociálních vědách včetně pedagogiky (např. Janík & Janíková, 2022). Předností jazykových portrétů je, že umožňují využití vizuálních reprezentací v procesech vytváření významů téměř ve všech oblastech společenského života. Zvlášť vhodné se jeví právě v procesech užívání jazyka, neboť ty fungují často nevědomě a nelze je snadno verbalizovat. Změna způsobu reprezentace ze slova na obraz pomáhá dekonstruovat internalizované kategorie, reflektovat ztělesněné praktiky a vytvářet narativy, které jsou méně vázány na žánrové očekávání[14] (Busch, 2006). Pro kontext výzkumu jazyko-

---

[12] Počet žáků a žákyň byl ovlivněn obdobím sběru dat v roce 2021, kdy byla poměrně vysoká nemocnost na onemocnění covid-19.

[13] Jazyky žáků a žákyň jsme zjišťovali na základě jejich vlastního vnímání, nebyly realizovány žádné objektivizační jazykové testy, neboť k jazykům přistupujeme v subjektivní a individuální perspektivě.

[14] Tím je míněno, že respondenti nemají tendenci popisovat věci tak, jak „by se mělo" dle zažitých zvyklostí.

vých repertoárů, které jsou již ze své podstaty mnohojazyčné, je podstatné, že „přechod z jednoho jazyka do druhého probíhá na zcela nepředvídatelných místech, nerespektuje ani hranice geografické, ale ani lingvistické hranice slov či vět (Hinnenkamp, 2003).

Pro účely našeho výzkumu měli žáci a žákyně ztvárnit svoje jazyky do přichystané siluety (viz přílohu). K dispozici jim bylo neomezené množství času a barevné tužky. Zadání bylo zcela otevřené, tzn. žáci a žákyně měli znázornit (namalovat či napsat) všechny svoje jazyky podle svých představ, zkušeností či emocí. Tímto způsobem byly vytvořeny jazykové portréty, jejichž analýza byla realizována ve shodě s přístupem Krumma & Jenkinse (2001). Zaměřili jsme se v ní na přítomnost a označení jazyků v jazykovém repertoáru, na jejich ztvárnění a barevné provedení a na jejich pozici a vzájemné vztahy. Samotná analýza portrétů byla realizována dvěma výzkumníky, své výsledky pak oba konzultovali a diskutovali případné nejasnosti.

V naší studii neslouží jazykové portréty jako samostatný zdroj dat, ale v návaznosti na obvyklé metodologické postupy při výzkumu jazykových repertoárů (viz výše nebo Krumm, 2013) byly doplněny o rozhovory. Ty totiž mohou odhalit skryté významy individuálních jazykových biografií (zaznamenaných v portrétech) a umožňují hlubší reflexi. Rozhovory s 26 žáky a žákyněmi byly realizovány ve škole hned poté, co dokončili své jazykové portréty. Každý rozhovor byl pořizován individuálně, vždy za přítomnosti pouze výzkumníka a žáka či žákyně[15]. V rámci rozhovoru jsme se ptali velmi otevřeně, v rámci dotazování jsme chtěli, aby nám žáci a žákyně popsali, co ztvárnili ve svém portrétu, proč to umístili do portrétu a proč na dané místo. Ponechali jsme na jejich rozhodnutí, co nám chtějí sdělit či co naopak komentovat nechtějí[16].

Rozhovory byly zachyceny jako audionahrávky, jež byly transkribovány a využity pro doplnění analýz jazykových portrétů. Analytické zpracování rozhovorů bylo realizováno v souladu s Krummem (2003) a probíhalo následujícím způsobem. V rozhovorech byly identifikovány veškeré žákovské výroky o jazycích. Následně byly v rozhovorech identifikované jazyky přiřazeny k jazykům, které žáci a žákyně zaznamenali do svých portrétů. Tyto výroky sloužily jako interpretační opora při popisu jednotlivých jazykových repertoárů.

---

15 Před vlastním sběrem dat byli žáci a žákyně informováni o průběhu sběru dat, jejich archivaci i prezentaci. Záměrem bylo dosažení transparentnosti a vzájemné důvěry. Navíc byl souhlas rodičů s účastí žáků a žákyň na výzkumu opatřen prosbou, aby výzkum představili svým dětem.

16 Záměrně neuvádíme údaje o délce rozhovorů, jelikož by mohla být zavádějící. Někteří žáci a některé žákyně při rozhovorech dlouho reflektovali, avšak samotné komentáře byly spíše stručné.

5 Výsledky výzkumu

Tato kapitola je strukturována v logice analytického postupu představeného výše. Zaměřujeme se na (1) přítomnost a označení jazyků, (2) jejich ztvárnění a barevné provedení a (3) umístění jazyků.

5.1 Přítomnost a označení jazyků

Žáci a žákyně do svých portrétů umisťovali minimálně tři jazyky, často se v nich ale objevovalo podstatně více jazyků. Paleta jazyků ztvárněných v jednotlivých jazykových repertoárech je tak poměrně široká. Významně zastoupena je logicky čeština a cizí jazyky, které jsou vyučovány ve škole. Je zajímavé, že zahrnutí konkrétního jazyka do portrétu reprezentujícího jazykový repertoár neměla přímou souvislost s mírou ovládání daného jazyka. Jako součást svého jazykového repertoáru tak žáci a žákyně chápou i jazyky, které ovládají málo nebo které se chtějí teprve učit. Následující portrét (obrázek 1) dokumentuje, jak respondentka/žákyně umisťuje do svého jazykového portrétu mj. i italštinu, která je znázorněna na levé noze[17].

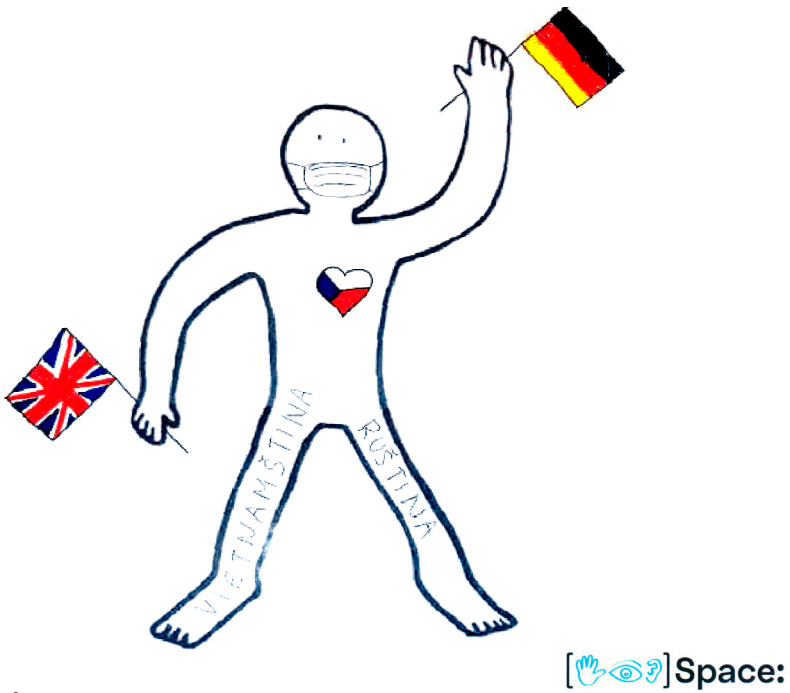
Obrázek 1
Jazykový portrét žákyně s přezdívkou Tapy[18]

[17] Vlajka není sice namalovaná správně, ale že jde o italštinu, vyplývá z rozhovoru.
[18] Pseudonymy si navrhli sami žáci, aby tak byla dosažena vyšší míra jejich participace.

Žákyně s přezdívkou Tapy pak v rozhovoru nad portrétem vysvětluje, že italsky neumí, ale namalovala italštinu do svého repertoáru, protože se jí líbí a chtěla by se ji v budoucnu naučit:

> *Ještě je tu italština… Chtěla bych se naučit italsky… proč? Protože italština má zajímavý přízvuk a celkově se mi líbí.*

Jazyky, které žáci a žákyně umisťovali do svých portrétů, velmi úzce souvisejí s jejich životními zkušenostmi a životními situacemi, resp. biografiemi. To budeme dokumentovat na následující ukázce z našich dat. Nejprve představíme jeden ilustrativní jazykový portrét vybrané žákyně s přezdívkou Kaša (obrázek 2). Tento portrét ukazuje, že žákyně vnímá pět jazyků ve svém repertoáru, tj. češtinu, němčinu, angličtinu, vietnamštinu a ruštinu.



Obrázek 2
Jazykový portrét žákyně s přezdívkou Kaša

Abychom mohli naznačit žákovské chápání svých jazyků ve vztahu k vlastní biografii, vybrali jsme z rozhovoru s žákyní Kašou ohledně jazykového repertoáru jeden jazyk, a to němčinu. Tento jazyk žákyně komentuje ve vztahu s životními zkušenostmi následujícím způsobem:

> *[…] němčinu používám už teďka ve škole, a přišla jsem na ňu, protože bratranec si vzal jakoby manželku z Rakouska a mají jakože děcko, takže, ehm, on až vyroste, takže se budu muset s ním prostě domluvit německy. A, ehm, jelikož mám strašně ráda děti, tak prostě to budu potřebovat, že jo.*

Zcela specifickou pozici v jazykovém repertoáru žáků a žákyň zastávají jazyky, které se učí ve svém volném čase v rámci neformálního a neinstitucionalizovaného vzdělávání[19]. Zde hrají podstatnou roli počítačové hry, které u mnohých žáků a žákyň podstatně rozšiřují jejich jazykový repertoár, což naznačuje následující ukázka z rozhovoru s žákem s přezdívkou Špek:

> *A ještě estonský jazyk, to je jazyk, kde – taky mluvím s lidma, teď hraju hru, kde je prostě trojice hráčů, kde mluví estonsky lidi, tak já tam s nima mluvím. A polský jazyk, to se učím, protože to je podobný jak český jazyk, tak je to pro mě lehký, tak se to nějak učím.*

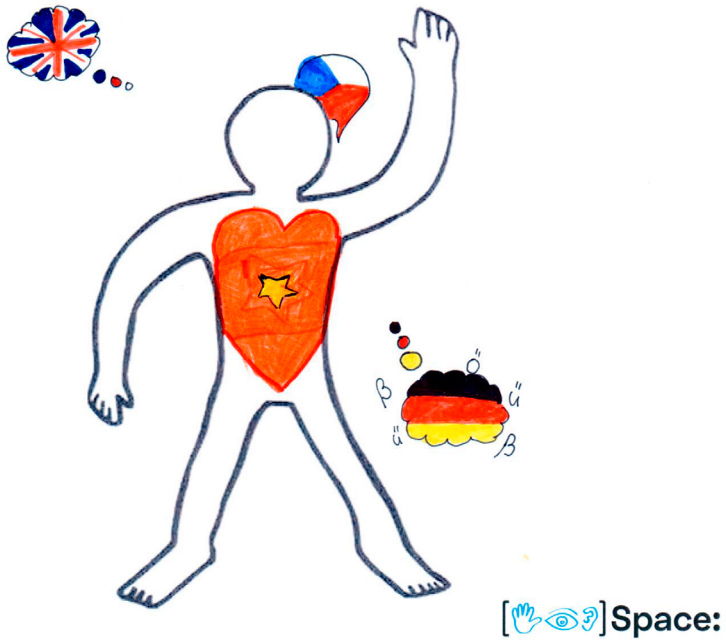
Pro umístění jazyka v jazykovém repertoáru se tak nejeví jako podstatná výuka (cizích) jazyků tak, jako ji reprezentuje a prosazuje jazyková politika vzdělávání, ale individuální biografie, zkušenosti, osobní zájem, emoce a aktuální potřeba komunikace.

5.2 Ztvárnění jazyků

Pokud se zaměříme na ztvárnění jazyků, byly i přes značnou rozrůzněnost identifikovány základní společné znaky. Ve velké většině si žáci a žákyně nespojují jazyky s kategoriemi vzdělávacího diskurzu (jako je např. cizí jazyk, další cizí jazyk, mateřský jazyk), ale spíše s národními symboly (typicky vlajka) či s národními stereotypy. Následující obrázek (obrázek 3) názorně ilustruje ztvárnění i barevné provedení jazykového portrétu s vlajkami představujícími jednotlivé jazyky a popřípadě i specifickými jazykovými jevy (v daném případě přehláskami, které jsou typické pro německý jazyk).

---

[19] Je zajímavé, že právě do této kategorie by se dal zařadit i slovenský jazyk. Žáci a žákyně jej chápou často v souvislosti s volnočasovými aktivitami (lyžování), kamarády mimo školu a televizním vysíláním.



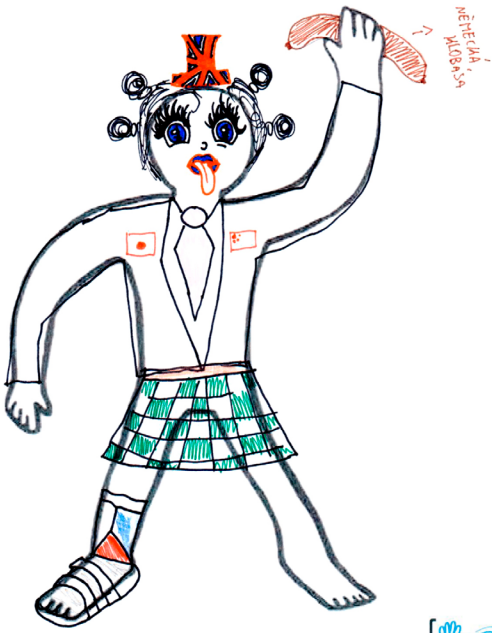
Obrázek 3
Jazykový portrét žákyně s přezdívkou MMers

Když se však zaměříme na komentáře, které žáci a žákyně poskytli v rámci rozhovorů nad portréty, ukazuje se, že přes povrchní stereotypizaci a nacionální podbarvenost jazyky pojímají velmi subjektivně a individuálně. Na první pohled zjednodušené ztvárnění může v sobě ukrývat celou řadu zkušeností s jazyky, představ o jazycích či jazykových biografiích. Uveďme příklad žákyně, která svůj jazykový portrét (obrázek 3) komentovala následujícím způsobem:

> *Takže – tohle, ehm, je vietnamská vlajka, protože já pocházím z Vietnamu. Ale, ehm, mí rodiče pocházíjou z Vietnamu a oni se tam narodili, potom se přestěhovali sem, a potom jsem se tady já narodila, ale já – můj mateřskej jazyk byla vietnamština, ale potom ve dvou nebo ve třech letech mě začala hlídat česká chůva, potom jsem se naučila česky, takže umím teďka plynule vietnamsky a česky.*

Dalším charakteristickým znakem ztvárnění jazyků je vnímání jejich propojenosti[20]. To je patrné zejména v takových v portrétech, ve kterých jazyky na sebe plynule navazují, překrývají se, netvoří jasně ohraničené struktury, ale tvoří jeden celek. To lze doložit na základě následujícího obrázku (obrázek 4).

[20] Na tu jsme odkázali již ve studii Janík & Janíková (2022).



Obrázek 4
Jazykový portrét žákyně s přezdívkou Konopný piškot

Z našich dat tak vyplývá, že žáci a žákyně vnímají všechny jazyky ve svém repertoáru jako jeden celek, ze kterého jsou při aktuální potřebě komunikace v dané situaci vybírány jednotlivé jazyky.

5.3 Umístění jazyků v portrétech

Důležitou roli mají různá umístění jazyků v portrétech, protože nám ukazují individuální význam daných jazyků. Nejčastěji žáci umisťovali jazyky v srdci, v hlavě, v končetinách a mimo siluetu.

Jazyky umístěné v srdci či v hlavě jakožto v důležitých orgánech a částech lidského těla tvoří dominantní pozici. To dokládá i skutečnost, že i ve všech rozhovorech jim byl věnován velký prostor. Zobrazení jazyků v srdci značí často emoční rovinu a jistou míru dominance v rámci celého jazykového repertoáru. To můžeme ukázat v následujícím portrétu (obrázek 5), ve kterém je v srdci žáka čeština.

Obrázek 5
Jazykový portrét žáka s přezdívkou Kivi

V rozhovoru žák komentoval umístění češtiny v portrétu následujícím způsobem:

> *Čeština je prostě – mateřský jazyk, takže prostě to má srdce.*

Z této relativně typické ukázky vyplývá právě silná emoční vazba na první jazyk, který žáci často označují jako mateřský. Je třeba však zdůraznit, že se nemusí jednat vždy o pozitivní emoce. To dokumentuje následující výrok žákyně s přezdívkou Očo, která taktéž měla ve svém portrétu češtinu jako první jazyk na centrálním místě v oblasti srdce, avšak vyjádřila vůči tomuto jazyku negativní emoce:

> *Čeština, tak jsem tam nakreslila, protože je to můj rodný jazyk, i když moc češtinu nemám ráda. Radši bych teda mluvila anglicky než česky. Protože vůbec mě čeština nebaví a je to hrozně těžký.*

Jako další dominantní pozice se ukázala být hlava portrétu. Jazyky umístěné v hlavě pak často naznačují spíše pragmatickou a funkční rovinu vnímání jazyků. Je třeba však zdůraznit, že dominance (emoční či pragmatická) nemusí být automaticky spojována s prvním jazykem, dominantní postavení může

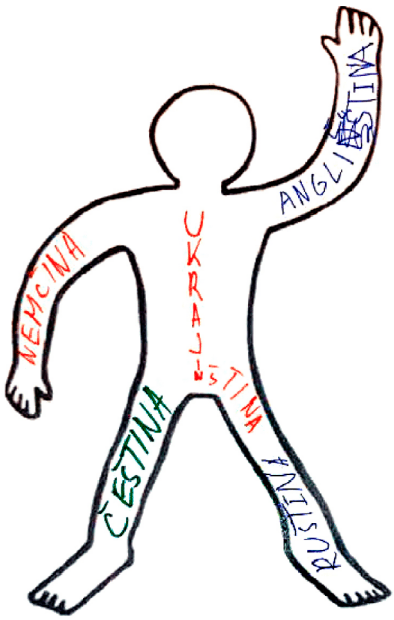
zaujímat jakýkoliv jazyk v repertoáru. Jako ukázku si můžeme uvést portrét, ve kterém žák umisťuje angličtinu na centrální místo siluety (obrázek 6).

Obrázek 6
Jazykový portrét žáka s přezdívkou Zajíc

Kromě dominance angličtiny velikostí a umístěním na místě srdce je zajímavostí tohoto portrétu, že žákyně diferencuje mezi britskou variantou anglického jazyka a ostatními variantami; do jejího repertoáru patří pouze britská varianta[21].

Jazyky umístěné v portrétech v oblasti končetin žáků a žákyň mají často instrumentální charakter. To znamená, že se je učí kvůli praktickému užití. Tuto funkci mohou zastávat první jazyky, avšak nejčastěji jde o další jazyky, které se žáci učí zejména ve škole. Jako příklad uvedeme následující portrét (obrázek 7).

[21] Diferenciace mezi britskou a americkou angličtinou je patrná i na dalších portrétech, např. obrázek 8.



Obrázek 7
Jazykový portrét žáka s přezdívkou Varuto 28

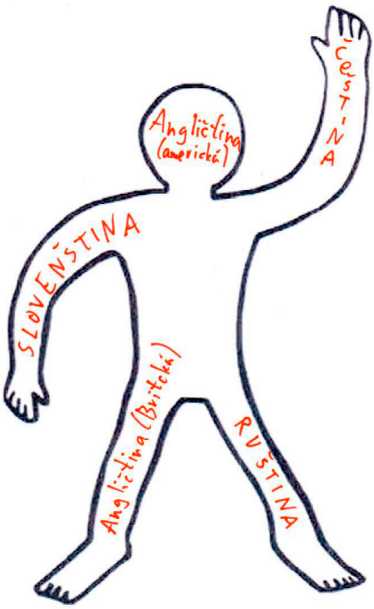
Pokud se zaměříme na jazykový repertoár tohoto žáka hlouběji, zjistíme, že první jazyk žáka je ukrajinština[22] (centrální pozice), přičemž ostatní jazyky, které se učí ve škole, jsou umístěny v končetinách: český (levá noha), anglický (pravá ruka) a německý jazyk (levá ruka). Zvláštní instrumentální pozici zde zaujímá ruský jazyk, který žák umístil do pravé nohy. V rozhovoru o ruštině uvedl:

> *Je tady ruština kvůli tomu, že se díváme na seriály, všechny takový, aji Youtubery z Ruska.*

Vyobrazení jazyků v končetinách nemusí být spojeno pouze s dalším jazykem. Instrumentálně může být chápán právě první jazyk žáků a žákyň, což naznačuje obrázek 8. Žákyně s přezdívkou Teddy má první jazyk češtinu, kterou umístila v levé ruce.

Sama pozice jazyka v jazykovém portrétu byla u některých žáků a žákyň znakem vlastní identity. To lze ilustrovat na základě následujícího obrázku (obrázek 9).

[22] Ukrajinštinu jako první jazyk žák uvedl i během rozhovoru.



Obrázek 8
Jazykový portrét žáka s přezdívkou Teddy 28

Obrázek 9
Jazykový portrét žákyně s přezdívkou Růžový Sýr

Žákyně v polovině svého portrétu namalovala ukrajinské barvy jako náznak toho, že polovinu své identity spojuje s Ukrajinou, jak poté uvedla i v rozhovoru:

> *Tak, namalovala jsem tam, ehm, z poloviny toho člověka jsem namalovala jakože žlutomodrou barvu, protože Ukrajina – já mám půlku rodiny z Ukrajiny, ehm, jakože z tat'kovy strany.*

Dále z rozhovoru vyplynulo, že žákyně nemá ukrajinské občanství (nespadá do kategorie žákyně-cizinka), jejím prvním jazykem je čeština (nespadá do kategorie žákyně s odlišným mateřským jazykem), přesto je celá polovina její identity (dle pozice v portrétu) spojená s ukrajinštinou. To nejen ukazuje na typickou komplexitu vnímání jazyků v našich datech, ale i na nedostačující běžně užívané kategorizace jazyků (např. mateřský jazyk, národní jazyk, cizí jazyk). Ukázka rovněž dokladuje propojení jazykového repertoáru s individuální biografií a (jazykovou) identitou (viz kapitolu 1).

6 Diskuze

Výsledky srovnáváme se zjištěními jiných výzkumníků a dáváme je do souvislosti s vývojem jazykové politiky ve vzdělávání. Kromě diskuze výsledků naznačíme i limity této studie.

Diskuze je rozčleněna do čtyř oddílů, které jsou uvedeny záměrně vyostřenými výroky „žádný žák není jednojazyčný" / „žádná žákyně není jednojazyčná". Výsledky naší studie, ale i jiných zahraničních studií (např. Bristowe et al., 2014) ukázaly, že žáci a žákyně vnímají svůj jazykový repertoár velmi pestře. To se zdá být v kontrastu s tím, jak pojímá jazykovou vybavenost žáků jazyková politika, která poměrně silně zastává pozici, že průměrná česká škola je jednojazyčná[23]. To souvisí se snahou jazykové politiky o udržení monoligvního habitu. Jak jsou tyto snahy realizovány ve školní praxi, jsme naznačili ve studii Janík & Janíková (2022).

[23] Na úrovní *top-down* vycházíme z RVP ZV (2021, s. 24), kde je čeština definována jako národní a mateřský jazyk (specifickou výjimku tvoří pouze cizí jazyky, ovšem i ty jsou definovány do značné míry v kontrastu k češtině). V RVP ZV (2023, s. 17) nalezneme i češtinu jako druhý jazyk, ta má mít však funkci integrace do domněle monolingvního vzdělávacího systému (a domněle jednojazyčné česky hovořící společnosti). Tento jev pojímání školy jako jednojazyčného prostoru a udržování představy jednoho dominantního jazyka jako statu quo popisuje Gogolin (1998) jako *monoligvní habitus*.

Přítomnost jazyka v jazykovém repertoáru je velmi individuální a subjektivní. Naše data ukazují, že jazykový repertoár je vždy jedinečný (což potvrzují i jiné studie, např. Krumm, 2001) a že jazykový repertoár souvisí s (jazykovou) identitou (viz např. Norton, 2013). To kontrastuje s jazykovou politikou České republiky ve vzdělávání: RVP pro ZV (*top-down*) vyjmenovává a doporučuje, které jazyky by se žáci měli učit, čímž směřuje k unitárnímu repertoáru všech žáků v základním vzdělávání[24]. I na školní úrovni (*bottom-up*) však dochází k homogenizaci jazykových repertoárů v rámci autonomních rozhodnutí škol ohledně jazyků (Janík & Golberger, 2023). Na základě našich výsledků by měla nabídka jazyků na kurikulární i školní úrovni namísto k zužování výběru jazyků směřovat k větší jazykové rozmanitosti[25].

Všechny jazyky jazykového repertoáru mají rovnocenné místo. Některé jazyky sice žáci a žákyně umisťovali na dominantní pozici, avšak všechny chápali jako rovnocennou součást svého repertoáru. Pro jazykovou politiku je typická spíše hierarchizace jazyků, a to ve smyslu nejdůležitějšího mateřského jazyka, který je zároveň předpokládán jako jazyk vzdělávání[26], a dalších cizích jazyků jako školních předmětů (Schwarzl et. al., 2019). Naše výsledky ukazují, že dominantní pozici mohou zaujímat i další jazyky, nejen mateřský jazyk, ale i ty jazyky, které se žáci učí ve škole nebo jimi komunikují mimo ni. Zdá se tedy, že pro pochopení současného světa by však žákům spíše pomohly mnohojazyčné vzdělávací přístupy. Jako příklad lze uvést rakouský model podpory němčiny jako druhého jazyka, který s sebou přináší povinnost realizovat jazykově senzitivní výuku, tedy využívat všech jazyků žáků k jejich vzdělávání (viz např. *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*, 2019) nebo již zmíněný *translanguaging*. Ten je otevřený všem jazykům a neexistují žádné regulace, které by určovaly, kdy se ve třídě používá určitý jazyk nebo kdy se používají určité jazyky. Jako kon-

---

[24] Navíc studie naznačuje, že mnohojazyčnost byla přítomna u žáků již před rokem 2022, tedy před příchodem žáků z Ukrajiny z důvodu válečného konfliktu, jen jí nebyla věnována větší pozornost.

[25] Jsme si vědomi finanční a organizační náročnosti takového požadavku, tento text ale vzniká v době tzv. velkých revizí Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy, které by se daly pojmout jako příležitost pro diskuze o širší nabídce jazyků pro žáky a žákyně českých škol.

[26] Například RVP ZV (2021, s. 24) automaticky předpokládá, že „užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti" (s. 16). RVP ZV (2023) již připouští i češtinu jako druhý jazyk, čeština však zůstává předpokládaná jako jediný jazyk vzdělávání, avšak využití prvních jazyků (někdy poněkud nekorektně označovaných jako „mateřské jazyky") odlišných od češtiny pro efektivnější žákovské učení se tematizováno není.

krétní příklad *translanguagingu* v praxi lze uvést zadávání takových úloh, které vedou k využívání všech jazyků žáků a žákyň (Cenoz & Gorter, 2017). Dále lze využít následující metody implementace *translaguagingu* do praxe, jako je vytváření kooperativního třídního klimatu a peer-to-peer žákovské podpory, využívání textů, videí, filmů nebo jiných zdrojů v různých jazycích (García & Kleyn, 2016). García a Seltzer (2016) doporučují kolaborativní přístupy organizace výuky, jako je seskupování žáků, kteří sdílejí stejný domácí jazyk (jazyky).

Pozitivní emoce ohledně jazyků souvisí s individuálními preferencemi. Výsledky studie prokazují, že emoce hrají významnou roli ve vnímání jazyků, což je v souladu s jinými výzkumy (např. Schwarz-Friesel, 2013). Pozitivní emoce vůči jazykům si žáci a žákyně v našem vzorku tvoří na základě individuálních preferencí, zkušeností a prožívání různých situací. Negativní emoce si budují v případě vnímané (mnohdy školní) neúspěšnosti. To se zdá být výzvou jak pro vyučující jazyků, tak pro vzdělávací politiku, která by měla klást větší důraz na kvalitu výuky s přihlédnutím k jazykové rozmanitosti dětí.

Studie je kvalitativně orientovaná, její výzkumný vzorek je omezený, tudíž výsledky nelze vztáhnout na celou populaci žáků a žákyň. Dále bychom měli připomenout, že jazykové portréty jsou velmi individuální, jejich společná interpretace je tedy velmi obtížná. A přestože jsme přistoupili k analýze dvěma výzkumníky, nelze vyloučit míru subjektivního vnímání dat z jejich strany. Za limit tohoto výzkumu lze považovat jeho pozici mezi aplikovanou lingvistikou a pedagogikou. To může působit nesplněná očekávání týkající se stylové podoby či metodologických postupů badatelů z obou oborů. I přes naznačené limity věříme, že může být studie vnímána jako příspěvek k výzkumným diskuzím ohledně jazykové rozmanitosti ve školách a jejího úspěšného využívání pro společné vzdělávání.

Závěr

Předložená studie představuje výsledky kvalitativního výzkumného šetření zaměřeného na žákovské vnímání jazyků v jazykovém repertoáru. V pojetí jazykového repertoáru vycházíme z Gumperze (1964), který jej ukotvuje v kontextu jazykové rozmanitosti a v pedagogickém výzkumu. Výsledky analýzy ukazují, že žáci a žákyně vnímají svůj jazykový repertoár jako mnohojazyčný. Přítomnost jazyka v repertoáru ovlivňují mnohem více subjektivní zkušenosti než úroveň jejich ovládání, způsob jejich osvojování a učení se. Ztvárnění jazyků sice na první pohled vychází z národnostních atributů (typicky vlajka) a stereotypů (např. německý jazyk znázorněn jako „Bratwurst"), avšak data z rozhovorů ukazují, že pod touto povrchovou vrstvou jsou představy o jazycích značně individuální a značně rozmanité. Z analýz

také vyplynulo, že jazyky jsou často spojeny s emocemi (pozitivními i negativními), s potřebami učit se jazyky a využívat je v komunikaci.

Výsledky naznačují, že jazyky úzce souvisí s vlastní (jazykovou) identitou, která mnohdy nesouvisí s prvním jazykem, se státní příslušností či úrovní znalostí. Na základě našich výsledků lze odvodit několik doporučení pro jazykovou politiku „zdola nahoru" (*bottom up*) i „shora dolů" (*top-down*). Jedním ze stěžejních doporučení je přehodnocení udržování praxe monolingvního habitu (Gogolin, 1998) a hledání takových pedagogických přístupů ve vzdělávání, které využívají celý jazykový repertoár žáků a žákyň. Pro takové přístupy nabízí četné inspirace *translanguaging* (García & Wei, 2014) ve smyslu pedagogického konceptu, který byl navržen k organizaci výuky tak, aby žáci a žákyně mohli využít svůj vlastní jazykový repertoár při vzdělávání ve všech oborech (García & Kleyn 2016). Jeho obecným principem je využívání jazykového repertoáru dětí jako potenciálu, tedy ne jako něčeho, co jim brání ve vzdělávání.

Poděkování

Příspěvek vznikl za podpory projektu „GA ČR (19-12624S): Škola jako mnohojazyčný prostor? Prozkoumávání lingvistické reality na českých městských školách (MultiSpace)".

Literatura

Blommaert, J. (2009). Language, asylum, and the national order. *Current Anthropology, 50*(4), 415–425. https://doi.org/10.1086/600131

Blommaert, J., & Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. In I. de Saint-Georges, J-J. Weber (Eds.), *Multilingualism and multimodality* (pp. 9–32). Brill.

Bristowe, A., Oostendorp, M., & Anthonissen, Ch. (2014). Language and youth identity in a multilingual setting: A multimodal repertoire approach. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, *32*(2), 229–245. https://doi.org/10.2989/16073614.2014.992644

Bruen, J., & Kelly, N. (2016). Language teaching in a globalised world: Harnessing linguistic super-diversity in the classroom. *International Journal of Multilingualism*, *13*(3), 333–352. https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1142548

Busch, B. (2006). Language biographies – approaches to multilingualism in education and linguistic. In B. Busch, A. Jardine, & A. Tjoutuku (Eds), *Language Biographies for Multilingual Learning* (pp. 5–17). PRAESA. Occasional Papers No. 24.

Busch, B. (2010). Die Macht präbabylonischer phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches arbeiten. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 40*, 58–82. https://doi.org/10.1007/BF03379844

Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics, 33*(5), 503–523. https://doi.org/10.1093/applin/ams056

Busch, B. (2017). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*—The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics, 38*(3), 340–358. https://doi.org/10.1093/applin/amv030

Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 38*(10), 901–912. https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855

Corson, D. (2000). *Language Diversity and Education (1st ed.)*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410600295

Coulmas, F. (2005). Changing language regimes in globalizing environments. *International Journal of the Sociology of Language, 175–176*, 3–15. https://doi.org/10.1515/ijsl.2005.2005.175-176.3

Cummins, J. (2019). The emergence of translanguaging pedagogy: A dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research, 9*(13), 19–36.

Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter (2019). Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Flynn, E. E., Hoy, S. L., Lea, J. L., & García, M. A. (2021). Translanguaging through story: Empowering children to use their full language repertoire. *Journal of Early Childhood Literacy*, *21*(2), 283–309. https://doi.org/10.1177/1468798419838569

García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K., Mohanty, & M. Panda, M. (Eds.), *Social Justice through Multilingual Education* (pp. 140–158). Multilingual Matters.

García, O., (2013). 6 Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education. In R. Rubdy & L. Alsagoff (Eds.), *The Global-Local Interface and Hybridity: Exploring Language and Identity*, 100–118, Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783090860-007

García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaing: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137385765

García, O., & Kleyn, T. (Eds.). (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315695242

García, O., & Seltzer, K. (2016). The translanguaging current in language education. *Flerspråkighet som resurs, 31*, 19–30.

Gimenez, J. (2020). Edulingualism: Linguistic repertoires, academic tasks and student agency in an English-dominant university. *International Journal of Multilingualism*, *20*(2), 656–671. https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1815750

Gogolin I. (1998). Sprachen rein halten – eine Obsession. In I. Gogolin, S. Graap, & G. Liste (Eds.), *Über Mehrsprachigkeit* (s. 71–96). Stauffenburg.

Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American anthropologist, 66*(6), 137–153.

Gumperz, J. J., & Naim, C. M. (1960). Formal and informal standards in the Hindi regional language area. *International Journal of American Linguistics, 26*(3), 92–118.

Hélot, C., & Laoire, M. Ó. (Eds.). (2011). *Language policy for the multilingual classroom: Pedagogy of the Possible* (Vol. 82). Multilingual Matters.

Hinnenkamp, V. (2003). Mixed language sarieties of migrant adolescents and the discourse of hybridity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 24*(1–2), 12–41. https://doi.org/10.1080/01434630308666487

Hopf, S. C., McLeod, S., & McDonagh, S. H. (2018). Linguistic multi-competence of Fiji school students and their conversational partners. *International Journal of Multilingualism*, *15*(1), 72–91. https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1241256

Janík, M., & Goldberger, M. A. (2023). Homogenization through inclusion: Exploring language regimes at four multilingual schools in the Czech Republic. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. https://doi.org/10.1080/13670050.2023.2192336

Janík, M., & Janíková, V. (2022). Mezi jazykovou politikou a žitou zkušeností aneb Mnohojazyčnost, která (ne)existuje. *Orbis scholae, 15*(2), 9–44. https://doi.org/10.14712/23363177.2022.2

Janíková, V. (2016). Učení a vyučování cizích jazyků a identita. *Pedagogická orientace, 26*(1), 24–50. https://doi.org/10.5817/PedOr2016-1-24

Krumm, H.-J. (2003). „Mein Bauch ist italienisch ...“ Kinder sprechen über Sprachen. *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.

Krumm, H.-J. (2013). Multilingualism and identity: What linguistic biographies of migrants can tell us. In P. Siemund, I. Gogolin, M. E. Schulz, & J. Davydova (Eds.), *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas: Acquisition, Identities, Space, Education* (pp. 165–176). John Benjamins Publishing. https://doi.org/10.1075/hsld.1.08kru

Krumm, H.-J. & Jenkins, E.-M. (2001). *Kinder und ihre sprachen – lebendige mehrsprachigkeit: Sprachenporträts*. Eviva.

Küster, L. (2013). Meine Sprachen-mein Leben. Sprachenlernen und Lerneridentitäten. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & C. Riemer (Eds.), *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung* (s. 143–152). Narr.

Lexander, K. V., & Androutsopoulos, J. (2021). Working with mediagrams: a methodology for collaborative research on mediational repertoires in multilingual families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *42*(1), 1–18. https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1667363

Mohanty, A. K., Panda, M., Phillipson, R., & Skutnabb-Kangas, T. (2009). *Multilingual Education for Social Justice Globalising the Local*. Orient Blackswan.

MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický.

MŠMT. (2022). *Základní informace k ukrajinské problematice v regionálním školství*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

MŠMT. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický.

Mu, S., Li, A., Shen, L., Han, L., & Wen, Z. (2023). Linguistic repertoires embodied and digitalized: A computer-vision-aided analysis of the language portraits by multilingual youth. *Sustainability*, *15*(3). https://doi.org/10.3390/su15032194

Muller, S. (2022). Visual silence in the language portrait: analysing young people's representations of their linguistic repertoires. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *25*(10), 3644–3658. https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2072170

Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Longman.

Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Mulilingual matters.

Oostendorp, M. (2022). Raced repertoires: The linguistic repertoire as multi-demiotic and racialized. *Applied Linguistics, 43*(1), 65–87. https://doi.org/10.1093/applin/amab018

Orcasitas-Vicandi, M. (2022). Towards a multilingual approach in assessing writing: Holistic, analytic and cross-linguistic perspectives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 25*(6), 2186–2207. https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1894089

Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review, 6*(3), 281–307. https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014

Prasad, G. L. (2014). Portraits of plurilingualism in a French international school in Toronto: Exploring the role of visual methods to access students' representations of their linguistically diverse identities. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, *17*(1), 51–77.

Purkarthofer, J. (2019). Building expectations: Imagining family language policy and heteroglossic social spaces. *International Journal of Bilingualism*, *23*(3), 724–739.

Rosowsky, A. (2018). Globalisation, the practice of devotional songs and poems and the linguistic repertoires of young British Muslims. *Culture and Religion*, *19*(1), 90–112. https://doi.org/10.1080/14755610.2017.1416645

Ruuska, K. (2016). Between ideologies and realities: Multilingual competence in a languagised world. *Applied Linguistics Review*, *7*(3), 353–374. https://doi.org/10.1515/applirev-2016-0015

Schroedler, T. (2020) Multilingualism in the governance of a 'monolingual' institution: An explorative study on linguistic diversity and language practices in the University of Hamburg. *International Journal of Multilingualism, 17*(2), 134–151. https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1520237

Schwarz-Friesel, M. (2013). *Sprache und emotion.* Utb.

Schwarzl, L., Vetter, E., & Janík, M. (2019). Schools as linguistic space: Multilingual realities at schools in Vienna and Brno. In A. Kostoulas (Ed.), *Challenging boundaries in language education. Second language learning and teaching* (pp. 211–228). Springer.

Soares, C. T., Duarte, J., & Günther-van der Meij, M. (2021). 'Red is the colour of the heart': Making young children's multilingualism visible through language portraits. *Language and Education*, *35*(1), 22–41. https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1833911

Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele. (2022). Praha: MŠMT. Dostupné z http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp

Sterzuk, A., & Nelson, C. A. (2016). "Nobody told me they didn't speak English!": Teacher language views and student linguistic repertoires in Hutterite colony schools in Canada. *Journal of Language, Identity & Education, 15*(6), 376–388. https://doi.org/10.1080/15348458.2016.1233066

Stille, S., & Cummins, J. (2013). Foundation for learning: engaging plurilingual students' linguistic repertoires in the elementary classroom. *TESOL Q*, *47*(3), 630–638. https://doi.org/10.1002/tesq.116

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies, 30*(6), 1024–1054. https://doi.org/10.1080/01419870701599465

Wei, L., & García, O. (2022). Not a first language but one repertoire: Translanguaging as a decolonizing project. *RELC Journal*, *53*(2), 313–324. https://doi.org/10.1177/00336882221092841

Welch, I. (2015). Building interactional space in an ESL classroom to foster bilingual identity and linguistic repertoires. *Journal of Language, Identity & Education*, *14*(2), 80–95. https://doi.org/10.1080/15348458.2015.1019784

Zaepernicková, E. (2012). Jazykový portrét aneb Vyjádření lingvistického repertoáru beze slov. *[nová] Čeština doma & ve světě*, *2*, 97–104. https://ncds.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/109/2017/10/NCDS-2-2012_Zaepernickova_97-104.pdf

Příloha: Silueta lidského těla užitá k zjišťování jazykových portrétů