

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Nerovnosti v procesu učení se cizímu jazyku

Jitka Suchardová Nováková

Katedra pedagogiky

Školitel: prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2013

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Nerovnosti v procesu učení se cizímu jazyku* vypracovala pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

17. 11. 2013

Ráda bych tímto vyjádřila poděkování prof. PhDr. Karlu Rýdlovi, CSc., prorektorovi Univerzity Pardubice, za jeho odborné rady, kritické připomínky a dlouhodobou podporu při vedení mé disertační práce. Rovněž bych chtěla poděkovat Dr. habil. Liboře Oats-Indruchové, MA, PhD z Ludwig Boltzmann Institute for European History and Public Spheres ve Vídni za laskavá doporučení a přátelské povzbuzení. Děkuji také prof. Bentu Olsenovi z Norwegian University of Science and Technology v Trondheimu a Paulu Garlandovi, PhD z Sheffield Hallam University v Sheffieldu za jejich zpětnou vazbu a možnost konzultovat téma disertace v mezinárodním kontextu.

Název: Nerovnosti v procesu učení se cizímu jazyku

Autor: Mgr. Jitka Suchardová Nováková

Katedra: Katedra pedagogiky

Školitel: prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Abstrakt:

Tato disertace vychází ze sociologických závěrů, podle kterých je úspěch v procesu učení značně ovlivňován sociálním prostředím. S ohledem na tuto skutečnost jsou zde kladeny otázky týkající se nerovností v procesu učení se cizímu jazyku. Jsou zkoumány některé kategorie jako například sociální třída, motivace a postoje, které jsou v oblasti výzkumu učení se cizímu jazyku považovány za důležité externí faktory. V souvislosti s těmito pojmy je proces učení se cizímu jazyku nahlížen jako výrazně ovlivněný příležitostmi k učení a pojetím vlastní identity jedince učícího se cizí jazyk.

Výsledků šetření bylo dosaženo použitím kvalitativního paradigmatu za použití narativního přístupu a rozhovoru jako hlavní výzkumné metody. Výzkumný design byl pragmaticky pojat a využil biografii a případovou studii. Výsledky výzkumu jsou prezentovány formou dvou kazuistik, přičemž použití narativní analýzy umožnilo zachytit diverzitu a komplexnost obou vybraných případů. Výzkum probíhal v univerzitním prostředí a jeho účastníky byli studenti technických fakult.

Klíčová slova: nerovnost, motivace, postoje, habitus, identita

Title: Inequality in Foreign Language Learning

Author: Jitka Suchardová Nováková

Department: Department of Education

Supervisor: prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Abstract:

This dissertation draws on sociological assumptions that learning success is significantly influenced by social environment. In this respect the questions of inequality in foreign language education are raised. The external factors such as social class, and motivation and attitudes, as two major social psychology phenomena related to success at foreign language learning, are researched. Based on these concepts the process of foreign language learning is considered as strongly influenced by opportunities for learning and by the process of constructing foreign language learner's identity.

The research follows the qualitative paradigm using the narrative approach, and an in-depth interview as the main research method. The research design of biography and case study is used and two individual case studies are presented, with the impact of showing diversity and complexity of foreign language learning. The research takes place in the university environment – the students of technical faculties were the object of the research.

Keywords: inequality, motivation, attitudes, habitus, identity

Obsah

1. ÚVOD.....	9
2. ČESKÝ ŠKOLSKÝ SYSTÉM A VZDĚLÁVACÍ JAZYKOVÁ POLITIKA.....	12
2.1 Historický kontext disertace.....	12
2.2 Školský systém.....	12
2.3 Proměňující se institucionální rámec jazykového vzdělávání po roce 1989 a výuka angličtiny v českém školském systému.....	13
2.4 Problematika rovných příležitostí ve vzdělávání v České republice.....	18
2.5 Problematika nerovností v jazykovém vzdělávání	20
2.6 Angličtina jako lingua franca	22
2.7 Shrnutí.....	23
3. VZDĚLÁVÁNÍ V SOCIÁLNÍM KONTEXTU	24
3.1 Teorie vzdělávání.....	24
3.2 Teorie nerovnosti ve vzdělávání.....	26
3.3 Sociokulturní teorie v procesu osvojování cizího jazyka	30
3.4 Shrnutí.....	30
4. UČENÍ SE CIZÍMU JAZYKU V SOCIÁLNÍM KONTEXTU	31
4.1 Sociální determinanty učení se cizímu jazyku	32
4.2 Sociální třída.....	33
4.2.1 Sociální třída a proces učení se cizímu jazyku.....	34
4.3 Postoje.....	35
4.3.1 Postoje učících se cizí jazyk.....	37
4.3.2 Postoje a motivace k učení se cizímu jazyku.....	39
4.3.3 Měření postojů.....	40
4.4 Shrnutí.....	41
5. VÝZKUM.....	42
5.1 K osobním a historickým souvislostem výběru výzkumného tématu.....	42
5.1.1 Komunikační kompetence.....	44
5.1.2 Zaměření a identifikace výzkumné problematiky	45
5.1.3 Reflexivní autobiografie – výzkumnice se stává účastníkem výzkumu	46
5.1.4 Postkomunistická učitelka cizích jazyků – jak učinit výzkumníka předmětem výzkumu	49
5.2 Charakteristika výzkumu	51
5.3 Metodologie	54
5.3.1 Kvantitativní paradigma výzkumu (Fáze 1)	54

5.3.1.1 Habitus	58
5.3.1.2 Habitus studenta vysoké školy a přechod ze střední školy na univerzitu	59
5.3.1.3 Aplikace pojmu habitus v procesu učení se cizímu jazyku	62
5.3.1.4 Operacionalizace konceptu kulturního, sociálního a ekonomického kapitálu pro účely výzkumu v procesu učení se cizímu jazyku	62
5.3.1.4 Výsledky rozhovorů a vliv nerovných podmínek na proces učení se cizímu jazyku, specifikace výše uvedených oblastí.....	63
5.3.2 Změna na kvalitativní paradigma (Fáze 2).....	64
5.3.3 Výběr výzkumného designu	64
5.3.4 Epistemologická východiska.....	68
5.3.5 Rozhovor	70
5.3.6 Strategie výběru vzorku	74
5.3.7 Analýza dat.....	74
5.3.7.1 Narativní analýza.....	75
5.3.7.2 Příběh versus narativ.....	77
5.4 Vytváření příběhů na základě narativní analýzy podle Polkinghorna	79
5.5 Viktorie Kosmopolitní Interkulturní	84
5.6 Mirek Škoda Patriot.....	108
5.7 Výsledky výzkumu	131
5.8 Důvěryhodnost výzkumu.....	133
5.9 Etické otázky výzkumu	133
5.10. Rizikové faktory zvolené metodologie	134
5.10.1 Problematika zobecnitelnosti.....	134
5.10.2 Role.....	134
5.10.2.1 Jak jsou role rozehrány.....	134
5.10.3 Pravdivost dat.....	136
6. ZÁVĚR	140
7. SEZNAM LITERATURY	146

„... A dělají nejvíce ti, kteří nejméně zможou – nejvíce pak zможou nejbohatší – a jejich synové v nejranějším věku začínají chodit do škol a nejpozději z nich vycházejí.“

Platón, Prótagoras, 326d

1. ÚVOD

Předložená práce se snaží analyzovat výsledky některých výzkumů v oblasti osvojování cizích jazyků a sociologických výzkumů v oblasti nerovností ve vzdělávání. Jejím cílem je syntetizovat tyto oblasti a porozumět nerovnostem v procesu učení se cizímu jazyku. Výsledky rozsáhlých kvantitativních výzkumů ve výše zmíněných oblastech byly použity jako východiska a hlavním smyslem kvalitativně pojatého výzkumu v této disertaci je prezentovat individuální životní příběhy v jejich rozmanitosti a komplexnosti a poukázat na aspekty, které jsou přítomny v konkrétních podmínkách autorčina výzkumného prostředí.

Tato práce se zabývá vnějšími faktory, které se podílejí na procesu učení se cizím jazykům a utváření cizojazyčné kompetence. Poukazuje na některé sociologické kategorie, které jsou v procesu učení se cizímu jazyku považovány za nepřímé faktory ovlivňující učení. Hledá odpovědi na otázky spjaté s nerovnostmi v oblasti učení se cizímu jazyku. Zabývá se definováním termínu nerovnost z pohledu sociologie a bere v úvahu zejména kulturní, ekonomický a sociální kapitál jedinců a jejich nejbližšího okolního světa, který ovlivňuje postoje a motivaci k učení se cizímu jazyku. Vychází z některých sociologických závěrů a předpokládá, že úspěch při učení je do určité míry ovlivněn sociálním prostředím jedince a pojetím jeho identity. Zabývá se tím, jak odlišné tyto vlivy mohou být, a to pomocí etnografické případové studie, neboť k objasnění postojů a motivace je třeba věnovat pozornost partikularitám a „jednotlivým činnostem skrze ... *hustý popis*¹ kulturního kontextu“ (Duff, 1995, cit. podle Day, 2002, s. 21). Předmětem zkoumání je subjektivní realita jedinců studujících cizí jazyky - konkrétně anglický jazyk. Výzkum se zaměřuje na to, jak je proces učení se cizímu jazyku vnímán studujícími jako aktéry sociální situace. Zaměřuje se na jejich percepce a postoje a zachycuje jedince učící se cizí jazyk v jejich sociální a historické perspektivě.²

Přehledová část disertace umísťuje výzkum v kontextu ontologických východisek, teorií vzdělávání a potřebných teoretických konceptů. Představuje důležité strategické dokumenty ovlivňující vývoj jazykového vzdělávání v České republice. Podává přehled o

¹ thick description (Geertz, 2000)

² Podrobněji o sociálních a historických souvislostech učení se cizímu jazyku například B. Nortonová (Norton, 2000).

vývoji a zaměření výzkumů v oblasti učení se cizímu jazyku (SLA)³ v českém a mezinárodním kontextu a legitimizuje volbu výzkumného zaměření této disertace v širších souvislostech.

Způsoby uvažování o učení se cizím jazykům v této disertaci vycházejí ze sociálně orientovaných teorií v oblasti SLA, které například dávají do souvislostí učení se cizímu jazyku a identitu jedince: „Učení se cizímu jazyku může za různých okolností vést ke změně duševního systému jedince, včetně konceptu sebepojetí“ (Lantolf, 2000, s. 5).

V souladu s evropskými tendencemi mnohojazyčnosti (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002)⁴ není v této práci popírána důležitost ostatních jazykům, avšak anglický jazyk je zde pojímán jako lingua franca, a to především pod vlivem geografického, politického, ekonomického a kulturního kontextu České republiky. Této problematice je také věnována jedna z podkapitol.

Tato práce charakterizuje termín habitus, který v této práci představuje jeden z důležitých pojmů, a nalezení jeho významového naplnění v oblasti učení se cizímu jazyku je cílem jedné ze specifických výzkumných otázek.

Výzkumná část v návaznosti na vývoj výzkumů v oblasti SLA vysvětluje posun od kvantitativně zaměřeného výzkumného paradigmatu k paradigmatu kvalitativnímu a tuto změnu zdůvodňuje. V souladu s Dayovou je možné transformaci výzkumného paradigmatu v této práci označit za „posun od tradice výzkumu osvojování cizího jazyka zaměřených pozitivisticky - na hledání pravidelností a upřednostňující statistické analýzy a experimentální a kvazi-experimentální výzkumné designy - k tradici lingvistické antropologie a etnografie komunikace, které nazírají lidské vztahy, sociální kontexty a situace za primární v procesu učení se cizímu jazyku“ (Day, 2002, s. 20 – 21). Takto zaměřené výzkumy „používají etnografické přístupy, aby bylo dosaženo hlubokého porozumění komplexity a partikularity učení (Day, 2002, s. 21).

³ Vzhledem k rozsahu a zaměření práce není věnována hlubší pozornost rozlišení pojmů osvojování cizího jazyka (second language acquisition) a učení se cizímu jazyku (second language learning) a tyto pojmy jsou používány synonymicky. Vzhledem k užívání zkratky SLA (second language acquisition) v odborných pracích v oblasti výzkumu učení se cizímu jazyku, je i zde tento akronym používán.

⁴ V disertaci je dále tento dokument uváděn pod zkratkou CEFR (Common European Framework for Languages).

Kapitola zaměřená na metodologii představuje argumenty pro volbu biografického designu, metodu sběru dat (rozhovor a osobní dokumenty účastníků) a narativní analýzu jako způsob analýzy a prezentace výzkumných šetření. Výsledky výzkumu jsou prezentovány v podobě případových studií – příběhů dvou jedinců studujících anglický jazyk jako povinný předmět v prvním ročníku vysokoškolského studia na nefilologických fakultách Univerzity Pardubice.

Mezioborové zaměření disertace

Práce, zabývající se zkoumáním sociálních vlivů a nerovnostmi ve výchově a vzdělávání, jsou pracemi spadajícími do oblasti sociologie výchovy⁵. Je-li nahlíženo na vzdělávání perspektivou sociologie, jsou kladeny například otázky, jak příslušnost k určité společenské třídě ovlivňuje šance jedince na vzdělání.⁶ Stejně tak, jako je podle sociologů možné pozorovat třídní rozdíly v mnoha jiných oblastech lidské existence, např. životního stylu nebo způsobu trávení volného času (Duffková et al., 2008), vkusu pro umění nebo způsobu stravování (Bourdieu, 1984), existují i třídní rozdíly ve vzdělanostních šancích (Matějů, 2006; Calhoun 1994; Giddens, 1999). S ohledem na tyto skutečnosti je možné tuto práci oborově umístit částečně na pomezí sociologie výchovy, neboť se zabývá výchovou a vzděláváním v souvislosti se sociálními vlivy.

Avšak specifickým zaměřením, kde jsou tyto vlivy zkoumány, je oblast učení se cizímu jazyku, a proto je třeba tuto práci vnímat jako oborově zaměřenou a do oblasti didaktiky cizích jazyků spadající. Je možné říci, že svým přesahem do sociologie a etnografie přináší obohacující pohled na učení se anglickému jazyku ve zvolených výzkumných podmínkách.⁷

Disertace čerpá z české a zahraniční odborné literatury a závěrů výzkumných šetření. Citace z anglicky publikované literatury, která doposud nebyla přeložena do českého jazyka, byly přeloženy autorkou.

⁵ K charakteristice sociologie jako vědního oboru podrobněji např. R. Havlík a J. Koťa (Havlík, Koťa, 2000). s. 11)

⁶ Sociologie při zkoumání vzdělávání uplatňuje i další možné kategorie, například pohlaví, věk, místo bydliště, příslušnost k etnické menšině.

⁷ O problematice postavení didaktiky cizích jazyků jako vědní disciplíny v českém prostředí podrobněji M. Píšová (Píšová, 2011a). Zaměřením výzkumných prací v oblasti učení se cizím jazykům se zabývaly V. Janíková, M. Píšová, S. Hanušová a kol. (Janíková, Píšová, Hanušová, 2011).

2. ČESKÝ ŠKOLSKÝ SYSTÉM A VZDĚLÁVACÍ JAZYKOVÁ POLITIKA

2.1 Historický kontext disertace

Časový horizont, jenž sleduje vývoj jazykového vzdělávání a příležitosti jazykového vzdělávání, do něhož je tato disertace zasazena, stručně charakterizuje předrevoluční období a dospívá do současného stavu vzdělávací jazykové politiky. Stručná charakteristika je věnována orientaci, kterou československá jazyková politika během socialistické existence sledovala. Revoluční změny roku 1989 jsou chápány jako události, na které jazyková politika reaguje a po nichž v průběhu let nabývá vlivem společenského vývoje nových podob. Tyto nové podoby jsou uskutečňovány ve strategických dokumentech a legislativních změnách.

Změnám, které následovaly v českém školském a vzdělávacím systému a zejména jazykovému vzdělávání, je v disertaci věnována pozornost, neboť studující, kteří se výzkumu zúčastnili, se převážně narodili v letech 1990 – 1992, a je možné je považovat za první porevoluční generaci.

2.2 Školský systém

Mohlo by se zdát, že školský systém před rokem 1989 a jeho vliv na současného vysokoškoláka není pro kontext této disertace důležitý. Jako podstatný se jeví stav současný, neboť účastníci výzkumu se narodili až po roce 1989 (většina z nich se narodila v letech 1990-1992) a nebyli tedy přímo socialistickým školstvím ovlivněni. Avšak důvody uvědomit si důležitost vlivu minulého režimu na současnost výstižně formuluje Simonová: „Ačkoli vzdělávací systémy moderních společností formují lidské zdroje pro budoucí vývoj společnosti, k jejich hlavním charakteristikám patří setrvačnost a zakořeněnost v minulosti. Proto je v rozsahu a charakteru vzdělanostních nerovností vliv minulosti zpravidla větší než vliv aktuální vzdělávací politiky, jejíž důsledky se projeví až s příslušným zpožděním“ (Simonová, v Matějů, 2006, s. 62).

Je nesporné, že společensko-politické a ekonomické změny ve společnosti započaté listopadovými událostmi roku 1989 se bezprostředně promítly také do systému školství. Byla započata transformace českého školství, která se promítla do všech úrovní vzdělávání. Vašutová popisuje několik zásadních tendencí, které byly v českém školství v devadesátých

letech nastartovány. Jedná se zejména o posun k decentralizaci řízení (posílení autonomie škol – zavedení právní subjektivity státních škol), institucionální diverzifikaci a restrukturalizaci školství (zakládání nových typů škol, obnova víceletých gymnázií⁸, vznik integrovaných středních škol a vyšších odborných škol, zavedení víceúrovňového vysokoškolského studia), diverzifikaci financování školství (týká se zejména vstupu soukromých subjektů do financování, změn ve financování mateřských a základních škol a učňovského školství), kurikulární změny na základních a středních školách (uvolnění učebních plánů a osnov). Posun od direktivního k liberálnímu a participativnímu přístupu v kurikulární politice se projevil zejména zaváděním alternativních koncepcí vyučování, vlivem trhu práce na kvalitu vzdělání, rozrůstáním sítě škol (Vašutová, 1998, s. 198).

Standard základního vzdělávání (Standard základního vzdělávání, 1995) byl legislativní reakcí na změny a potřeby porevolučního základního vzdělávání. Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001), jako strategický dokument vzdělávací politiky České republiky, vycházející z mezinárodních analýz a hodnocení vývoje českého školství a celé sféry vzdělávání v desetiletí po roce 1989 artikulovala další směřování české vzdělávací politiky v horizontu přibližně do roku 2005, v některých částech do roku 2010.

Školský zákon z roku 2004 zavádí nový systém kurikulárních dokumentů – vznik Rámcových vzdělávacích programů - jejichž cílem je posílení autonomie škol a učitelů. Od školního roku 2007 oficiálně vchází v platnost Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

2.3 Proměňující se institucionální rámec jazykového vzdělávání po roce 1989 a výuka angličtiny v českém školském systému

Jazyk bezprostředně vyjadřuje kulturu; je tím, co nás činní lidskými bytostmi a každému z nás dává pocit identity. Článek 22 Listiny základních práv Evropské unie stanoví, že Unie respektuje kulturní, náboženskou a jazykovou rozmanitost. Článek 21 zakazuje diskriminaci založenou na několika důvodech, včetně jazyka. Společně s úctou k jednotlivci, otevřeností vůči jiným kulturám, tolerancí a přijímáním jiných lidí je i úcta k jazykové rozmanitosti

⁸ Po roce 1989 měla víceletá gymnázia zajistit kontinuitu české vzdělanosti: „Málokdo si však uvědomoval, že už v době první republiky považovali přední pedagogové víceletá gymnázia za přežitý typ zařízení vnášející do systému prvek segregace, který byl již tehdy považován za nežádoucí a odporující demokratickým principům a snaze všech národů po integraci“ (Matějů, 2006, s. 196-197).

základní hodnotou Evropské unie. Opatření Unie a členských států k prosazování mnohojazyčnosti má proto přímý dopad na život každého občana (Nová rámcová strategie pro mnohojazyčnost, 2005).

Vzhledem k začlenění České republiky do světových a evropských struktur⁹ ovlivňují strategické dokumenty těchto institucí oblast jazykového vzdělávání také v České republice. Není pochyb o tom, že v souvislosti s revolučními změnami zaznamenala právě státní vzdělávací jazyková politika¹⁰ výrazné změny.

Z pohledu jazykového vzdělávání se požadavky formulované na počátku prvního desetiletí tohoto století v Bílé knize týkaly požadavku umožnit výuku dvou cizích jazyků na všech stupních škol tak, aby „každý absolvent úplného středního vzdělání byl schopen komunikovat v různé míře pokročilosti ve dvou cizích jazycích, z nichž jeden bude angličtina“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001). V této souvislosti byla také adresována média, aby podpořila zvyšování cizojazyčné gramotnosti dětí, mládeže i dospělých.

Od roku 2002 napomáhá realizaci jazykového vzdělávání v českých kurikulárních dokumentech Společný evropský referenční rámec pro jazyky (CEFR), který artikuloval záměr Rady Evropy podpořit jazykovou diversitu a učení se cizím jazykům v Evropě a definuje úrovně komunikační kompetence na základní šestistupňové škále - A1, A2, B1, B2, C1, C2, přičemž úroveň A1 je úrovní nejnižší a označuje úplného začátečníka - a podrobně tak charakterizuje míru osvojení cizího jazyka ve všech jazykových prostředcích a řečových dovednostech. Popisuje také kulturní kontext, do kterého je jazyk zasazen: „Tento dokument je praktickým nástrojem standardizace jazykového vzdělávání a pomocí deskriptorů popisuje úroveň v různých fázích učení se cizímu jazyku, a je též vhodným nástrojem hodnocení ovládnutí cizího jazyka na mezinárodně srovnatelné stupnici“ (CEFR,

⁹ Česká republika se stala součástí těchto institucí v následujících letech: UNESCO: Československo 1945, Česká republika únor 1993; Rada Evropy: Československo 1991, Česká republika 1993; OECD 1995; Evropská unie 2004.

¹⁰ Státní vzdělávací jazykovou politiku je možné definovat jako „rozhodování o způsobech nastolování vztahů mezi společnostmi a jazyky prostřednictvím vzdělávání“ (Fenclová, 2005/ 2006, cit. podle Průcha, 2010, s. 107).

2002). Podrobněji je věnována pozornost Společnému evropskému referenčnímu rámci pro jazyky a jeho významu v kapitole 5.3 Metodologie.

Jedním z požadavků Rady Evropy v oblasti jazykového vzdělávání je, aby každý občan Evropy byl schopen komunikovat alespoň ve dvou dalších jazycích kromě mateřského. Na podporu těchto cílů byl Komisí Evropské unie vypracován akční plán pod názvem Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti, na jehož základech vznikl i Národní plán výuky cizích jazyků s akčním plánem pro období 2005 – 2008.

Ten byl schválen v prosinci 2005 do roku 2008. Podle tohoto plánu došlo k tomu, že výuka cizího jazyka byla od následujícího školního roku, tedy teprve od školního roku 2006/ 2007, povinně zahájena ve třetím ročníku základní školy. Doporučována je angličtina, ustoupilo se však od původního záměru, aby angličtina byla jako první cizí jazyk povinná. Druhý cizí jazyk se měly začít děti učit nejpozději v osmém ročníku. Do doby přijetí tohoto plánu probíhala výuka prvního cizího jazyka od čtvrté třídy a učit se druhý cizí jazyk stanovila státní vzdělávací jazyková politika jako nepovinné.

Národní plán výuky cizích jazyků také předpokládal, že se děti začnou seznamovat s cizím jazykem již od posledního ročníku mateřské školy formou jazykové propedeutiky. Tento dokument sice explicitně neurčuje angličtinu jako povinnou, avšak uvádí, že je nutné „zpracovat metodický materiál pro výuku angličtiny (případně jiného cizího jazyka) pro předškolní děti a zdarma jej poskytnout mateřským školám, které o něj projeví zájem [] a zařadit angličtinu do programu přípravy učitelů mateřských škol v pedagogických školách a na pedagogických fakultách“ (Národní plán výuky cizích jazyků s akčním plánem pro období 2005 – 2008, 2005, s. 5). Předpokládá se, že zavedením Rámcových vzdělávacích programů „všichni žáci v základním vzdělávání projdou výukou anglického jazyka“ (Národní plán výuky cizích jazyků s akčním plánem pro období 2005 – 2008, 2005, s. 1).

V současné době (školní rok 2012/ 2013) je vyučován první cizí jazyk povinně od třetí třídy, druhý cizí jazyk je podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání nabízen jako volitelný předmět nejpozději od osmého ročníku, školy jej však mohou

nabídnout již dříve s využitím disponibilních hodin. Podle zprávy Národního institutu pro další vzdělávání¹¹ (Podněty k výuce jazyků v ČR, 2012) však probíhá výuka angličtiny na mnoha školách již od první třídy a rovněž v mateřských školách je cizojazyčná výuka, respektive výchova, v popředí zájmu, a to především ze strany rodičů.

Stejná zpráva také uvádí, že o dvojjazyčnosti či dokonce vícejazyčnosti se však v naprosté většině škol nedá hovořit¹², a to z důvodu přetrvávajícího nedostatku erudovaných vyučujících cizích jazyků především na základních školách. V předškolním vzdělávání je podle zprávy situace ještě obtížnější. Mezi další důvody, které NIDV uvádí, patří nízká úroveň znalosti cizích jazyků učitelů ostatních oborů či předmětů, všeobecná absence cizojazyčných asistentů či vychovatelů, různá úroveň jazykových znalostí žáků v jedné skupině. Rámcové vzdělávací programy by teoreticky měly zajišťovat kontinuálnost výuky cizího jazyka podle skutečné úrovně žákem či studentem dosažených jazykových dovedností od počáteční rané fáze minimálně až k maturitě. Praxe však bývá jiná: při přechodu na další stupeň vzdělávání mnozí žáci, především ti jazykově lépe vybavení, často opakují již zvládnuté učivo, výuka se pro ně stává neefektivní, dochází ke stagnaci či dokonce regresi jejich znalostí a opadáva jejich motivace (NIDV).¹³

Průcha se domnívá, že situace v jazykovém vzdělávání v době předrevoluční stále negativně ovlivňuje úroveň znalosti cizích jazyků v současnosti: „... další cizí jazyk bylo možno studovat teprve jako druhý cizí jazyk na gymnáziích a na některých středních školách. V některých druhých škol (většina středních odborných učilišť) se žáci kromě ruštiny s žádným jiným cizím jazykem vůbec nesetkávali“ (Průcha, 2010, s. 110). Za problematické aspekty českého jazykového vzdělávání Průcha považuje „nedostatečnou kvalifikaci učitelů cizích jazyků, tlak na výlučné postavení angličtiny jako prvního cizího jazyka a problémy vztahující se k rozdílné schopnosti lidí učit se cizí jazyk“ (Průcha, 2010, s. 112).

¹¹ NIDV

¹² Kromě výuky cizího jazyka je kladen důraz také na výuku některých předmětů či aspoň částí hodin těchto předmětů v cizím jazyce (CLIL), mluvit s žáky v cizím jazyce také například o přestávkách, na mimoškolních akcích či ve školní družině.

¹³ Viz také Průcha, 2010, s. 110-113.

Vzhledem k situaci v České republice před rokem 1989 je možné se zamyslet nad důsledky negativního vlivu na užívání cizích jazyků v každodenních činnostech: „Osvojení si druhého jazyka není nutně omezeno pouze na formální učení - mluvčí si tento jazyk osvojili tím, že byli tomuto jazyku neustále vystaveni a přechod z jednoho jazyka do druhé často činí bezděčně“ (Chacón, 2004, s. 93). Je možné se domnívat, že nedostatek příležitostí cestovat a užívat cizí jazyky pro skutečnou potřebu dorozumět se v autentickém prostředí snížil motivaci učit se cizí jazyky, neboť podle Gardnera a Lamberta „je-li potřeba, lidé se cizí jazyky naučí“ (Gardner, Lambert, 1972, s. 2). Zajímavou poznámku nabízí Holý ve své analýze proměňující se národní identity v období postkomunistické transformace společnosti: „Ruština byla hlavním cizím jazykem, který se učil ve školách, a výsledkem je, že jej ovládá velmi málo Čechů“ (Holý, 2001, s. 58).

Pokud jde o střední a terciární vzdělávání, Národní plán uvádí, že „stávající úroveň jazykové výuky na středních odborných školách neodpovídá u všech škol kritériím pro dosažení jazykové úrovně B1 a B2 maturitní zkoušky¹⁴“ (Národní plán výuky cizích jazyků s akčním plánem pro období 2005 – 2008, 2005, s. 7).

Do terciárního vzdělávání byla projektována snaha nabízet prakticky orientovanou výuku tzv. CLIL (Content and Language Integrated Learning - výuka některých předmětů v cizím jazyce), která bude relevantní pro budoucí zaměstnání vysokoškolských studentů. Jak je uvedeno v jenom z evropských dokumentů s názvem Mnohojazyčnost: přínos pro Evropu a společný závazek „...univerzity by měly svoje studenty vybavit solidními jazykovými znalostmi bez ohledu na oblast jejich specializace“ (Mnohojazyčnost: přínos pro Evropu i společný závazek, 2008, s. 10).

Ani v terciárním vzdělávání však Evropská unie explicitně nevymezuje angličtinu jako povinný jazyk a Národní plán výuky cizích jazyků, jak již bylo zmíněno, tuto povinnost také přímo nepožaduje. Konkrétní stanovisko bylo vyjádřeno následovně: „Je třeba uznat, že tendence neanglicky hovořících zemí vyučovat prostřednictvím angličtiny místo v národním nebo regionálním jazyce, může mít pro životnost těchto jazyků

¹⁴ Úrovně maturitní zkoušky B1 nebo B2 jsou stanoveny v souladu se Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky.

nepředvídatelné důsledky“ (Nová rámcová strategie pro mnohojazyčnost, 2005, s. 6).

2.4 Problematika rovných příležitostí ve vzdělávání v České republice

Cílem této práce je přinést hlubší vhled do procesu učení se cizímu jazyku pod vlivem vnějších faktorů a zaměřit se na povahu možných nerovných podmínek, které tento proces ovlivňují. Z tohoto důvodu je třeba se zabývat koncepty a výzkumy v oblasti vzdělávání a výzkumy v oblasti učení se cizímu jazyku a sociologie.

Z pohledu české sociologické a pedagogické literatury začala být problematice nerovností ve vzdělávání věnována pozornost vzhledem ke společenskému vývoji po roce 1989. Zvyšující se zájem o nerovné podmínky ve vzdělávání souvisí podle Matějů „ s poměrně rychlým zvětšováním mzdové a příjmové diference, ve které se výrazně posiloval právě vliv dosaženého vzdělání“ (Matějů, 2006, s. 10). Značný vliv podle Matějů také sehrála skutečnost, že „apely týkající se rovných příležitostí byly vnímány jako volání po komunistickém rovnostářství“ (ibid).

Jsou-li zkoumány nerovnosti, je nutné se zamyslet se nad tím, jakou povahu mají nerovnosti v širším celosvětovém měřítku - na různých kontinentech a v různých státech, a jak za těchto okolností působí připsaný status (např. rasa, pohlaví) na možnosti mobility a nabytí rozsahu statusu získaného (profese, vzdělání, podíl na moci) a tím na změnu pozice v rámci stratifikace společnosti.¹⁵ Perspektiva může také směřovat k vlivům mezinárodních politických uskupení a jejich vlivům na koncepci vzdělávací politiky jednotlivých států.¹⁶

Podle Kalouse je „vzdělávání chápáno jako nástroj budoucí ekonomické prosperity, jako hybná síla rozvoje, jako nutná podmínka přenosu kulturních hodnot a sociálních rolí, strážce demokratických hodnot, předpoklad sociální soudržnosti či základ individuálního úspěchu“ (Kalous, v Matějů, 2006, s. 365). Cíle vzdělávání jsou však někdy „difuzní, nejednoznačné, a

¹⁵ V globálních souvislostech je spíše uvažováno v dimenzích přístupu ke vzdělání než v dimenzích zlepšování kvality. Podle údajů OSN žije v současném světě 880 milionů negramotných dospělých. S negramotností dětí často souvisí fakt, že v nejchudších oblastech světa musí děti pracovat. Oficiální čísla mluví o 78 milionech pracujících dětí ve věku 5-14 let (ILO, 1995, cit. podle Kalouse, 2006). O vlivu mezinárodních organizací na vzdělávání (UNESCO a OECD) podrobněji Kalous (Kalous, v Matějů, 2006).

¹⁶ Příkladem vlivu politické ideologie na vzdělávání je členství bývalého Československa v politických strukturách zemí budujících socialismus. „Rok 1948 se stal určující ideologií československého státu marxismus-leninismus, prosazovaný prostřednictvím komunistické výchovy“ (Havlík, Kořán, 2000, s. 34).

někdy až nekompatibilní“ (ibid.) a právě v kontrastu rovností šancí a důrazu na výkon a kvalitu spatřuje konfliktní cíle vzdělávání.

V souvislosti se šancemi na vzdělání pak připisuje sociologie podstatný podíl vlivu třídního zařazení rodinného prostředí a zabývá se tím, zda narození jedince v určité rodině determinuje jeho budoucí celoživotní zařazení do určité sociální třídy. Podle Možného rodina ovlivňuje životní šance jedince tím, že vytváří podmínky, „jež spoluvytvářejí jeho výkon ve škole, rozhodují o jeho úspěchu při zkouškách, a tím mu otevírají anebo zavírají bránu k vyššímu vzdělání a skrze ně k určitým povoláním a společenským postavením“ (Možný, 2011, s. 103). Tyto podmínky charakterizuje za použití Bourdieuho konceptu kulturního kapitálu.¹⁷

Z hlediska evropského kontextu na pomezí doby rozvinutých průmyslových kapitalistických a postindustriálních společností se do popředí zájmu dostávají obavy z nerovností ve vzdělávání v podobě majetkových nerovností a symbolické moci vzdělání (Keller, Tvrdý, 2008).

V sociologických pracích pojednávajících o nerovnostech jsou vedeny úvahy v rovině obecné – tedy vzdělání jako celek. Důraz je kladen na prostupnost vzdělávacím systémem z hlediska sociálního původu jedinců - je zkoumána míra vzdělanostní mobility v tomto systému. Tato skutečnost je reflektována také v českém kontextu. Současná domácí literatura věnuje například pozornost komparaci vzdělávacích systémů z hlediska nerovností šancí na vzdělání před a po roce 1989, postavení českého vzdělávacího systému v mezinárodních srovnáních v současnosti - kvantitativní výzkumy vědomostí a dovedností TIMMS, PISA, údaje OECD. Výzkumy se věnují studijním aspiracím souvisejícím se sociálně-ekonomickým zázemím studujících (Katrňák, v Matějů, 2006). Také se zabývají vnímáním rovných příležitostí ve vzdělávání širokou veřejností v České republice (Walterová, Černý, Greger, Chvál, 2010).

¹⁷ „Kapitál nejsou jen peníze, které v životě platí. V četných situacích je při jednání užitečným prostředkem (než *ekonomický kapitál*) *kulturní kapitál* - diplomy, vědomosti, dobré způsoby a návyky a *sociální kapitál* - síť vztahů (Hudečková, 2003, s. 343-346). O pojmu kapitálu podle Bourdieu je podrobněji pojednáno v kapitole 5.3.1.2.

2.5 Problematika nerovností v jazykovém vzdělávání

V oblasti zkoumání učení se cizímu jazyku je v pohledu na nerovnosti možné použít dva odlišné přístupy. Přístup neoklasický a přístup historicko-strukturální. Neoklasický přístup je charakterizován několika základními předpoklady: „Klíčem k porozumění sociálních systémů je jedinec, odlišnosti mezi sociopolitickými systémy jsou následkem kumulativního vlivu rozhodnutí jedinců, individuální rozhodnutí jsou předvídatelná, ale svobodná, a je správné zaměřovat se ve společenskovědním výzkumu na analýzu individuálních rozhodnutí“ (Tollefson, 1991, s. 28).

Neoklasický přístup zdůrazňuje individualismus při rozhodování o jazyce, předpokládá osobní svobodu při rozhodování o jazyce a zaměřuje se na individuální odlišnosti v procesu učení se cizímu jazyku.¹⁸ V seznamu individuálních odlišností podle Schumanna dominují faktory jako „věk, jazykový talent¹⁹, postoje k cílovému jazyku, čas strávený v prostředí cílového jazyka, úroveň vzdělání, citlivost ke kritice a motivace“ (Schumann, 1978, cit. podle Tollefson, 1991, s. 27). Výzkumy tohoto typu podle Tollesfona předpokládají, že jazykový talent, osobnostní rysy nebo zkušenosti jsou mechanismy vedoucí k úspěšnému učení se cizímu jazyku (ibid.). V tomto ohledu je možné říci, že tento přístup směřuje k jednotlivci a jeho vlastním rozhodnutím, zodpovědnosti a úspěchu za učení se cizím jazykům.

Oproti tomu historicko-strukturální přístup hledá důvody různé míry a typu motivace a její vliv na učení. V souvislosti s motivací Tollefson nepředpokládá, že je individuální proměnnou jedince. Ta je podle něho určována širšími sociopolitickými faktory, jako jsou ekonomické zájmy, ideologická podpora učení se cizímu jazyku nebo přístup ke kvalitnímu vzdělání: „Historicko-strukturální přístup nahlíží na motivaci jako na výsledek historicko-strukturálních faktorů spíše než jako na primární důvody učít se cizí jazyk“ (Tollefson, 1991, s. 33).

¹⁸ Mezi významné výzkumy v oblasti individuálních odlišností patří například kategorizace individuálních odlišností podle Skehana nebo Larsen-Freemanové (cit. podle Ellis, 1994, s. 472).

¹⁹ language aptitude

Podle Tollefsona je hlavní obtíží neoklasického přístupu k jazykové politice předpoklad, že „jazyk je zdroj, který má ekonomickou hodnotu, na kterou je třeba vynaložit náklady, a proto je nahlíženo na proces učení se cizímu jazyku jako na analýzu a zhodnocení individuálních nákladů a zisků (cost/ benefit analysis), které učení se cizímu jazyku přinese“ (Tollefson, 1991, s. 36). Prizmatem historicko-strukturálního přístupu je jazyk odlišný od jiných zdrojů, a to díky sociálním vztahům, které mu dávají podobu v jazykových společnostech.

Hlavními principy historicko-strukturálního přístupu k výzkumu procesu učení se cizímu jazyku je základní sociologický předpoklad spočívající v tom, že jednání skupin je zcela odlišné od pouhého součtu individuálních jednání jejich členů. „Proto jsou kroky těch, kteří mají v rukou plánování, a populace, která je těmito kroky ovlivněna, nahlíženy jako výsledek působení historie a sociálních vztahů []“ (ibid). Pokud jde o jazykové plánování, „je hlavním úkolem historicko-strukturálního přístupu ve výzkumu rozvinout teorii, která přímo označuje mechanismy, kterými se plánovací procesy vzájemně ovlivňují s jinými historicko-strukturálními silami, které vytvářejí jazyková společenství a určují systémy jazykové struktury a užívání“ (ibid).

Důležitým prvkem je, že jazyk zahrnuje systém samotného jazyka a také jeho užívání určitou osobou a osobu samotnou. Na rozdíl od jiných zdrojů, každá jazyková změna zahrnuje skutečné osoby žijící v určitém historickém kontextu a žijící v určitém uspořádání ve skupinách podle symbolů, rolí a ideologií, které se nemusí shodovat s ekonomickou logikou analýzy nákladů a zisků. To znamená, že možnosti rozhodovat a jednat se nacházejí zcela v sociálním uspořádání jazykových skupin spíše, než aby byly čistě individuálním rozhodnutím při zvážení všech nákladů a zisků. Historicko-strukturální přístup se tedy snaží vysvětlit spojnici mezi uspořádáním společnosti, změnami v jazykové struktuře a užívání a plánovacími a politickými procesy (ibid).

Je možné říci, že historicko-strukturální přístup spíše chápe jedince jako součást vyššího společenského celku a jeho rozhodnutí motivována širšími společenskými okolnostmi spíše než skutečně osobními důvody.

2.6 Angličtina jako lingua franca

„Kterákoli politika týkající se jazyka, a to obzvláště ve školském systému musí brát ohledy na postoje těch, kteří jí budou ovlivněni. V dlouhodobé perspektivě uspěje pouze taková jazyková politika, která bere ohledy alespoň na jeden ze tří faktorů: odpovídá postojům těch, kterých se týká, přesvědčuje ty, kterých se týká o své správnosti, a snaží se najít a odstranit příčiny nesouladu“ (Lewise, 1981, cit. podle Bakera, 1988, s. 112).

Pojem lingua franca je možné definovat jako „dorozumívací jazyk (jakési ‚esperanto‘) všech mluvčích“ (Černý, 1996, s. 398). Existují názory, které považují neznalost angličtiny v současné době za handicap: „Přítomnost a potřeba angličtiny se natolik rozšířila a přístup k ní a její poskytování je tak různorodé, takže dnes můžeme mluvit o bilingvistu s angličtinou spíše než pouze o užívání angličtiny jako cizího jazyka“ (Hoffmann, 2000, s. 2). Hoffmannová poukazuje na užívání angličtiny pro mnoho účelů uvnitř i vně Evropské unie, upozorňuje na preferování angličtiny v mnoha prostředích (mezinárodní obchod a instituce Evropské unie).

Podle Hoffmannové se angličtina také stala jazykem akademického světa, neboť vědcům umožňuje číst a publikovat v mezinárodním měřítku. Také ovlivňuje jiné evropské jazyky na různých úrovních, avšak nejvýrazněji se tento vliv projevuje v technické oblasti – technické termíny jsou často přejímány do mnoha jazyků ve své původní anglické podobě. Podle Chacóna se ovládnutí angličtiny se stalo žádoucí pro všechny věkové kategorie nejen pro obyvatele Evropské Unie ale i v mnoha dalších státech na světě do té míry, že neschopnost používat angličtinu se mění v handicap (Chacón, 2004, s. 146). Tollefson shrnuje potřebu jednoho společného jazyka v oblasti výzkumu a vývoje, jeho financování a zajištění přístupu k nejnovějším výsledkům (Tollefson, 1991, s. 82 - 83).

Tollefson označuje angličtinu za „jazyk mezinárodní komunikace, obchodu, mezinárodních jednání, vědy a technologie, turismu, filmu a hudby“ (Tollefson, 1991, s. 81), avšak její rozšíření není podle Tollefsona způsobeno demografickými procesy, například migrací. Na rozšíření angličtiny nahlíží kriticky a vysvětluje: „ Penetrace angličtiny do hlavních politických a ekonomických institucí na každém kontinentě je výsledkem ekonomické a vojenské síly anglicky mluvících zemí a rozšíření globálního trhu, kterým tyto země dominují“ (Tollefson,

1991 s. 82). Procesy, které takovéto rozšíření angličtiny vyvolaly, označuje Tollefson pojmem *modernizace* (ibid.).

V souvislosti s modernizační teorií Tollefson zmiňuje dva aspekty, a to ideologické předpoklady, které nahlízejí na angličtinu jako na praktický nástroj modernizace a vztah mezi moderními způsoby vyučování angličtiny jako cizího jazyka spojené s otázkami moci (Tollefson, 1991, s. 80). Podle Tollefsona je třeba vnímat rozšíření angličtiny a s tím přinášející jevy nerovnosti a exploatace. Podle Tollefsona je rozšíření angličtiny a její přirovnání k nástroji ideologické (Tollefson, 1991, s. 83).

Tollefson kriticky konstatuje, že ve světě je za posledních čtyřicet let jazykové vzdělávání věnováno tomu, aby byly naplněny jazykové potřeby milionů lidí, kteří se musí naučit angličtinu nebo jiný cizí jazyk zejména proto, aby se mohli vzdělávat, být zaměstnatelní a angažovat se v politických záležitostech: „Vznikly stovky programů pregraduální přípravy učitelů, tisíce učebnic a metodických příruček, nové jazykové laboratoře s nejnovějšími technologiemi, vznikla nová teoretická disciplína - teorie osvojování cizího jazyka a nová profese – vyučující angličtiny jako cizího jazyka“ (Tollefson, 1991, s. 6). Ve své kritice dále uvádí: „Avšak i přesto, že jsou do bilingvismu a jazykového vzdělávání, zejména pokud jde o angličtinu, vynakládány ohromné prostředky, více lidí než kdy jindy není schopno získat jazykové dovednosti, které potřebují, aby mohli vstoupit do školního vzdělávání, úspěšně se ho účastnit, získat práci a vést politicky a společensky aktivní život“ (Tollefson, 1991, s. 7).

2.7 Shrnutí

Závěrem je možné shrnout, že státem formulované kroky vzdělávací jazykové politiky v České republice reagovaly na polistopadové změny a dále postupují v souladu s evropskými strategiemi. Je však třeba říci, že více než nebezpečí bilingvismu češtiny a angličtiny, které by měla česká vzdělávací jazyková politika řešit, představuje problém přetrvávající jazyková nevybavenost. Je třeba doufat, že zavedení povinného druhého cizího jazyka nejpozději od osmého ročníku základní školy od školního roku 2013/ 2014, povede k pozitivním změnám a zlepšení jazykové kompetence obyvatel České republiky.

Výzkumná část disertace ukazuje, že je nutné brát zřetel na historický vývoj a reflektovat skutečnost, že dosud stále není možné předpokládat u studujících, kteří vstoupili v letech 2011/2012 do univerzitního vzdělávání, znalost anglického jazyka. Zdá se také, že požadavky Evropské unie naplňovat pluriligvismus a podporovat minoritní jazyky evropského společenství doposud spíše komplikovaly některá rozhodnutí o jazykovém vzdělávání v České republice. S ohledem na prostředí, ve kterém byl výzkum v této práci prováděn, je třeba charakterizovat jazykovou politiku Univerzity Pardubice, která určuje podmínky pro jazykové vzdělávání studujících na této instituci a ukazuje její orientaci v širším národním i mezinárodním kontextu. Této problematice je věnována pozornost ve výzkumné části práce, kde je pohled na jazykovou politiku Univerzity Pardubice součástí analýzy a interpretace příběhu studenta Miroslava.

Je nutné dodat, že hlubší historicko-strukturální aspekty (Tollefson, 1991) a vytváření vzdělávací jazykové politiky státem představuje důležité kroky, které jsou odrazem společenské orientace dané země. Je však také třeba si uvědomovat, že institucionálně zaváděná vzdělávací jazyková politika je konfrontována s každodenností jedince v jeho sociálním prostoru. Individuální životní zkušenosti a postoje vůči jazykovému vzdělávání mohou být zdrojem nerovných podmínek, které si s sebou jedinec do jazykového vyučování přináší.

3. VZDĚLÁVÁNÍ V SOCIÁLNÍM KONTEXTU

3.1 Teorie vzdělávání

Složitou realitu vzdělávání není možné popsat jednoduše, a je proto nutné učinit syntézu několika teoretických postulátů, které poskytují rámec zkoumaného problému.

Z pohledu teorie vzdělávání reflektuje tato disertační práce zejména proud teorií sociokognitivních, tedy teorií, které se „zajímají o společenské a kulturní dimenze procesu učení a v nichž je kladen důraz na zásadní roli sociální interakce v mechanismech učení“ (Bertrand, 1998, s. 117). Podle Bertranda byl problém sociokognitivních aspektů ve vzdělávání formulován tehdy, když si učitelé a výzkumníci začali uvědomovat důležitost

kulturních a sociálních podmínek učení (Bertrand, 1998). Sociokognitivní teorie zdůrazňují důležitost pozorování a napodobování chování, postojů a emočních reakcí druhých.

Podle Bertrandovy klasifikace (Bertrand, 1998, s. 120 – 128) je jednou ze sociokognitivních teorií Bandurova teorie sociálního učení. Podle Bandury by učení bylo mimořádně náročné, pokud by lidé jednali pouze na základě výsledků vlastních činností. Větší část lidského chování je naučená pozorováním a napodobováním: „Pozorováním druhých si jedinec vytváří představy o nových způsobech chování a později tato kódovaná informace slouží jako a model pro konání“ (Bandura, 1977, cit. podle Bertrand, 1998, s. 123 – 128).

Z pohledu Vygotského sociálně-historické teorie je nutné chápat lidské poznávání a učení jako sociální a kulturní jevy spíše než fenomén individuální. Vygotského přístup zdůrazňuje důležitost sociokulturních sil ve vývoji a v učení dítěte a „poukazuje na zásadní roli rodičů, učitelů, vrstevníků a nejbližšího okolí – komunity - pro vytváření povahy interakce mezi dětmi a jejich okolím“ (Kozulin, 2003, s. 2). S odkazem na Vygotského Bruner popisuje lidské *já* jako utvářené světem, ve kterém žije, a jedince chápe jako kulturní a sociální aktéry (Bruner, 1986, cit. podle Bertranda, 1998, s. 133). Ve společenských a kulturních dramatech vždycky jednají pouze v jedné roli: „*Já* je vždy závislé na sociokulturní existenci. Jedince interpretuje svět a tato interpretace vychází z kooperace s jinými“ (Vygotský, 1985, cit. podle Bertrand, s. 133).

Vygotský rozvinul ucelenou teorii a odmítl dřívější pokusy spojit část postupů z oblasti přírodních věd a humanistického přístupu. Namísto toho se snažil vytvořit ucelenou psychologii, která však vyžadovala nový pohled na duševní vývoj jedince. Podle Vygotského sestává lidské myšlení z nižší neurobiologické báze, avšak rozhodující částí lidského vědomí je schopnost volní kontroly nad biologickou složkou použitím vyšších psychických funkcí prostřednictvím kulturních nástrojů jako například jazyka, literární a numerické gramotnosti, schopnosti kategorizace, racionality, logiky: „Tyto funkce vyššího řádu tlumí nárazy okolí na jednotlivce a zprostředkovávají vztah mezi jedincem a vnějším světem“ (Vygotsky, 1985, cit. podle Lantolf, Thorne, 2007, s. 202).

Další teorií, která ovlivnila oblast učení se cizímu jazyku, je teorie situovaného učení vycházející z konstruktivistických postulátů a vysvětlující učení jako konstruování znalosti, a to především v autentických podmínkách (Lave, Wenger, 1991). Tato teorie se jeví v kontextu této práce jako velmi významná a v souladu s aplikací Bourdieuho konceptu kulturního, ekonomického a sociálního kapitálu na oblast jazykového vzdělávání.

3.2 Teorie nerovnosti ve vzdělávání

S ohledem na zkoumání nerovností v jazykovém vzdělávání je nutné rozšířit přehledový rámec této disertace také o teorie vzdělanostních nerovností. V sociologické literatuře existuje několik teorií, které se zabývají vzdělanostními nerovnostmi. Podle některých autorů přispívá vzdělávací systém k mezigenerační reprodukci sociálního postavení. Teorie vzdělanostní reprodukce představují teorie podporující stabilitu stratifikačního uskupení společnosti. Vychází z předpokladu, že vzdělanostní nerovnosti se reprodukuje z generace na generaci, míra sociální mobility je tedy značně omezena, neboť do úspěšnosti ve vzdělávání se promítá sociální původ jedince. V rámci této teorie je moderní vzdělávání pouze odpovědí na ekonomické potřeby kapitalistické společnosti, v jejímž zájmu je udržení hierarchie společnosti: „Školy tak motivují některé jedince k úspěchu, zatímco jiné od něj odrazují a směřují je tak do hůře placených zaměstnání“ (Giddens, 1999, s. 399). Teorie kulturní reprodukce vysvětlují přetrvávání sociální struktury z generace na generaci pomocí konceptu „kulturního kapitálu“ (Bourdieu, Passeron, 1970, cit. podle Bertranda, s. 158).

Teorie vzdělanostní reprodukce jsou kontradikcí tzv. modernizační teorie, která připisuje vzdělání klíčovou roli v procesu dosahování vyššího sociálního statusu (Blau-Duncanův model). Blau-Duncanův sociálně-psychologický model sociální stratifikace, který z hlediska vzdělávání reprezentuje mezigenerační mobilitu v rámci vzdělávání (Matějů, 2006).

S ohledem na skutečnost, že zvolené téma souvisí s průběhem učení se cizímu jazyku a nerovnostmi zároveň, je nutné připsat důležitost také teorii Bernsteinova jazykového kódu, i přesto, že v těchto výzkumech byly zjišťovány souvislosti mezi příslušností k sociální třídě a úrovní jazykového kódu mateřského jazyka, nikoli jazyka cizího.

Podle Bernsteinovy teorie je způsob užívání jazyka také jedním z ukazatelů příslušnosti ke společenské vrstvě (Bernstein, 1974, cit. podle Montgomery et al., 1994, s. 52). Jeden z raných Bernsteinových empirických výzkumů vztahu mezi jazykem a sociální třídou spočíval v porovnání způsobu vyjadřování chlapců pracujících jako poslíčci a vzdělávajících se při zaměstnání, se způsobem vyjadřování chlapců z jedné z nejvýznamnějších britských *public schools*²⁰. Chlapci v malých skupinách neformálně diskutovali na téma trest smrti. Tyto diskuze byly nahrány a poté analyzovány.

Bernsteinova teorie jazykového kódu rozlišuje mezi rozvinutým jazykovým kódem (*elaborate code*) a omezeným jazykovým kódem (*restricted code*). Ten je typický pro nižší sociální třídu. „Charakterizují ho krátké, často neúplné věty, mnoho *plevelných* slov (*tak, vid', hele*)²¹ a osobních zájmen a kategorických soudů“ (Havlík, Kořa, 2000, s. 90). „Omezený jazykový kód je příznačný pro popis konkrétních předmětů a situací, ale pro vyjádření abstraktních vztahů a jevů je nevhodný. Je příznačný pro rodinnou komunikaci v nižších vrstvách, kde rodiče s dítětem tzv. nediskutují, ale spíše jej ukáží a říkají mu, co má udělat“ (Greger, v Matějů, 2006, s. 36).

Naproti tomu rozvinutý jazykový kód (*elaborated code*) je rozvíjen v rodinách středních a vyšších tříd. Jak vysvětluje Greger podle Bernsteina, „rozdíl mezi oběma kódy nespočívá ani tak v bohatosti slovní zásoby, jako spíše v logické struktuře větné vazby, přesnosti vyjadřování a v celkovém způsobu komunikace“ (ibid.). V mluvě chlapců ze střední třídy se v porovnání s chlapci z dělnických rodin častěji objevovaly egocentrické fráze, např. „já si myslím“, „já se domnívám“ (Montgomery et al, 1994, s. 55). Giddens popisuje, že verbální projevy těchto dětí „jsou méně vázány na specifický kontext a umožňují jim snáze zobecňovat a vyjadřovat abstraktní představy“ (Giddens, 1999, s. 398). Podle Bernsteina mají děti s rozvinutým kódem větší předpoklady k úspěšnému prosazení v procesu formálního vzdělávání.

²⁰ Soukromá prestižní placená internátní škola

²¹ V angličtině se jedná o tzv. *sympathetic circularity markers*, slova typu „*sort of*“, „*like*“, „*you know*“, „*ain't it*“, etc., která jsou směřována k osobě posluchače a napomáhají mluvčímu přiblížit se posluchači (Bernstein, 1974, cit. podle Montgomery et al., 1994, s. 55).

Vliv užívání rozvinutého jazykového kódu je také přímo spojen se způsobem výchovy a školní úspěšností: „Matky svá výchovná opatření často vysvětlují, porozumění se méně zakládá na kontextu, dítě se učí zobecňovat. Kdo vyrůstá v tomto jazykovém prostředí, lépe se vyrovná s požadavky výuky. [] Výzkumy ukázaly rozdíly užití jazyka (zvláště matek) v rodinách z různých tříd. Analýzy přenesly důraz od odlišností lingvisticky pojatých jazykových kompetencí dětí z rozličných tříd na komunikační kompetence v užívání jazyka“ (Havlík, Koča, 2000, s. 90).

Vzhledem k tomu, že jsou ve výzkumu aplikovány koncepty kulturního, ekonomického a sociálního kapitálu, je vysvětlení tohoto konceptu v následující části věnována zvýšená pozornost. V metodologické části práce a také v samotných příbězích, které jsou součástí disertace, jsou další části této problematiky hlouběji vysvětleny.

Bourdieuho teorie kulturní reprodukce rozlišuje termíny ekonomický, sociální a kulturní kapitál. Kulturní kapitál může nabývat tří forem: vtělenou (embodied): dispozice, schopnosti a kompetence jedince, objektivizovanou (objectified): objekty kulturní povahy, např. knihy, obrazy, hudební nástroje, institucionalizovanou (institutionalized): kvalifikace, diplomy, akademické tituly a různé certifikáty (Bourdieu, 1986, cit. podle Greger, v Matějů, 2006, s. 36).

Greger vysvětluje vtělenou formu kulturního kapitálu jako nejdůležitější při vysvětlení vzdělanostních nerovností a shrnuje, co tato skutečnost podle Bourdieuho znamená. Vedle vrozených schopností a dovedností žáka se na jejich rozvíjení a utváření podílí rodina a míra kulturního kapitálu žáka určuje jeho školní úspěšnost: „Jsou to především jazykové dovednosti, kulturní vzorce chování, vztah ke škole a k autoritě, dosavadní znalosti a dovednosti, které se děti naučí v rodině nebo širším společenském okolí, co škola potom zhodnocuje a odměňuje“ (ibid.). Vzhledem k tomu, že výše zmíněné aspekty školní úspěšnosti odrážejí požadavky střední třídy jako dominantní společenské třídy, favorizuje školní prostředí žáky pocházející z tohoto prostředí (Možný, 2011, s. 105). V radikální formulaci Bourdieuho a Passerona (Bourdieu a Passeron, cit. podle Možný, 2011, s. 104) je

škola nástrojem panství vládnoucích tříd. Škola podle těchto autorů *naturalizuje sociální*, neboli „vydává sociálně vzniklé nerovnosti za nerovnosti vzniklé přímo od přírody“ (ibid.).

Kulturní kapitál rodiny vidí ve vzdělání a kultivovanosti rodičů, kteří ho předávají skrze svou schopnost stimulovat a podporovat své dítě při vzdělávání a v rozvoji duševních schopností i kulturních dovedností. Podmínky jsou však uloženy už v samém ekonomickém kapitálu, „tedy prostě v tom, že bohatá rodina koupí dítěti stimulující hračky, dopřeje mu zajímavé a obzor rozšiřující prázdniny (spojené s cestováním a kulturními i vzdělávacími aktivitami), poskytne mu kvalitnější stravu a dá mu lepší stravovací návyky (a tím i základ pro lepší zdraví), naučí ho rozmanité sporty atp.“ (Možný, 2011, s. 104). Velký vliv také přikládá Možný bydlení – jedná se nejen o dostatečný prostor pro dítě v podobě jeho vlastního pokoje, pracovního stolu a klidu k nerušené školní přípravě a k rozvíjení intelektuálních zájmů. Význam připisuje také *lepšímu sousedství* a možnosti většího kontaktu s podobně stimulovanými a zvýhodněnými, lepší úrovni místní školy a třídy.

Sociální kapitál rodiny pak spočívá ve zdrojích, které má rodina uloženy ve svých konexích a stycích, ve výhodných známostech a přátelích.: „Spolužáci z lepších rodin drží spolu už od obecné a na univerzitě pak rozšiřují kruhy svých známých dál a vytvářejí tak sítě vzájemné podpory celoživotní hodnoty. Zvyšuje to velice přirozeným způsobem šanci na výběr vlastního manželského partnera z kruhů rodin třídně si blízkých“ (ibid.).

Na základě závěrů Bourdieuho a Passerona je možné vysvětlit význam symbolické dominance vyššího vzdělání v interakci s druhými a prosazování svých zájmů v podstatných společenských vztazích: „Symbolická dominance usnadňuje svému nositeli získat a udržovat také kapitál sociální (vlivné vztahy) a ekonomický“ (Havlík, Koťa, 2000, s. 89). Dále upozorňuje na skutečnost, že kdo disponuje jednou z forem kapitálu (například ekonomickým), disponuje či snáze získá i jiný typ kapitálu (kulturní nebo sociální). Koťa upozorňuje „že systém vyššího školství je svým jazykem, normami a hodnotami adaptován na kulturu středních vrstev, tedy vrstev, v nichž je rodinná socializace („dědění“) kulturního kapitálu nejvíc pravděpodobná“ (Havlík, Koťa, 2000, s. 89).

3.3 Sociokulturní teorie v procesu osvojování cizího jazyka

Vygotského sociokognitivní teorie měla zásadní význam pro vznik sociokulturní teorie učení se cizím jazykům. Od devadesátých let 20. století začíná být oblast teorií učení se cizímu jazyku nahlížena optikou sociokulturní teorie (Van Patten, Williams, 2007, s. 17), tedy přístupem, který v procesu učení neodděluje jedince od sociálního prostředí.²² Podle sociokulturní teorie vyvstává jedinec ze sociální interakce a jako takový je vždy sociálně utvářen (Lantolf, Thorne, 2007 s. 217-218). Sociokulturní teorie opouští lingvistické a kognitivní teorie jako příliš *na mozek orientované* a na místo toho nahlíží na jedince jako na aktivního činitele v procesu učení v určitém sociálním kontextu (VanPatten, Benati, 2010, s. 5). Společenské zakotvení jedince sebou nese nejenom sociální vztahy, ale také „vlastnosti, které se podílí na utváření psychické činnosti vyššího řádu pramenící ze sémioticky zprostředkované sociální interakce“ (Lantolf, Thorne, 2007, s. 218).

Pod vlivem rozvoje moderních komunikačních technologií a sociálních médií dochází ke zvyšování autentičnosti učení se cizím jazykům právě jejich využíváním v podmínkách jazykové třídy. Za použití některých informačních a komunikačních nástrojů může docházet k simulaci autentických situací.²³

3.4 Shrnutí

Jako problematické se jeví oddělit jednotlivé teorie, jejichž společným jmenovatelem je učící se jedinec v sociální interakci s okolím, a určit jejich hierarchii významu pro tuto práci. Vzhledem k charakteristice účastníků výzkumu (zejména s ohledem na jejich věk a tudíž významný vliv nukleární rodiny v oblasti postojové a socioekonomické, a také významný vliv školního prostředí) je možné říci, že Vygotského sociálně-historická teorie a Bourdieuho teorie sociální reprodukce poskytují důležitý teoretický rámec pro výzkumnou část.

²² V době vzniku Vygotského socio-historické teorie na počátku 20. století byly psychologické procesy nahlíženy perspektivou dvou hlavních kategorií – behaviorismem - jako směrem uplatňujícím přírodovědné výzkumné postupy a psychoanalýzou - jako postupem humanistické tradice zdůrazňující popis a porozumění psychickým činnostem (Lantolf , Thorne, 2007, s. 202).

²³ Vzhledem k zaměření a rozsahu není oblast informačních a komunikačních technologií v této práci podrobně zkoumána, avšak jako příklad těchto nástrojů je možné uvést využívání videokonferencí, systému Moodle, Skype, apod.

4. UČENÍ SE CIZÍMU JAZYKU V SOCIÁLNÍM KONTEXTU

Tato práce se snaží postihnout oba výše vysvětlené přístupy k učení se cizímu jazyku a jazykovému vzdělávání. Jsou sledovány historické souvislosti, ale také individuální příběhy učících se jedinců. Následující kapitola vysvětluje některé koncepty, které jsou v této práci považovány ve vztahu nerovností a učení se cizímu jazyku za důležité.

Otázka sociální nerovnosti patří k základním otázkám sociologické teorie (Možný, 2001, s. 94). Podle Možného je pro každou společnost přirozená snaha znát současný stav nerovnosti a vědět, jak se její vnitřní vertikální diferenciací vyvíjí²⁴ (ibid.). K popisu nerovností používá sociologie termín sociální stratifikace. Ta je definována jako „strukturovaná nerovnost mezi různými skupinami lidí“ (Giddens, 1999, s. 254). Giddens přirovnává sociální stratifikaci ke geologickému vrstvení v zemské kůře, „jemuž se hierarchické řazení jednotlivých společenských vrstev podobá“ (ibid.). Jako důležitý se při charakteristice sociální stratifikace jeví prvek nedostatku. Podle Kellera je společnost vnitřně rozdělena do vrstev s odstupňovaným podílem na statcích, jež jsou ve společnosti ceněny a považovány za nedostatkové: „Pokud je přístup k určitému statku zajištěn všem, nepůsobí tento statek jako stratifikační činitel“ (Keller, 1995, s. 172). Keller dále vysvětluje, že podoba stratifikace každé společnosti má klíčový význam pro pochopení její celkové povahy, „neboť stratifikace je odrazem toho, co je v dané společnosti považováno za nejvyšší hodnoty“ (ibid.).

Sociální nerovnost je charakterizována jako „princip uspořádání společnosti, kde jednotlivci a skupiny nemají stejný podíl na hmotném bohatství a rozhodování. Pojem nabývá smyslu teprve tehdy, když je sociální nerovnost považována za sociální problém, tedy s nástupem moderní společnosti, kdy také vzniká hnutí za sociální rovnost“ (Velký sociologický slovník, 1996, s. 684).

V nejširším pojetí sociologie popisuje čtyři základní systémy sociální stratifikace: otroctví (a otrokářství), kasty, stavy a třídy. Pro úvahy ve středoevropském kontextu a „ve světle současných proměn sociální struktury dnešních vyspělých postindustriálních společností“

²⁴ Termín vertikální diferenciací je chápán jako rozložení na socioekonomickém žebříčku.

(Keller, 2011, s. 13) jsou pro členění společnosti důležité pojmy třída, status a strana, jejichž autorem je M. Weber a jejichž rozlišení hrálo v teorii sociální stratifikace zásadní význam.

Podle Collinse je také možné „určit třídní příslušnost na základě rozboru řečových interakcí, provozovaných rutinně v konverzacích všedního dne“ (Velký sociologický slovník, 1996, s. 1337). Collins popisuje konverzační chování nižších, středních i horních tříd, typologizuje obsahy jejich konverzací i kulisy jejich rozhovorů. Keller vysvětluje, že dochází k posunu od Marxova k Collinsovu pojetí třídy a že tento posun odráží některé proměny moderní společnosti během posledního půldruhého století: „od třídní nesmiřitelnosti vyvlastněných, manuálně pracujících námezdních sil po konverzační rituály zaměstnanců terciéru, prodávajících se ziskem svoji zběhlost v udržování uspokojivých mezilidských kontaktů“ (Velký sociologický slovník, 1996, s. 1337).

4.1 Sociální determinanty učení se cizímu jazyku

Podle výzkumů v oblasti učení se cizím jazykům je tento proces zčásti ovlivněn psychologickými faktory (např. jazyková schopnost - language aptitude, styly učení a osobnostní charakteristiky učících se jedinců), zčásti je tento proces sociálně determinován (Ellis, 1994, s. 197). Sociálně determinované faktory bývají nejčastěji zkoumány v souvislosti s dosaženou úrovní v cizím jazyce, neboť právě jejich vliv na jazykovou způsobilost v tomto jazyce (second language proficiency)²⁵ je považován za významný. Tento vliv je však nepřímý a je zprostředkován několika proměnnými (ibid.). Za jednu z těchto důležitých proměnných jsou v oblasti výzkumu SLA považovány postoje učícího se jedince (learner's attitudes).

Za nejdůležitější sociální faktory, které ovlivňují postoje učících se jedinců, jsou považovány sociální a etnická příslušnost, věk a pohlaví. Těm je v oblasti učení se cizímu jazyku (SLA)

²⁵ Ellis užívá pojem second language proficiency (způsobilost v cizím jazyce) a chápe ji jako „schopnost užívat znalost cizího jazyka ve specifickém kontextu“ (Ellis, 1994, s. 156). Současná terminologie oblasti výzkumu SLA definující cíle učení se cizímu jazyku užívá termín komunikační kompetence, respektive interkulturní komunikační kompetence. Přehled historického vývoje cílů cizojazyčného vzdělávání a vývoje komunikační kompetence a interkulturní komunikační kompetence jako cíle cizojazyčného vzdělávání uvádí M. Píšová, K. Kostková et al. (Píšová, Kostková et al., 2011b). O interkulturní komunikační kompetenci podrobně například M. Byram (Byram, 1997).

věnována největší pozornost (Ellis, 1994, s. 201). Podle Ellise je třeba tyto faktory za účelem jejich popisu od sebe oddělit, avšak je nutné brát v úvahu jejich komplexnost a obtížnost přesně určit jejich přesný individuální podíl, který mají na průběh učení se cizímu jazyku.

Vzhledem k rozsahu práce není ostatním faktorům, tedy etnicitě, věku a pohlaví věnována větší pozornost. Pokud jde o věk, ten je pokládán za psycholinguvistický, ale také sociolinguvistický faktor. Výzkumy mluví o vlivu na akcent a užívání určitých variant jazyka, avšak závěry v této oblasti nejsou jednoznačné. V sociolinguvistické rovině je zejména třeba rozlišovat mezi pojmy pohlaví a gender, neboť podle Labova „existuje málo důvodu se domnívat, že pohlaví samotné je vhodnou kategorií pro vysvětlení lingvistického chování“ (Labov, 1991, cit. podle Ellis, 1994, s. 202). Etnicita (a etnická identita) je považována za důležitý sociálně-psychologický faktor ovlivňující postoje učících se jedinců k osvojovanému cizímu jazyku. Problematika identity jedinců učících se cizí jazyk je diskutována ve výzkumné části této práce, a to v souvislosti se zjištěnými výsledky. Jak výzkum ukázal, postoje učících se jedinců k cizímu jazyku a pojetí vlastní identity představují v procesu učení se cizímu jazyku důležité koncepty.

4.2 Sociální třída

Pojem sociální třída je možné chápat synonymicky k pojmům sociální vrstva a status (Jandourek, 2007, s. 263). Sociální vrstvy je možné charakterizovat jako „relativně velké skupiny lidí, jejichž příslušníci se nacházejí ve stejném strukturálně determinovaném sociálním postavení, které podstatně ovlivňuje jejich rozhodovací možnosti a životní styl. Příslušníci dané sociální vrstvy se na základě svého sociálního postavení odlišují ve smyslu hierarchického vrstvení od jiných skupin lidí v téže populaci svým chováním, životním stylem, postoji a vědomím“ (Jandourek, 2007, s. 273). Podle Kellera je v moderní společnosti sociální status ovlivněn zejména dosaženým vzděláním, příjmem, vlastnictvím, sociálním oceněním vykonávané profese, podílem na moci a rozhodováním a dalšími faktory. Jeho různost se projevuje různým stylem života, má vliv na kvalitu sítě navazovaných kontaktů a známostí, čímž je status zpětně potvrzován, zpochybňován či zvyšován (Keller, 1995, s. 176).

V souladu s Ellisem je v této práci pojem sociální třída chápán jako koncept determinovaný příjmem, úrovní vzdělání a zaměstnáním jedince (Ellis, 1994, s. 204). Stejně tak jsou tyto kategorie chápány ve výzkumech v oblasti učení se cizímu jazyku. Zároveň je zde však uvažováno o učení se cizímu jazyku v souvislostech s dalšími koncepty, které sociologie používá, a to v souvislosti s pojmy kulturní, ekonomický a společenský kapitál jedince (Bourdieu, 1998). Operacionalizace těchto pojmů pro výzkumné šetření je vysvětlena v metodologické části práce.

4.2.1 Sociální třída a proces učení se cizímu jazyku

Pokud jde o výzkumy zaměřené na vztah mezi úrovní ovládnutí cizího jazyka a sociální třídou, byl zjištěn vztah mezi sociální třídou a úspěchem v učení se cizímu jazyku. Burstallová zjistila silnou korelaci mezi socioekonomickým statusem chlapců i dívek a úspěchem při studiu francouzštiny na základní a střední škole (Burstall, 1975, cit. podle Ellise, 1994, s. 205). Podle Burstallové děti pocházející ze střední třídy pravidelně ve svých výkonech převyšovaly děti z nižší a dělnické třídy. Burstallová také shledala rozdíly v postojích. Děti z dělnické třídy častěji končily se studiem francouzštiny po druhém roce studia na střední škole, zatímco děti ze středostavovských rodin ve studiu pokračovaly (ibid.).

Olshainová a kol. zkoumala úroveň angličtiny u 196 žáků sedmého ročníku²⁶. Žáci byli rozděleni do dvou skupin, a to do skupiny žáků *zvýhodněných* a *znevýhodněných* na základě jejich socioekonomického statusu (Olshain et al., 1990, cit. podle Ellise, s. 205). Ve svých výzkumech dospěli k závěru, že se tyto dvě skupiny výrazně lišily v jejich mateřštině (hebrejštině), a to v kognitivní/akademické jazykové dovednosti²⁷ a že výsledky měření významně korelovaly s úspěchy při studiu angličtiny jako cizího jazyka. Podle její interpretace byli zvýhodnění žáci úspěšnější v procesu učení se cizímu jazyku ve školním prostředí proto, že jejich kognitivní/akademické jazykové dovednosti byly rozvinutější. Ze závěrů těchto výzkumů vyplývá, že koncept kognitivní/akademické jazykové dovednosti

²⁶ Sedmý ročník v izraelském školském systému.

²⁷ Cummins rozlišil koncept *kognitivní/akademické jazykové dovednosti* (kontextově redukována komunikace), kdy „žák manipuluje nebo reflektuje charakteristiky jazyka mimo interpersonální kontext – ve výuce je tato dimenze zastoupena úlohami a testy zaměřenými na formu“ (Šebestová, 2011, s. 16) a koncept *základní interpersonální komunikační dovednosti* (kontextově zasazená komunikace), jenž „zastupuje komunikační potenciál, který si osvojují všichni žáci za účelem komunikace v běžných denních interpersonálních interakcích“ (Šebestová, 2011, s. 16 - 17).

v mateřštině nabízí více vysvětlení o rozdílech v úspěšnosti učení se cizímu jazyku než motivace a postoje (ibid.).

Skehan také uvádí mírné korelace mezi rodinným prostředím 23 studentů střední školy v Bristolu a postoji k učení se cizímu jazyku a dosaženým úspěchům při studiu francouzštiny a němčiny (Skehan, 1990, cit. podle Ellise, 1994, s. 205). Studenti pocházející ze střední třídy ve svých výkonech opět převyšovali studenty z nižší třídy. Podle Skehana mohou tyto vztahy reflektovat skrytou schopnost vyrovnat se s kontextově redukovanou komunikací (context-reduced language), čímž potvrzuje závěry Olshtainové.

Výše uvedené studie zkoumaly úspěch při učení se cizímu jazyku v rámci cizojazyčné třídy. Jak potvrzuje Ellis, jejich výsledky v sobě zrcadlí obecné závěry, že děti z rodin s nižším socioekonomickým statusem jsou ve vzdělávání méně úspěšné než děti z rodin výše společensky situovaných (Ellis, 1994, s. 206).

Byly uskutečněny další studie v souvislosti mezi sociální třídou a učením se cizímu jazyku. Zjištěné závěry naznačují, že děti rodičů se statusem střední třídy dosahují vyšší úrovně jazykové způsobilosti a disponují více pozitivními postoji než děti z dělnických rodin v případech, kdy výuka vyžaduje formální učení. To může být způsobeno tím, že tyto děti lépe zvládají dekontextualizovaný jazyk²⁸. Avšak pokud program klade důraz na komunikační jazykové dovednosti v „kontextově zasazené komunikaci“ (Cummins, 1981, cit. podle Šebestové, 2011, s. 17), sociální třída nemá žádný vliv (Ellis, 1994, s. 206).

Ellis však upozorňuje, že je nutné si uvědomovat, že pouze příslušnost k socioekonomické třídě samo o sobě neznamena produkci těchto vlivů, ale „spíše zážitky a zkušenosti žité reality, kterými členové různých sociálních skupin disponují“ (ibid.).

4.3 Postoje

Jak bylo vysvětleno v kapitole 4.1, sociální determinanty mají na učení se cizím jazykům nepřímý vliv. Ten je často manifestován postoji učících se jedinců k cizímu jazyku a dalším oblastem. O postojích k učení se cizímu jazyku pojednává následující kapitola.

²⁸ Dekontextualizovaný jazyk je možné označit jako jazyk „kontextově redukované komunikace“ (Ellis, 1994, s. 206).

Podle Weinbergové jsou postoje obvykle definovány jako naučené dispozice nebo přesvědčení, které nám umožňují predikovat určitý způsob chování (Weinberg, v Turner, 2006, s. 25). Míru postojů je možné zjišťovat pomocí měřících škál - od nejvíce oblíbeného k nejméně oblíbenému, od silné k nízké úrovni intenzity, rozhodnutí nebo stability. To podle Weinbergové znamená, „že náš postoj může být vysoce pozitivní a intenzivní, avšak také je možné ho změnit, a to pod vlivem nových informací. Postoje, které vykazují vysokou míru intenzity a vysokou míru stability, jsou ty, které nabízí nejvyšší možnost predikovat chování“ (ibid.).

Průcha et al. charakterizuje postoj jako „hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému“ (Průcha et al., 2009, s. 210). Postoj zahrnuje dispozici chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem. Postoj je získáván na základě spontánního učení v rodině a v jiných sociálních prostředích. Vzhledem k tomu, že postoje souvisejí s hodnotovými systémy, jsou závislé na kulturních, etnických a vzdělanostních faktorech. Průcha se však domnívá, že „ačkoli školní edukace je v mnohém zaměřena na utváření žádoucích postojů žáků (např. v oblasti multikulturní výchovy), sociální psychologie dokládá, že k změnám naučených postojů dochází velmi obtížně či nedochází vůbec“ (ibid.). Podle Průchy et al. mohou být postoje jedinců k jednotlivým předmětům ve škole dosti vyhraněné (Průcha et al., 2009, s. 210-211).

Podle Bakera jsou postoje k jazyku naučené, avšak je možné je měnit: „Status a důležitost jazyka vnímané společností a jednotlivci pramení především z přejetých nebo naučených postojů“ (Baker, 1988, s. 112). Jako sociálně-psychologický konstrukt jsou postoje individuální, přesto však mají původ v kolektivním chování a zpětně ho také ovlivňují (ibid.). Baker charakterizuje postoje následujícím způsobem:

- 1) Postoje jsou kognitivní, což znamená, že je možné o nich přemýšlet, a afektivní, neboli spjatý s pocity a emocemi.
- 2) Postoje jsou dimenzionální spíše než bipolární – nabývají různých hodnot libosti a nelibosti.
- 3) Postoje předurčují určitý způsob jednání člověka, avšak vztah mezi postoji a chováním není silný.
- 4) Postoje jsou naučené, nikoli zděděné nebo geneticky vložené.

- 5) Postoje jsou relativně stále, avšak je možné je modifikovat zkušeností. (Baker, 1988, s. 113-114)

Postoje rodiny k učení a vzdělávání hrají důležitou roli v míře školní úspěšnosti (Matějů, 2006, Giddens, 1999). Bylo zjištěno, že děti žijící v prostředí, které nepřikládá vzdělání důležitost, dosahují horších studijních výsledků než děti z rodin, které vzdělání podporují a považují ho za důležité.

Tato práce navrhuje analogický pohled na cizojazyčné vzdělávání – jaké postoje ke studiu cizího jazyka mají učící se jedinci, zda a jak rodiny podporují mimoškolní vzdělávání, a zda je možné najít spojnici mezi vyšší podporou a pozitivními postoji jazykového vzdělávání v rodinách s vyšším kulturním kapitálem.

4. 3. 1 Postoje učících se cizí jazyk

Pokud jde o učení se cizímu jazyku, podle Ellise se u jedinců učících se cizí jazyk projevují rozdílné postoje zejména k těmto oblastem: cílovému cizímu jazyku, mluvčím cizího jazyka, kultuře cílového cizího jazyka, jeho společenskému významu, prestiži tohoto jazyka, specifickému užívání cílového jazyka a sobě samému jako příslušníkovi vlastní kultury (Ellis, 1994, s. 198). Podle Ellise sociální faktory napomáhají formovat postoje učících se k učení se cizímu jazyku, což ovlivňuje studijní výsledky učících se jedinců (Ellis, 1994, s. 197).

Kromě postojů sociální faktory ovlivňují také příležitosti k učení, které jednotlivci zažívají. Například „příslušnost studenta k příslušné socio-ekonomické vrstvě nebo etnické skupině může ovlivňovat povahu a rozsah, jakým je jedinec cizímu jazyku vystaven“ (Ellis, 1994, s. 198). Pro kontakt se studujícími cizí jazyk z tohoto vyplývá, že je třeba si tyto skutečnosti uvědomovat, neboť „tyto postoje reflektují specifické sociální prostředí, ve kterém se jedinci nacházejí“ (ibid.).

Za zásadní jsou v oblasti postojů a učení se cizím jazykům považovány práce Gardnera a Lamberta. Ti svými výzkumy navázali na myšlenky Mowrera o důležitosti identifikace s osobou, která má pro jedince významnou hodnotu. Ve svých výzkumech Gardner a Lambert rozvinuli tento koncept a zkoumali rozsah, v jakém lidé uznávají a chtějí se

identifikovat s cizojazyčnými mluvčími nejen jako jednotlivci, ale také jako s celými národy. Zjištěné odlišnosti byly shledány „jako důsledek odlišných postojů k cizincům formovaných vlivem rodičů, domácího prostředí a vlastní rodné kultury“ (Skehan, 1989, s. 52).

Pohled Gardnera a Lamberta je silně ovlivněn sociokulturním chápáním procesu učení se druhému jazyku: „Podíváme-li se do historie, musel-li se kdo naučit cizí jazyk, zdá se, že se ho také, bez ohledu na jakýkoli talent, naučil“ (Gardner, Lambert, 1972, s. 4). Je možné uvést případ latiny jako lingua franca v době, kdy byla jazykem literatury, a vzdělaných Evropanů, také však jazykem vojenské převahy a koloniální nadvlády Římanů. Podle těchto autorů, „pokud si to sociální prostředí žádá, zvládnou lidé druhý jazyk bez ohledu na vlohy“ (Gardner, Lambert, 1972, s. 4).

K učení se cizímu jazyku²⁹ přistupují z pohledu sociální psychologie, což v případě učení se cizímu jazyku znamená, „že má-li být jedinec v tomto učení úspěšný, musí být psychicky připraven přijmout odlišné aspekty chování, které charakterizují členy dané jazykově-kulturní skupiny“ (Gardner, Lambert, 1972, s. 3). Podle Gardnera a Lamberta, etnocentrické tendence a postoje učících se jedinců ke členům jiné skupiny určují, jak úspěšní tito jedinci při učení se novému jazyku budou. Motivace učit se je určena postoji k cizojazyčné skupině lidí a orientací na samotný učební úkol (ibid.).

Neboť je-li každý jedinec schopen naučit se první cizí jazyk, „musí tudíž disponovat nějakým základním *citem*³⁰ nebo schopností učit se cizí jazyky“ (Gardner, Lambert, 1972, s. 1). I přes výzkumy v oblasti jazykových schopností, které je možné charakterizovat jako „schopnost učit se rychle“ (Carrol, 1956, cit. podle Lightbown, Spada, 2006, s. 57) „neposkytuje koncept jazykového talentu a jeho standardizovaného měření³¹ uspokojivé závěry“ (Gardner, Lambert, 1972, s. 2). Korelace mezi mírou jazykového talentu a známkami získanými

²⁹ Gardner a Lambert používají oba termíny synonymicky, přesto však rozlišují prostředí, ve kterém se jedinec tento druhý/ cizí jazyk učí - přirozené prostředí versus prostředí cizojazyčné třídy (Gardner a Lambert, 1972, s. 2).

³⁰ „having an ear“ for languages (Gardner a Lambert, 1972, s. 2).

³¹ Modern Language Aptitude Test (MLAT, 1957) a Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB, 1966). Pro zjišťování úrovně komunikační kompetence podle CEFR jsou dnes používány standardizované testy, například Quick Placement Test, First Certificate in English - FCE, Certificate of Advanced English – CAE, Certificate of Proficiency in English – CPE, Test of English for International Communication - TOEIC nebo Test of English as a Foreign Language - TOEFL.

v jazykových kurzech byly v některých případech vysoké, v některých překvapivě nízké (ibid.)

4.3.2 Postoje a motivace k učení se cizímu jazyku

„Postoje učících se mají vliv na úroveň jazykové způsobilosti dosažené jednotlivci a jsou zároveň ovlivněny jejich úspěchem“ (Ellis, 1994, s. 198). Podle Lightbownové a Spadové je obtížné rozpoznat, zda-li pozitivní postoje produkují úspěšné učení nebo úspěšné učení vyvolává pozitivní postoj, nebo jsou-li oba postoje a úspěšné učení ovlivňovány dalšími faktory. Potvrzují však vztah mezi pozitivní motivací a snahou se dále učit (Lightbown, Spada, 2006, s. 63). Prožívání úspěchu a neúspěchu je jedním z nejvýznamnějších impulzů pro motivaci, respektive demotivaci (Škoda, Doulík, 2011, s. 31). U jedinců s pozitivními postoji, kteří zažívají úspěch, budou tyto postoje ještě více posíleny a naopak negativní postoje budou posíleny nedostatkem úspěchu (Ellis, 1994, s. 199). Jak popisují Škoda a Doulík, selhání při plnění úkolu je doprovázeno zápornými pocity: „Pakliže jsou tyto emoce opětovně generovány v souvislosti s určitými úkoly nebo aktivitami, jsou limbickým systémem vyhodnoceny jako nebezpečné a dochází k jejich transferu i na podobné učební situace, např. v jiném předmětu“ (Škoda, Doulík, 2011, s. 31). Jsou-li tyto negativní pocity dále vyvolávány, vznikají u učících se jedinců úzkosti a pochybnosti o sobě samém, je odváděna pozornost od učení a oslabena konsolidace informací a pozornost se obrací na negativní asociace spojené s nízkým sebevědomím učícího se jedince (ibid.).

Gardner a Lambert shrnují, že sociální psychologové předpokládají, že úspěch při zvládnutí cizího jazyka nezáleží pouze na intelektové kapacitě a jazykových schopnostech, ale také na tom, „jak učící se jedinci vnímají danou etnolingvistickou skupinu, jejich postoje k představitelům této skupiny, jejich ochotě identifikovat se a přijmout charakteristické aspekty chování – jazykové a nejazykové – které tuto skupinu charakterizují“ (Gardner, Lambert, 1972, s. 132). Připravenost identifikovat se s mluvčími cílového jazyka, postoje k nim a orientace k celkovému procesu učení se cizímu jazyku ovlivňují motivaci učících se jedinců.

Na základě výzkumů postojů učících se jedinců k učení se cizímu jazyku a k mluvčím cílového jazyka rozlišili Gardner a Lambert dva základní druhy motivace, a to motivaci

instrumentální, která odráží praktický přístup a výhodnost naučit se cílový jazyk, a integrativní motivaci, která odráží upřímný a osobní zájem o jedince a kulturu cílového jazyka:

„Předpokládali jsme, že integrativní orientace lépe posílí dlouhodobou motivaci, která je potřebná ke zvládnutí tak náročného úkolu, jakým je učení se cizímu jazyku. Zároveň jsme však u jedinců, kteří opravdu cizí jazyk zvládli, sledovali konflikt identity a odcizení, anomie, jak se postupně zvyšovala jejich jazyková kompetence, a stávali se členy nové kulturní skupiny. Jejich znalost jazyka a lidí je připravila, aby se stali členy této skupiny a sloužila jako příznak zájmu a náklonnosti k členům skupiny cílového jazyka. Tak rozvoj dovedností v cílovém jazyce může vést učícího se jedince k ještě větší oddanosti vůči cílovému jazyku a skupině lidí“ (Gardner, Lambert, 1972, s. 132).

Lightbownová a Spadová zmiňují dva aspekty, které jsou spojovány s motivací v procesu učení se cizímu jazyku. Jedná se o komunikační potřeby jedince a postoje ke společenství mluvčích cílového jazyka (Lightbown, Spada, 2006, s. 63).

O motivaci v pojetí neoklasickém a specifická doporučení pro zvyšování motivace u studujících cizí jazyk pojednává Z. Dörnyei (Dörnyei, 2012). Pokud jde o termín motivace v širším pojetí, v kapitole 2.5 bylo pojednáno o historicko-strukturálním přístupu k učení se cizímu jazyku.

4.3.3 Měření postojů

Postoje studujících cizích jazyk jsou v dotazníkových šetřeních nejčastěji zjišťovány pomocí Likertovy škály, kdy respondent vyjadřuje míru souhlasu či nesouhlasu s daným výrokiem. Takto byly ve výzkumech Gardnera a Lamberta zjišťovány postoje mezi americkými studenty studujícími francouzštinu jako cizí jazyk ve Spojených státech (Gardner, Lambert, 1972). Tyto výzkumy byly zaměřeny zejména na důvody ke studiu francouzštiny, míru anomie, etnocentrismus, preference USA před Francií a postoje k francouzským Američanům.

Ke zjišťování postojů je také používán sémantický diferenciál: „Sémantický diferenciál patří mezi techniky, které umožňují badateli proniknout do individuálního významu pojmů v pojetí zkoumaných respondentů“ (Pelikán, 1998, s. 144). Pomocí postojové škály zkoumané osoby zaznamenávají své mínění na tom místě škály, které považují za

odpovídající jejich názoru. V tomto typu měření jsou používána antonyma na bipolární stupnici. Předností sémantického diferenciálu je proniknutí do individuálního chápání jednotlivých pojmů osobami, jejichž výzkum je prováděn. Podle Pelikána „variabilita využití sémantického diferenciálu zejména při diferenciaci nejen jednotlivců, ale i celých skupin zejména v rovině postojů, zcela jasně hovoří ve prospěch této techniky“ (Pelikán, 1998, s. 149). Určité problémy spatřuje Pelikán v obtížnosti konstrukce sémantického diferenciálu, kdy se badatel, zejména je-li začátečník, může dopustit chyb a omylů zejména v odhadu relevantnosti použitých škál a v interpretaci výpovědí (ibid.).

Dalším způsobem měření postojů je Spolského identifikační stupnice (Spolsky, 1969, cit. podle Ellise, 1994, s. 199), kdy pomocí přídavných jmen jsou zjišťovány postoje respondentů k jejich ideálnímu já, k lidem, kteří mluví stejným jazykem jako oni a k mluvčím cílového jazyka. Nové možnosti pro zjišťování postojů ve velkých výzkumných šetřeních by bylo možné hledat ve využití ukotvujících vinět (Voňková, 2012).

Vzhledem ke skutečnosti, že v centru pozornosti v této práci stojí biografie jednotlivců a hloubková analýza jejich vyprávění zaměřená na postoje k učení se cizímu jazyku a partikularit, byla data v rámci této disertace zjišťována pomocí rozhovoru, který byl hlavní výzkumnou metodou: „Klinický (hloubkový či intenzivní) rozhovor je zaměřen především na skryté motivy, postoje a mínění zkoumaných osob (Janoušek, 1986, s. 110). Více o metodě rozhovoru ve výzkumné části disertace v kapitole 5.3.5.

4.4 Shrnutí

Jak bylo vysvětleno v předchozích kapitolách, některé sociologické kategorie jsou v oblasti výzkumů osvojování cizího jazyka považovány za důležité, a to i přesto, že nastává posun v metodologických postupech zkoumání a výzkumných paradigmatech. Například výzkumy měření komunikační kompetence didaktickými testy korelující výsledky s jinými kategoriemi, např. sociální třídou, představují kvantitativní způsoby zkoumání.

Jako posun k paradigmatu kvalitativnímu je možné označit výzkumy věnující se osobním zkušenostem a zážitkům a postojům jedinců v kontextu učení se cizímu jazyku. Zájem výzkumníků se více soustředí na individuální příběhy. Je například prováděna analýza

deníků a autobiografických narativů získaných v rozhovorech s účastníky, které přinášejí vhled do soukromého světa učícího se jedince (Clandinin, Connelly, 1990; Day, 2002). Pozornost se obrací na jiné aspekty procesu učení se cizímu jazyku, jakými jsou diverzita a diference (Benson, Nunan, 2005), a to například v oblasti emocí (So, v Benson, Nunan, 2005), identity (Block, 2008), autonomie (Malcom, v Benson, Nunan, 2005).

Použití narativního přístupu v oblasti osvojování cizích jazyků je možné označit za epistemologické a metodologické rozšíření a obohacení, kdy dochází ke zdůraznění sociální a kontextové dimenze ve výzkumech v oblasti učení se cizímu jazyku (Firth, Wagner, 2007). V souladu s Laveovou a Wengerem a jejich vnímáním učení jako sociálního procesu nahlízejí Firth a Wagner na proces učení jako na „neoddělitelnou součást probíhajících činností situovaných v sociálních praktikách a sociálních interakcích“ (Firth, Wagner, 2007, s. 807). Narativní způsob zkoumání nerovností, který byl použit v této práci, je vysvětlen v metodologické části disertace. Tam je také zdůvodněn výběr výzkumné metody a způsob analýzy dat.

5. VÝZKUM

5.1 K osobním a historickým souvislostem výběru výzkumného tématu

Tato práce odhlíží od kognitivně-psychologických činitelů a přihlíží k vnějším podmínkám, které proces utváření cizojazyčné kompetence ovlivňují. Zabývá se definováním termínu nerovnosti a specifikuje, které sociologické kategorie jsou z hlediska vztahu nerovnosti a cizojazyčného vzdělávání považovány za důležité. Práce zaujímá kvalitativní přístup ke zkoumanému problému, neboť jejím hlavním ohniskem je jednotlivec a jeho individuální percepce světa. Z pohledu individuálních příběhů studentů prvního ročníku vysoké školy se snaží práce pochopit odlišnost procesu učení se cizímu jazyku s ohledem na vnější vlivy.

Pohled na studenta optikou sociokognitivní teorie, tedy teorie zdůrazňující společenské a kulturní dimenze procesu učení poukazující na „zásadní roli sociální interakce v mechanismech učení“ (Bertrand, 1998, s. 117) byl předznamenán zkušeností uplynulých deseti let mého působení jako vyučující v kurzech odborného anglického jazyka na Jazykovém centru Univerzity Pardubice. I přes vliv individuálních kognitivních faktorů

procesu osvojování cizího jazyka přímo spojených s větší či menší mírou úspěšnosti dosažení cizojazyčné kompetence, považují v souladu se sociokulturní teorií osvojování cizích jazyků vnější podmínky za důležitý faktor.

Stručná charakteristika studentů prvního ročníku vysoké školy je, jazykem struktury školského systému, úspěšné složení maturitní zkoušky a přijetí ke studiu na vysoké škole. V rámci jazykových kurzů na Jazykovém centru Univerzity Pardubice absolvují elektronický rozřazovací test z anglického jazyka a jsou umístěni do skupiny příslušné jazykové úrovně, přičemž požadovaným výstupem cizojazyčného kurzu je zápočet a zkouška odpovídající jazykové úrovni daného kurzu. V rovině vstupů a výstupů jsou požadavky jasně formulovány.

Požadavky na zařazení do kurzu odborného anglického jazyka jsou splněny, a v tomto směru můžeme třídu považovat za homogenní. Vedle homogenity ve vztahu k formálním požadavkům je v našem případě zachována také homogenita národnostní - jedná se vždy o české studenty, jejichž mateřštinou je čeština. Z pohledu genderu a věku jsou jazykové studijní skupiny v podstatě vyvážené.

Je však třeba říci, že tímto výčtem shodných faktorů homogenita třídy končí. Z hlediska sociálního vstupuje vyučující do prostředí značně heterogenního. Stručně charakterizováno, studenti pocházejí z odlišných prostředí, geografických, rodinných, volnočasových, mají odlišné životní zkušenosti a postoje, které ovlivňují jejich postoje k učení se cizím jazykům a nepřímo také znalost cizích jazyků. Murray přirovnává současnou jazykovou třídu „k mozaice“ a zájem učitelů a výzkumníků „poznání každého jejího kamene“ (Murray, 1996, cit. podle Benson, 2004, s. 5). Podle Bensona učící se jedinci, které poznáváme v průběhu naší profesní kariéry učitele „již nemohou být nadále považováni za homogenní“ (ibid.). Diverzita je podle něho nejvíce zřetelná ve třídách, kde jedinci pocházejí z různých sociokulturních a jazykových prostředí. Kromě odlišnosti prostředí také Benson upozorňuje na psychologické dispozice a také zkušenosti z předchozího učení, které si s sebou do jazykové třídy učící se jedinec přináší. Zároveň však vyjadřuje skutečnost, že „otázkám

diverzity jedinců učících se cizí jazyk nebyla dlouho věnována pozornost“ (Benson, 2004, s. 5).

Vycházím ze skutečnosti, že je cizojazyčná výuka pro učitele - výzkumníka ve třídě - *classroom-based researcher* (Donato, v Lantolf, Thorne, 2007, s. 27) – učitele cizích jazyků – bohatým a přirozeným zdrojem dat, která vypovídají o životních podmínkách studentů před vstupem na vysokou školu. V těchto údajích je možné nalézt rozdílné podmínky osvojování cizích jazyků v minulosti a jejich společenské a kulturní zakotvení.

5.1.1 Komunikační kompetence

Vzhledem k zaměření této práce byly vybrány pouze některé komponenty různých modelů komunikační kompetence, aby bylo možné pojmenovat aspekty, které napomohly při identifikaci výzkumného tématu. Zapojení studujících do *na úkol orientovaných činností* (task-based activities) ve výuce odborného anglického jazyka ukazuje různou úroveň gramatické kompetence a sociolingvistické a pragmatické kompetence jednotlivých studentů. Gramatická kompetence je zde chápána jako „znalost lexika, morfologie, syntaxe a fonetické a grafické podoby jazyka“ (Bachman, 1990, s. 87). Sociolingvistická kompetence je chápána jako „znalost a dovednost, kterou je zapotřebí ke zvládnutí společenských dimenzí užívání jazyka“ (CEFR, 2002, s. 120). Mezi nejdůležitější složky této kompetence patří lingvistické markery sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy, výrazy lidové moudrosti, rozdíly ve funkčních stylech, dialekt a přízvuk (CEFR, 2002, s. 120 - 125). Pragmatická kompetence zahrnuje diskurzivní kompetenci a funkční kompetenci (CEFR, 2002, s. 125 – 133).

Kromě různé úrovně komponent jazykové kompetence (CEFR, 2002, s. 110) se však také vyučující setkává s názorovými specifiky, rozdílnou vzdělanostní úrovní, výraznými postojovými odlišnostmi, tedy tím, co je možné označit jako kompetenci obecnou podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (CEFR, 2002, s. 103 - 110) nebo jako interkulturní komunikační kompetenci podle Byrama (Byram, 1997). Interkulturní komunikační kompetence, která je charakterizována jako „schopnost komunikovat s lidmi z jiných zemí a kultur v cizím jazyce, přičemž znalost jiných kultur je spojena s jazykovou kompetencí užívat jazyk adekvátně s ohledem na sociolingvistickou a diskurzivní

kompetenci“ (Byram, 1997, s. 71). Byram dále požaduje znalost specifických významů, hodnot a konotací daného cizího jazyka (ibid.).

5.1.2 Zaměření a identifikace výzkumné problematiky

Při hledání odpovědí na výzkumnou otázku a specifické výzkumné otázky vychází tato práce z postulátů sociokulturní teorie osvojování cizích jazyků a teorie vzdělanostní reprodukce. V žádném případě není možné ignorovat individuálnost - to ani při diskuzích o procesu učení nelze. S odkazem na sociologii však, chceme-li chápat individuální konání a porozumět zkušenostem jednotlivců, musíme pochopit sociální kontext, ve kterém se vše odehrává (Calhoun et al, 1994, s. 3).

Slovy Millse „se díváme na naše vlastní zkušenosti ve světle událostí kolem: poznáváme, že jsme více než herci našich soukromých dramát. Naše osobní soukromá dramata hrajeme na širokém jevišti sociální“ (Mills, 1959, cit. podle Calhoun et al., 1994, s. 4). Podle Calhouna v sobě probouzíme sociologickou imaginaci pokaždé, když si uvědomíme, že naše osobní zážitky jsou součástí obecnějších sociálních schémat, pokaždé když vidíme, že jiní lidé ovlivňují to, co děláme: „Tak například, i přesto, že volba oboru univerzitního studia a budoucí kariéry je osobní volbou každého jednotlivce, je ovlivněna mnoha sociálními faktory: zda-li jsou rodiče bohatí, zda-li školy, které jste navštěvovali vás připravily dobře či nikoli, zda-li jsou volná místa v oboru, ve kterém byste chtěli pracovat, zda-li společnost, ve které žijete, je zaujatá proti lidem vaší rasy“ (Calhoun et al., 1994, s. 4).

Tento přístup byl rozhodující pro volbu tématu a díky Millsově apelu na „nutnost porozumět kontextu sociální“ ve mně probudil zájem o poznání širšího kontextu osvojování cizích jazyků. K výběru tématu jsem přistoupila ve stylu Millsova *intelektuálního řemeslníka*. Nechala jsem svoje vlastní „životní zážitky inspirovat naši intelektuální činnost“ (Mills, 2002, s. 216). Vlastní prožitky z období transformace cizojazyčného vzdělávání po roce 1989 a vliv společenského a rodinného prostředí na průběh vlastního procesu učení se angličtině a jiných cizích jazyků. Millsova sociologická imaginace mě nasměřovala k vlastní sebereflexi a tím pomohla specifikovat téma disertace: „Sociologická imaginace nám pomáhá pochopit historii a biografii a jejich vzájemný vztah. To je její úkol a příslib“ (Mills, 2002, s. 9). A právě

ve spojení okolností společenského vývoje a vlastní biografie jsem našla inspiraci pro vytvoření koncepce disertace.

5.1.3 Reflexivní autobiografie – výzkumnice se stává účastníkem výzkumu

V době mého bakalářského a magisterského studia v letech 1996-2001 nebyla sociologická propedeutika ani sociologie výchovy součástí studijního programu učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ pregraduální přípravy.³² Tradiční didaktickou, psychologickou a pedagogickou perspektivu jsem se rozhodla rozšířit o perspektivu sociologickou. V souvislosti s vlastním vývojem a vývojem postkomunistické společnosti jsem si začala uvědomovat spojitost mezi přímým vlivem společnosti na život jednotlivce, neodvratitelnou spjatost s prostředím, ve kterém žije. Sama přikládám v osobním životě významnou roli působení okolních vlivů na formování jedince: „Sociologická imaginace nám umožňuje přecházet od nejneosobnějších a nejvzdálenějších změn k nejintimnějším rysům člověka – a chápat souvislost mezi nimi“ (Mills, 2002, s. 11).

Při konstruování výzkumného problému jsem zvolila metodu reflexivní autobiografie³³, díky níž jsem se snažila identifikovat, zda zvolené téma – vliv společenských faktorů na osvojování cizího jazyka – má své opodstatnění. Vycházím z tematiky, kterou osobně znám a neustále zažívám (jako studentka cizích jazyků v minulosti a současnosti), a to ve společnosti dalších důležitých „significant others“, o kterých mluví Bourdieu (1998), a díky nimž je jedince schopen identifikovat sám sebe.

Oporou mi byl opět Mills: „Především jsem uvažoval o vlastních zkušenostech týkajících se problémů elity; potom jsem záměrně hovořil s lidmi, kteří podle mého názoru mohli mít v tomto ohledu zkušenosti nebo se touto otázkou zabývali“ (Mills, 2002, s. 217). Vlastní reflexí jsem si uvědomovala důležitost sociálního kontextu učení se cizím jazykům, který sama prožívám a dopad širších vnějších událostí a okolností na vývoj životní a profesní trajektorie – utváření mého vlastního habitu jako kontinuálně cizí jazyky se učícího jedince.

³² Vhled do historie pregraduální přípravy v oblasti české sociologie výchovy, vzdělávání a mládeže v 90. letech podává R. Havlík a J. Koťa (Havlík, Koťa, 2000).

³³ Např. P. Bourdieu, L.J.D. Wacquant (Bourdieu, Wacquant, 1992) nebo Z. Konopásek (Konopásek, 1999)

Přála jsem si zformulovat takové téma, v němž bych byla plně angažována, plně jím zaujata, a to právě díky osobní zkušenosti. Neustále jsem reformulovala témata výzkumu a snažila se zužitkovat osobní zkušenost a zároveň společenský vývoj. Bylo mým záměrem, aby práce na disertaci byla pro mě - jak z hlediska teoretického rámce, tak výzkumu - prací náruživou, plnou očekávání a zaujetí pro problém. Přála jsem si, abych s tématem vnitřně souzněla a práci na disertaci považovala, i přes její dlouhodobost a náročnost, za štěstí. „Procítíte-li silně nějaké události nebo myšlenky, nesmíte je pustit z mysli, nýbrž musíte je zformulovat pro svoji sbírku a tak z nich vyvodit důsledky – buď prokázat jejich pošetilost, nebo možnost tvůrčího vyjádření“ (Mills, 2002, s. 213).

Jako vystudovanou učitelku anglického jazyka mě nejprve neustále napadala zaměřená zejména didakticky. Teprve sociologický pohled na vzdělávání ve mně vzbudil to pravé nadšení poznat své studenty také z jiné strany a zkoumat podmínky, které jejich studium cizích jazyků doprovázely. Jako vyučující cizích jazyků cítím samozřejmě nejčastější požadavek v rámci své profese na jazykové a didaktické dovednosti. Jako PhD aspirantka považuji za výzvu zabývat se oblastí, která není přímou součástí vyučování, která však je vždy přítomna. A tou jsou společenské faktory, které se podílely na osvojování angličtiny u studentů.

Po detailnějších úvahách o tématu bylo zřejmé, že si nevystačím pouze s dosavadními znalostmi v oboru pedagogiky a didaktiky cizích jazyků. Téma předpokládalo studium konceptů nového oboru – sociologie. Byla jsem zasažena konfliktem – přeformování starých struktur vnímání studenta ve vyučování a vytvoření konceptů nových. Tento konflikt ve mně vyvolal touhu po systematickém hledání odpovědí a tím dal vzniknout výzkumnému problému.

Předkládaný výzkum vykazuje v některých ohledech antropologický charakter. Sleduji společenské změny, avšak zkoumám individuální příběhy (life histories). Ptám se, jaké širší souvislosti můžeme nalézt v individuálních příbězích vypovídajících o jazykovém vzdělávání v době před vstupem na VŠ v době rozsáhlých společenských změn a transformace

vzdělávacího systému. Ráda bych v podobě příběhů studentů angličtiny prezentovala jako autentické svědectví změn v jazykovém vzdělávání.

Domnívám se, že oblast jazykového vzdělávání představuje prostředí, ve kterém je možné sledovat společenské změny, a to především v souvislosti s *otevíráním nůžek* ve společnosti³⁴. Učení se cizím jazykům má svoji individualizovanou podobu více než jiné školní předměty, a to především pokud jde od informální způsob vzdělávání.

Uvědomuji si společenské okolnosti, které se promítají do oblasti vzdělávání, a které doprovázejí období práce na této disertaci. Společenská témata současnosti v podobě hospodářské krize, globalizace, rozvoje informačních technologií, ekologie, krize eura a globálního kapitalismu, rozevírání nůžek mezi bohatými a chudými, nerovnými šancemi v rámci jedné země a prohlubování nerovností mezi bohatými a chudými státy na světě mě také nutí pohlížet na oblast mého pracovního působení ze sociologické perspektivy. Domnívám, že pouze pochopení rámcových struktur může vést k bližšímu porozumění jedince: „Sociologická imaginace umožňuje těm, kdo ji mají, pochopit širší historickou scénu v jejím významu pro vnitřní život a pro vnější životní dráhu různých jednotlivců“ (Mills, 2002, s. 9).

Při zkoumání diferencí v procesu učení se cizímu jazyku pro mě bylo nejdůležitější uvědomit si vlastní skutečnost a pozici v širší perspektivě, tedy ve vztahu k druhým: „Zejména při studiu sociální stratifikace je obtížné omezit se pouze na bezprostřední předměty zkoumání, protože *realitou* každé vrstvy jsou z velké části její vztahy k ostatním“ (Mills, 2002, s. 216). Pro zpracování tématu souvisejícího spíše se sociologií nežli s jinými typickými učitelskými disciplínami souvisejícími s učitelstvím cizích jazyků (pedagogika, lingvistika, psychologie, oborová didaktika) bylo rozhodnutí rozšířit úhel pohledu na studenta v cizojazyčné třídě o některé sociologické kategorie: „Zatímco většina lidí se snaží vysvětlit události tím, že analyzuje motivy těch, kdo se jich účastní, sociologové nás pobízejí hledět za individuální způsob myšlení, na opakující se schémata v postojích a jednání lidí, a na to, jak se tato schémata mění vlivem času, kultury a sociální skupiny“ (Calhoun, 1994, s. 3).

³⁴ Keller, 2011.

Nejpřitažlivějším momentem se stává životní příběh odkrývající širší pole vztahů. Zajímám se o to, jaký byl průběh osvojování cizích jazyků od počátku studentova života do doby vstupu na vysokou školu. Chci zjistit, zda a jak životní podmínky celospolečenských porevolučních změn např. ve smyslu zvýšené mobility a v jejím důsledku absolutní zvýšení možností osvojování cizích jazyků nad rámec formální školní výuky ovlivnily průběh osvojování cizích jazyků u studentů, kteří v současnosti nastupují na VŠ. Jsem přesvědčena, že hledání této souvislosti má své opodstatnění a najít odpověď na otázku, jaké tyto souvislosti jsou, bylo hlavní motivací pro můj výzkum. Věřím, že zkoumání individuální historie učení se cizímu jazyku v souvislosti se společenskými a kulturními podmínkami má svůj význam. Nejdůležitější jsou v tomto výzkumu vzpomínky studentů, zážitky, zachycení důležitých momentů v procesu učení – kritické momenty, které si studenti pamatují, zachycují je ve svých vyprávěních, a které hrály význam v jejich minulosti. Jsou to pocity, nikoli oficiální měřitelné údaje v podobě testování jazykových dovedností. Je možné definovat habitus učení se cizímu jazyku?

5.1.4 Postkomunistická učitelka cizích jazyků – jak učinit výzkumníka předmětem výzkumu

Následující informace jsou založeny na mých vzpomínkách. Snažila jsem se však co nejvíce vyhnout přizpůsobování dřívějších postojů současnému pohledu. Postoje školních let jasně září svou nevyzrálostí, což jistě s odstupem času budu tvrdit i o této disertaci: „Jsem rozporuplná. Jsem rozmanitá. Mám mnoho podob“.³⁵ Změna funkčního stylu a použití citově zabarvených jazykových prostředků v následující kapitole jsou záměrné, neboť cílem je snaha o autentické zachycené žité reality.

Narodila jsem se v Československé socialistické republice. V roce 1990 jsem ukončila základní školu s rozšířenou výukou matematiky. V době, kdy se účastníci mého výzkumu narodili (ročníky 1991, 1992), jsem začínala studovat gymnázium s rozšířenou výukou jazyků v Semilech (1991-1995). Po maturitě jsem byla přijata na žurnalistiku na Filozofickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci, nebyla jsem přijata na translatologii a tlumočnictví angličtiny na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Rozhodla jsem se k ročnímu pomaturitnímu studiu angličtiny a francouzštiny na Státní jazykové škole v Praze na Národní

³⁵ Walt Whitman, *Stébla trávy*, Zpěv o mně, sekce 51, verš 1323. Upraveno autorkou disertace do ženského rodu.

třídě. V roce 1996 jsem nastoupila na Univerzitu Pardubice jako studentka pátého cyklu nově otevřeného studijního oboru učitelství angličtiny pro základní školu, jehož hlavním záměrem bylo zvýšit počet kvalifikovaných učitelů angličtiny. Do výběru vysoké školy se promítla skutečnost, že jsem chtěla studovat anglický jazyk, a také to, že již v první třídě jsem se chtěla stát soudružkou učitelkou, protože tu musí všichni poslouchat. V době mého vstupu na univerzitu byli mí studenti batolaty a dětmi předškolního věku a do primárního vzdělávání nastupovali v letech 1998 - 1999.

V kontextu jazykového vzdělávání přišla během třetí třídy základní školy družba se sovětskými děvčaty a zpěvy a tance v turnovských kasárnách. Agaňók³⁶ a předrevoluční korespondence s Julií z Ukrajiny na druhém stupni. Hned po revoluci jsme s Julií přerušily kontakty – už vlastně nemělo cenu si psát, když už k Rusku nepatříme. Nastalo období němčiny a angličtiny. K utvrzení západní identity a potvrzení toho, že mám dobré důvody naučit se anglicky, dozajista přispěla návštěva našich příbuzných ze Spojených států v roce 1991.

Během studia na střední škole přišly první zkušenosti s cestami do zahraničí – školní autobusové zájezdy do Paříže, Barcelony, týdenní výměnný pobyt v příhraničním Weisswasseru a přátelství s Anjou, které v podobě občasných emailů trvá dodnes. Dva roky anglické konverzace s Američanem Davidem, na kterého dívčí část třídy dozajista nikdy nezapomene. Friendship, Bridge a Freundschaft³⁷. Celé gymnázium jsem ve školní výuce prožila s Angličtinou pro jazykové školy, jazyková učebna znala poslechové nahrávky jen z vyprávění, ale i tak se naše Olinka snažila, co to šlo. Francouzsky ke mně při soukromých hodinách u paní Noskové po tři roky promlouvali manželé Pravdovi prostřednictvím jejich Francouzštiny pro samouky. Během dalších let přišly další zážitky z cest, cizí jazyk v autentickém prostředí, interkulturní zkušenosti, práce v Londýně, cesta po Británii, jazykové a studijní pobyty v zahraničí, francouzština na Alliance Française. Můj svět, moje reality, můj sociální prostor. Všechny songy, kterým jsem pro vytvoření své image punkrockové bubnice v amatérské kapele nutně potřebovala rozumět. Nirvana, Pearl Jam, Faith No More. Půvab Francouzek a sexy angličtina rodilého Brita vystřídal pragmatictější

³⁶ Časopis určený ke školní výuce jazyků

³⁷ Časopisy určené ke školní výuce jazyků

důvody, proč je dobré umět cizí jazyky – moje profese a požadavky na ni. Zkušenosti z mezinárodních pracovních setkání, zájem o události ve světě a sledování vysílání BBC, Democracy Now, četba literatury v originále sice válčují mou rockovou duši, ale to nevadí. Kurt Cobain je nesmrtelný...

Matka dvou dětí, která z podstaty svých zkušeností věří v rané učení se cizímu jazyku a již od útlého věku posílá své děti do privátní anglické školky.

5.2 Charakteristika výzkumu

Je vůbec možné pohlížet na studenta cizího jazyka optikou nerovností? Můžeme zaznamenat některé projevy sociální nerovnosti v procesu učení se cizímu jazyku, anebo je tato otázka zcela nesmyslná a zabývat se jí přinese pouze povrchní informace typu délka studia cizího jazyka v jednotlivých ročnících ZŠ a SŠ, případně údaje o používaných učebnicích v tom kterém ročníku nebo pohled na osobu vyučujícího?

Cíl výzkumu: Porozumět tomu, proč dvaadvacet let po změně politického režimu a jazykové politiky existují výrazné individuální rozdíly v ovládnutí angličtiny u studentů vstupujících do terciárního vzdělávání, i když je angličtina jazykem mezinárodní komunikace.

Výzkumný problém: Vliv nerovností na proces učení se cizímu jazyku.

Výzkumná otázka: Jaké podoby nabývá nerovnost v procesu učení se cizímu jazyku u studentů vstupujících do nefilologických oborů terciárního vzdělávání? Výzkumná otázka se táže po důvodech. Nebylo cílem výzkumu zjistit, jak studující angličtinu ovládají (proto nebylo možné zůstat pouze u měření komunikační kompetence). Cílem bylo odhalit důvody. Ptát se *Jak to, že ...? Jak se to stalo, že...?* (Polkinghorne, 1995, s. 15).

Specifické výzkumné otázky:

- 1) Jaké vnější faktory ovlivnily u studentů průběh učení se angličtině před vstupem na VŠ?
- 2) Proč někteří studenti začínají se studiem angličtiny až na VŠ a jaké okolnosti tuto skutečnost ovlivnily?

- 3) Jak je možné, že téměř čtvrt století od doby, kdy byla započata transformace jazykového vzdělávání, kdy se „brána jazykům otevřela“, se stále setkáváme v univerzitním prostředí se studenty nefilologických oborů, kteří dosahují velmi nízké, někdy dokonce nulové, úrovně anglického jazyka? Jaké sociální souvislosti je možné nalézt?
- 4) Jaké jsou postoje studentů ke studiu cizích jazyků?
- 5) Jak studenti projektují svou vlastní profesní trajektorii ve vztahu ke znalosti angličtiny?
- 6) Je možné definovat habitus studenta nefilologického oboru z hlediska učení se angličtině na počátku VŠ studia?

Specifikace zaměření výzkumu:

Tento výzkum vychází ze sociologických výzkumů v českém prostředí, které zjistily souvislosti mezi výběrem fakulty a sociálním původem studujících³⁸. Výzkumy studentů prvních ročníků vysokých škol ukázaly, že existují „poměrně velké rozdíly v zastoupení studentů pocházejících z různých sociálních vrstev“ (Matějů et al., 2006, s. 349).³⁹ Podle Basla jsou jedním z hlavních zdrojů vzdělanostních nerovností aspirace studujících (Matějů et al., 2006, s. 348). Výzkumy v českém prostředí potvrdily, že „odlišné vzdělávací dráhy dětí pocházejících z různých sociálních vrstev jsou způsobeny především různými vzdělanostními aspiracemi, rozdíly ve schopnostech a studijních předpokladech, rozdílnými podmínkami, ve kterých děti vyrůstají a tvoří si vlastní představy o životním úspěchu, rozdílným sociálním, ekonomickým a kulturním kapitálem, kterým disponují rodiče“ (Basl, v Matějů, 2006, s. 347). Tyto závěry nechaly vzniknout výzkumným otázkám v této disertaci. Je možné zkoumat aspirace studujících-nefilologů v kontextu učení se cizímu jazyku? A jak studující projektují svou vlastní profesní trajektorii ve vztahu ke znalosti angličtiny?

Pro kontext této disertace jsou významná některá další zjištění výzkumu Studium na vysoké škole 2004. Účastníci autorčina výzkumu pocházejí z různých typů středních škol a jejich výpovědi týkající se výuky cizích jazyků korespondují se závěry výzkumu Studium na vysoké škole. Podle těchto zjištění nepřipravují všechny typy škol své absolventy na studium na

³⁸ Podrobněji například P. Matějů et al. (Matějů et al., 2006). Přehled preferovaných fakult z hlediska vyhraněnosti studujících uvádí D. Linhartová (Linhartová, 2008).

³⁹ Studenti vzdělaných a ambiciózních rodičů – práva, lékařské obory. Nejméně vyhranění studenti – fakulty ekonomické a pedagogické.

vysoké škole stejně dobře a „že víceletá gymnázia představují z tohoto hlediska specifickou větev středního vzdělání, která poskytuje větší šance na přijetí do oborů, ve kterých je převis poptávky nad nabídkou největší“ (Basl, v Matějů, 2006, s. 350). Mezi studenty prvních ročníků vysokých škol jsou nejvíce zastoupeni studující ze středních odborných škol (38%), ze čtyřletých gymnázií (29%) a z víceletých gymnázií (26%). Ze středních odborných učilišť je to 2,5% a z jiných typů středních škol 4%. Výzkum také potvrdil „kontinuitu mezi zaměřením studujících na středních odborných školách, a to v tom smyslu, že studující středních odborných škol nejčastěji studují na zemědělských (61%), technických (60%) a ekonomických (46%) oborech“ (Basl, v Matějů, 2006, s. 350).

Uskutečněné rozhovory v tomto výzkumu ukázaly, že z pohledu jazykového vzdělávání sehrává typ střední školy významnou roli vzhledem k hodinové dotaci určené pro výuku cizích jazyků. Individuální případy ukázaly, že odborné předměty byly na odborných školách upřednostňovány před cizími jazyky, mobilita do zahraničí nebyla podporována a větší pozornost byla věnována odborným předmětům. Účastníci často nematurovali z cizího jazyka, vybrali si matematiku. Cizí jazyk nepovažovali za důležitý nebo pro ně představoval překážku.

Téma nerovnosti v jazykovém vzdělávání je v této práci zkoumáno v univerzitním prostředí, konkrétně u studentů prvních ročníků Fakulty ekonomicko-správní (FES) a Dopravní fakulty Jana Pernera (DFJP) Univerzity Pardubice. Zkoumat tuto oblast ovlivnilo několik okolností:

- 1) Téma sociálních vlivů na proces učení se cizímu jazyku není v české didaktice cizích jazyků zkoumáno.
- 2) Jak je možné, že studující nefilologických oborů Univerzity Pardubice dosahují velmi nízké úrovně anglického jazyka nebo na univerzitě se studiem angličtiny teprve začínají? A proč někteří studenti dosáhli vyšší úrovně angličtiny ještě před vstupem na VŠ? Neboli proč existují tak výrazné rozdíly v úrovni ovládnutí angličtiny u různých studentů?
- 3) Mým pracovním působištěm je Jazykové centrum Univerzity Pardubice a na jmenovaných fakultách vyučuji odborný anglický jazyk. V rámci svého výzkumného šetření jsem přímo vyučovala v kurzech odborného cizího jazyka a měla tak umožněn přímý kontakt s účastníky výzkumu před uskutečněním výzkumných rozhovorů.

- 4) Studenti vstupující do terciárního vzdělávání jsou v této práci nahlíženi z pohledu odlišností a rozmanitostí souvisejících s různými podmínkami jejich předchozího jazykového vzdělávání, proto jsem se rozhodla ke zkoumání nerovností v jazykovém vzdělávání využít osobní biografii studentů ve vztahu k učení se cizím jazykům v průběhu předškolního vzdělávání, základní školní docházky a středoškolských studií.
- 5) Retrospektivní pohled studentů umožňuje vidět dvacet let dosavadního života individuálních percepce a postojů respondenta ovlivněného rodinným zázemím, vzděláváním a volnočasovými aktivitami – jako Bourdieuho koncept sociálního, kulturního a ekonomického kapitálu, který se stal hlavním teoretickým konceptem této práce - tři hlavních oblasti, na které jsem se ve výzkumu soustředila. Tyto vlivy považuji, v souladu se sociokognitivní teorií vzdělávání, za důležité a současnou úroveň jazykové kompetence studujících ovlivňující. Poznat odlišné individuální příběhy mých studentů bylo důležitým motivačním faktorem tohoto výzkumu.
- 6) V této práci je přikládána důležitost vnějším - externím determinantám, které proces učení se cizím jazykům ovlivňují. Proces učení se cizímu jazyku je nahlížen jako proces výrazně sociálně determinovaný. Proto je možné tento pohled považovat za multidisciplinární. Vzhledem ke skutečnosti, že předmětem práce je zkoumání nerovností v jazykovém vzdělávání nikoli z pohledu individuálních vnitřních faktorů učení se cizímu jazyku a je hledána sociální dimenze těchto nerovností, bylo nutné spojit koncepty teorie osvojování cizího jazyka a sociologie – konceptu Bourdieuho kulturního, sociálního a ekonomického kapitálu ovlivňující jedince učícího se cizí jazyk.

5.3 Metodologie

5.3.1 Kvantitativní paradigma výzkumu (Fáze 1)

Pilotní rozhovory

2009/2010: Pilotní rozhovory

Rozhovory se studenty v univerzitních učebnách, nahrávání na diktafon. Snaha o interview bez hlubších znalostí metodologie výzkumu a použití interview jako metody kvalitativního výzkumu. Rozhovory nebyly analyzovány. Téma nebylo v této době upřesněno - vysoká míra kvantitativního zjišťování (dotazování spíše dotazníkového – strukturovaného charakteru) bez poskytnutí prostoru pro formulování vlastních postojů účastníka. Připravené otázky

vykazovaly velký počet sledovaných témat, neuspořádanost výzkumného problému a chaotičnost. Pokusy o získání údaje o úrovni komunikační kompetence použitím standardizovaného testu DIALANG, který byl vytvořen jako nástroj zjišťování komunikační kompetence tvůrci Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Úvahy v této fázi měly spíše kvantitativní povahu – měření různých komponent komunikační kompetence⁴⁰ a snaha korelovat získané údaje s některými sociologickými kategoriemi.

2010/2011: Pilotní rozhovory

Pilotní rozhovory sledující životní příběhy v kontextu průběhu učení se cizímu jazyku před vstupem na vysokou školu. Motivace pro zkoumání vnějších faktorů učení se cizímu jazyku, vytyčení sociologických kategorií, které ovlivňují proces učení se cizímu jazyku. Účast na interview byla dobrovolná. Cílem bylo získat zástupce z kurzů různých úrovní, pohlaví účastníků nebylo v této fázi indiferentní, věk účastníku byl přibližně shodný. Pilotní rozhovory částečně naznačily souvislosti mezi úrovní ovládnání angličtiny, postoji účastníků ke studiu cizího jazyka, velikostí města, ze kterého účastníci pocházeli, projektování postojů rodičů do procesu učení se cizímu jazyku, apod.

Uskutečněno celkem pět individuálních interview a jedno interview ve formě focus group:

- 1) Lenka, červen 2011, kurz UPA20, počet bodů v placement testu: 23,75%, zařazena do úrovně A1, Fakulta chemicko-technologická
- 2) Přemysl, červen 2011, kurz UPA20, počet bodů v placement testu: 10%, zařazen do úrovně A1, Dopravní fakulta Jana Pernera
- 3) Martin, červen 2011, kurz EPA2T, počet bodů v placement testu: nebyl vykonán, angličtina zapsána jako první cizí jazyk, na základě složené maturity zařazen do úrovně B1, Fakulta ekonomicko-správní
- 4) Jan, červen 2011, kurz EPA2T, počet bodů v placement testu: nebyl vykonán, angličtina zapsána jako první cizí jazyk, na základě složené maturity zařazen do úrovně B1, Fakulta ekonomicko- správní

⁴⁰ DIALANG umožňuje testovat jazykové prostředky (slovní zásoba, gramatika) a řečové dovednosti (poslech, psaní, čtení), a to ve čtrnácti evropských jazycích. Jedná se o diagnostický test. Výsledky testu jsou uváděny na škále A1-C2 podle CEFR. Test je možné stáhnout a instalovat na soukromý počítač z webových stránek Lancaster University: <http://www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about>. Informace o test DIALANG poskytuje také Společný evropský referenční rámec pro jazyky, s. 226 – 243.

- 5) Petr1, červen 2011, kurz EPA2T, počet bodů v placement testu: nebyl vykonán, angličtina zapsána jako první cizí jazyk, na základě složené maturity zařazen do úrovně B1, Fakulta ekonomicko-správní

Interview ve formě focus group. Experimentování s výzkumnou metodou. Cílem bylo zjistit, zda bude vhodné tuto techniku použít pro účely daného výzkumu. Bylo rozhodnuto, že tato technika není pro účely tohoto výzkumu vhodná, neboť cílem je sledovat individuální osobní příběhy a vyhnout se vzájemnému ovlivňování účastníků interview. Interview nebylo analyzováno.

Šárka, červen 2011, kurz EPA2T, počet bodů v placement testu: nebyl vykonán, angličtina zapsána jako první cizí jazyk, na základě složené maturity zařazena do úrovně B1, Fakulta ekonomicko-správní

Iveta, červen 2011, kurz EPA2T, počet bodů v placement testu: nebyl vykonán, angličtina zapsána jako první cizí jazyk, na základě složené maturity zařazena do úrovně B1, Fakulta ekonomicko-správní

2011/2012: Výzkumné rozhovory

Kurz EPA2T – úroveň B1 podle CEFR. Informace ohledně trvání studia zjištěny ze STAG.

- 1) Viktorie, červen 2012, kurz EPA2T, počet bodů v placement testu: 75%, v LS 2012/2013 studuje, Fakulta ekonomicko-správní
- 2) Aneta, červen 2012, kurz EPA2T, počet bodů v placement testu: 73,75%, v LS 2012/2013 studuje, Fakulta ekonomicko-správní
- 3) Eliška, červen 2012, kurz EPA2T, počet bodů v placement testu: 71,25%, v LS 2012/2013 studuje, Fakulta ekonomicko-správní
- 4) Filip, červen 2012, kurz EPA2T, počet bodů v placement testu: 68,75%, v LS 2012/2013 studuje, Fakulta ekonomicko-správní
- 5) Marcela, červen 2012, kurz EPA2T, počet bodů v placement testu: 51,25%, v LS 2012/2013 již nestuduje, Fakulta ekonomicko-správní
- 6) Zdeněk, červen 2012, kurz EPA2T, počet bodů v placement testu: 38,75%, v LS 2012/2013 již nestuduje, Fakulta ekonomicko-správní

- 7) Miloš, červen 2012, kurz EPA2T, počet bodů v placement testu: 81,25%, v LS 2012/2013 již nestuduje, Fakulta ekonomicko-správní
- 8) Karolína, červen 2012, kurz EPAV, počet bodů v placement testu: v LS 2012/2013 studuje: nebyl vykonán, angličtina zapsána jako první cizí jazyk, na základě složené maturity zařazen do úrovně B1, Fakulta ekonomicko-správní
- 9) Petr2, červen (červenec) 2012, kurz EPA2R (první jazyk němčina, výstupní úroveň A2), počet bodů v placement testu: 41,25%, v LS 2012/2013 studuje, FES
Kurz UPA20 – úroveň A2 podle CEFR. Informace ohledně trvání studia zjištěny ze STAG
- 10) Miroslav, červen 2012, kurz UPA20, počet bodů v placement testu: 28,75%, v LS 2012/2013 studuje, DFJP
- 11) Miluše, červen 2012, kurz UPA20, počet bodů v placement testu: 8,75%, v LS 2012/2013 studuje, FEI
- 12) Šimon, červen 2012, kurz UPA20, počet bodů v placement testu: 6,25%, v LS 2012/2013 studuje, FES
- 13) Petra, červen 2012, kurz CPA4P, počet bodů v placement testu: 3,75%, v LS 2012/2013 studuje 3. ročník, FChT
- 14) Martin, srpen 2012, CPA4P, počet bodů v placement testu: 38,75% v LS 2012/ 2013 studuje 2. ročník, DFJP

Pro měření úrovně komunikační kompetence byl použit kvazistandardizovaný didaktický test (Chrásková, 1999, s. 14). Test zjišťoval úroveň obecné angličtiny v oblastech slovní zásoby a gramatiky. Tento vstupní elektronický test (e-placement test) vznikl jako nástroj pro rozřazení studujících nefilologických fakult⁴¹ Univerzity Pardubice do studijních skupin patřičné jazykové úrovně za účelem realizace diferencované výuky cizích jazyků na Univerzitě Pardubice, s cílem zpřístupnit studujícím kurzy anglického jazyka na kompetenční úrovni odpovídající jejich potřebám a cílům jejich studijních oborů.

Testové položky byly vytvořeny vyučujícími Jazykového centra Univerzity Pardubice. Vzhledem k praktičnosti elektronicky vyhodnocovaného testu byly použity uzavřené testové úlohy dichotomické (true/ false statements) a s výběrem odpovědí (multiple choice) a

⁴¹ Fakulta chemicko-technologická, Dopravní fakulta Jana Pernera, Fakulta ekonomicko-správní, Fakulta zdravotnických studií, Fakulta elektroniky a informatiky

testové položky otevřené - doplňovací se stručnou odpovědí (short answer, gap filling). Testy byly pretestovány ve skupinách studentů, kteří si anglický jazyk zapsali jako první cizí jazyk, tzn. před vstupem na VŠ ho studovali 4 a více let, a ve skupině, kde si studenti zapsali angličtinu jako druhý jazyk, tzn. dosud ji nikdy nestudovali jako první cizí jazyk. Pretestování testových položek a stanovení hranic jednotlivých úrovní proběhlo v letech 2009. Hranice jednotlivých úrovní komunikační kompetence podle CEFR (A1 - B2) bylo vyučujícími provedeno pomocí procentuální úspěšnosti v testu.

Elektronické testování tak, jak je nastaveno v podmínkách Jazykového centra Univerzity Pardubice, reflektuje požadavky praktičnosti diferenciací velkého množství studentů, kteří se zapisují do kurzů anglického jazyka. Testování probíhá on-line a studující má možnost vypracovat jej kdykoli a kdekoli v předem oznámeném časovém termínu, obvykle šesti dnů. Na základě aktivace uživatelského účtu a vygenerování hesla v informačním systému Univerzity Pardubice je studujícímu umožněn vstup do portálu studijní agendy k e-placement testu na adrese Univerzity Pardubice⁴² a následně k zapsání vhodného kurzu AJ.

5.3.1.1 Habitus

Na základě Bourdieuho modelu sociálního prostoru bylo přistupováno ke konstrukci otázek pro výzkumný rozhovor, neboť jednou z výzkumných otázek této disertace je zjistit, zda je možné definovat habitus studenta nefilologického oboru z hlediska učení se angličtině na počátku VŠ studia.

Jak již bylo zmíněno v přehledové části této disertace, podle sociologických výzkumů hrají postoje rodiny k učení a vzdělávání důležitou roli v míře školní úspěšnosti (Matějů, 2006; Giddens, 1999). Bylo zjištěno, že děti žijící v prostředí, které nepřikládá vzdělání důležitost, dosahují horších studijních výsledků než děti z rodin, které vzdělání podporují a považují ho za důležité (Giddens, 1999). V souvislosti s těmito výzkumy tato práce pohlíží na cizojazyčné vzdělávání v kontextu rodiny, školního vzdělávání a volnočasových aktivit jako prostorů, ve kterých se utvářejí podmínky ovlivňující studium cizího jazyka.

⁴² <https://portal.upce.cz>

Okruhy otázek pro výzkumný rozhovor byly zaměřeny na zjišťování osobních dat a dat souvisejících s rodinným, školním a mimoškolním vzděláváním účastníků výzkumu. Pokud jde o zařazení jedinců na socioekonomickém žebříčku, výše příjmu rodičů nebyla explicitně zjišťována. Byl kladen důraz na zjištění vzdělání a průběhu zaměstnání rodičů, neboť podle těchto kritérií je možné účastníka umístit na socioekonomickém žebříčku. Tyto úvahy byly odvozeny z výsledků sociologických výzkumů (Matějů, 2006).

Podle Bourdieu je možné pospat habitus příslušníků různých sociálních skupin (vrstev) právě podle jejich vzdělání a zaměstnání (Bourdieu, 1998). Pokud účastník tohoto výzkumu pocházel z rodiny s tíživou finanční situací, často byla tato skutečnost zmíněna samotnými účastníky v průběhu rozhovoru. Okruhy otázek jsou specifikovány níže v subkapitole týkající se operacionalizace vlivu kulturního, ekonomického a sociálního prostředí na učení.

5.3.1.2 Habitus studenta vysoké školy a přechod ze střední školy na univerzitu

Přechod studentů ze střední školy na školu vysokou je možné charakterizovat z hlediska několika oblastí. Sociologie výchovy nahlíží na tuto skutečnost jako na proces socializace na vysoké škole. Socializace je chápána jako „proces, kterým se jedinec začleňuje do sociální skupiny, přičemž si osvojuje normy ve skupině panující, její hodnoty, učí se sociálním rolím spojeným s určitými pozicemi a dalším dovednostem a schopnostem“ (Jandourek, 2007, s. 220). Podle Ondrejkooviče se jedná o „velice pozitivní proces aktivní adaptace osobnosti na společenský systém“ (Ondrejkoovič, 1997, s. 30). V tomto procesu si jedinec osvojuje hodnoty a formy chování, které mu umožňují začleňovat se do určité společnosti.

Ve specifickém kontextu přechodu ze sekundárního do terciárního vzdělávání je možné socializaci vysvětlit jako vrůstání do vysokoškolského prostředí (Ondrejkoovič, 1997, s. 140). Výsledkem socializace jsou potom určité relativně trvalé znaky osobnosti, které se podílí na dalším chování člověka (Ondrejkoovič, 1997, s. 142). V souvislosti se socializací na vysoké škole zmiňuje Ondrejkoovič pojem habitus a definuje ho jako „celek relativně stálých postojů a chování, které získaly charakter návyku u jedince, ale i příslušné skupiny. Vlastností habitu je kromě jiného také to, že je možné na něj usuzovat z vnějšího vzhledu člověka, z jeho projevu“ (Ondrejkoovič, 1997, s. 144-145).

Při charakteristice habitu je nutné vycházet z pojmu habitus v souvislosti s dalšími pojmy, které charakterizují jedince v rámci jeho umístění v sociálním prostoru. Pro úplnou charakteristiku habitu je nutné jej uvést v souvislosti s pojmem kapitál, pole a jednání, které tvoří následující vztah: [(habitus) (kapitál)] + pole = jednání⁴³ (Bourdieu, 1984, s. 101).

Kapitálem v Bourdieuho pojetí nejsou myšleny pouze peníze. Kromě ekonomického kapitálu rozlišuje Bourdieu také kapitál kulturní (diplomy, vědomosti, dobré způsoby a návyky) a sociální kapitál, který představuje síť sociálních vztahů jedince.⁴⁴ „Habitus – tenis, hory, džez, čínská kuchyně, kulturní cestování, populární revue ... s takovým chováním (kulturními praktikami) se potkáme hlavně u střední intelektuální vrstvy. Ve svém celku odhalují kulturní praktiky - habitus, to je matrici, kterou ovlivňuje sociální pozice. Habitus určuje, jak svět vidíme a jak podle toho jednáme. Vyjevuje se v našem životním stylu a v našem posuzování (politickém, morálním, estetickém). Není jen souborem norem, ale také prostředkem jednání; dovoluje zakládat a rozvíjet životní strategie“ (Hudečková, 2003, s. 344). Podle Bourdieuho „specifičnost habitu, jako primárního způsobu klasifikace, spočívá v jeho existenci mimo úroveň vědomí a jazyka, mimo dosah introspektivního zkoumání nebo kontrole vůlí“ (Bourdieu, 1984, s. 466).

Termínem pole jsou definovány „malé světy korespondující s přihrádkami společnosti (univerzitní, žurnalistické, literární). Jsou to prostory dominance a konfliktů. Avšak každé z polí má určitou autonomii a disponuje vlastními pravidly. V těchto silových polích (power relations), stejně jako při hře šachy, individua fungují v rámci svých pozic, které jsou druhými respektované“ (Hudečková, 2003, s. 344).

Dalším pojmem, který Bourdieu používá k popisu sociálního prostoru, je distinkce (distinction), kterou je možné vysvětlit pomocí slov „vkus nebo záliba“ (taste). Podstata distinkce spočívá ve vypěstování odlišnosti – difference. Je to získaná vlastnost rozlišovat a uvědomovat si odlišnosti. Podle Bourdieuho, *taste* funguje jako způsob sociální orientace, „smysl náležitosti někam“ a usměrňuje ty, kteří se v daném sociálním prostoru nacházejí, do

⁴³ [(habitus) (capital)] + field = practice

⁴⁴ Při definování pojmů kapitál, habitus, pole a jednání byla použita charakteristika podle H. Hudečkové (Hudečková, 2003).

pozic přizpůsobených vlastnostem členů tohoto prostoru a k praktikám nebo statkům, které jim přísluší“ (Bourdieu, 1984, s. 465). Jak uvádí Hudečková, „například umění distinkce buržoazie (horní třídy) se staví v opozici, a to na první pohled zřejmé, k vulgaritě zbohatlíků. Distinkce je jádrem sociální hry, je motorem sociálního jednání – v kultuře, vzdělávání, volném čase, jazyce, výživě ...“ (Hudečková, 2003, s. 344).

Je-li socializací na vysoké škole myšleno vrůstání studenta do tohoto prostředí (Ondrejko, 1997, s. 140) a vycházíme-li z pojetí učení jako „záměrně navozených činností, vedoucích k získávání a rozšiřování vědomostí nebo dovedností, k poměrně trvalému měnění struktury vlastní osobnosti, chování a prožívání“ (Linhartová, 2008, s. 98) je možné podívat se na studenta vysoké školy právě optikou změny habitu. Prostor, ve kterém se studující pohybuje, poté nabývá těchto podob: pole je univerzitní prostředí, kapitál - zejména budování kulturního kapitálu během studia: získávání poznání, přebírání akademických, postojevých a společenských hodnot, avšak také sociálního kapitálu – vytvoření nových sociálních vazeb pro budoucnost mezi studujícími samotnými a také mezi nimi a jejich vysokoškolskými pedagogy. Jaký habitus je tedy cílem vysokoškolského studia?

V kontextu vysoké školy Ondrejko využívá termínu habitus k vysvětlení existence subkultur vysokoškolských studentů a způsobu jejich života (Ondrejko, 1997, s. 144). Habitus představuje „systémovou charakteristiku svého druhu, kterou je možné rozlišit uvnitř určité společnosti příslušnost k určitému způsobu života, určité specifické formy vlastních zákonů jistých společenských skupin jako podsystémů společnosti“ (Ondrejko, 1997, s. 145). Studium na vysoké škole by podle Ondrejka mělo potom docházet ke kultivaci habitu, přesněji řečeno k získání habitu akademického a specificky odborného, přičemž výchozí podmínky studentů vzhledem k jejich rozdílným sociálním podmínkám, rozdílným ambicím, rodinnému zázemí, ale také rozdílům ve volbě studia, životním zkušenostem mohou být u jednotlivých studentů velmi rozdílné (ibid). Záměrným působením a oddělením každodennosti na jedné straně a skutečné vědy na straně druhé je utvářen habitus v univerzitním prostředí. Řeč, způsob vyjadřování, případně i chování často právě umožňují usuzovat na skupinovou příslušnost studujících na vysokých školách a přispívají k možnosti rekonstrukce habitu (ibid.)

Habitus akademika sestává podle Ondrejkooviče z uvědomění si statusu, vlastního vzdělání, nároků na vedení případně privilegia nebo na splnění jistých požadavků. Pojmem nová třída označuje vědeckou a technickou inteligenci, kterou se akademici odlišují od ostatního obyvatelstva. Habitus odborný (profesní) spočívá v získání specifických informací, které umožňují řešit určitý problém takovým způsobem, který je adekvátní příslušnému habitu, a to nejenom způsobem známým a již ověřeným, ale také tvořivě a netradičně, za použití kombinace několika známých pravidel a zkonstruováním řešení nových (Ondrejkoovič, 1997, s. 148).

Ondrejkoovič aplikuje termín habitus na specifické podmínky vysoké školy a používá ho k vysvětlení existence subkultury vysokoškolských studentů a způsobu jejich života. Člení přitom socializaci na vysoké škole, jejíž součástí habitus je, v těchto oblastech, které studenta svou povahou ovlivňují:

- 1) student v prostředí vysoké školy jako místa vědy
- 2) jako místa výchovy a vzdělávání
- 3) student jako člen studentské subkultury (peer-group)
- 4) student jako účastník organizace, řízení a správy VŠ

5.3.1.3 Aplikace pojmu habitus v procesu učení se cizímu jazyku

Pro účely této disertace je použit termín habitus v kontextu jazykového vzdělávání. Je možné definovat habitus studenta nefilologického oboru z hlediska učení se cizímu jazyku? Jaký je habitus studenta z hlediska učení se cizím jazykům v období vstupu na VŠ? A jak habitus tomto kontextu definovat a jak ho kultivovat?

Otázka možnosti definovat habitus je společně s dalšími specifickými otázkami součástí operacionalizace výzkumného problému této disertační práce.

5.3.1.4 Operacionalizace konceptu kulturního, sociálního a ekonomického kapitálu pro účely výzkumu v procesu učení se cizímu jazyku

Tato disertace vychází z předpokladu vysoké závislosti v oblasti postojové a ekonomické na původní rodině, a tedy silného vlivu nukleární rodiny na absolventa střední školy vstupujícího do prvního ročníku vysoké školy a v souladu s Bourdieu je zde skutečnost

chápana jako vztahová. Bourdieu odmítá substancialistický pohled na sociální realitu – tedy pohled, ve kterém „je každá činnost (například hraní golfu) nebo třeba způsob stravování (například čínskou kuchyni) nazírá samu o sobě a pro ni samu, nezávisle na celku ostatních zaměnitelných praktik, a že vzájemný poměr mezi sociálním postavením (nebo třídami nazíranými jako substanciální celky) a zálibami či praktikami chápe jako mechanický a přímý vztah“ (Bourdieu, 1998, s. 11).

- 1) Osobní údaje
- 2) Hledisko formálního vzdělávání⁴⁵ - charakteristika průběhu osvojování cizího jazyka ve vzdělávacích institucích (MŠ, ZŠ, SŠ)
- 3) Hledisko neformálního vzdělávání v cizích jazycích
- 4) Hledisko informální (mimoškolní volnočasová aktivita, podpora studia cizího jazyka v rodinném prostředí)

5.3.1.4 Výsledky rozhovorů a vliv nerovných podmínek na proces učení se cizímu jazyku, specifikace výše uvedených oblastí

Místo bydliště (vesnice/město/velké město): negativní vliv omezené nabídky mimoškolní jazykové výuky v případě, kdy byl student z vesnice a malého města motivován ke studiu nad rámec školy.

Vliv rodinného prostředí: cesty do zahraničí na dovolenou, rodina umožnila studujícímu studovat v zahraničí, krátkodobé výlety a výměnné pobyty v rámci studia na základní a střední škole versus rodina nerealizuje cesty do zahraničí, rodiče nemluví cizím jazykem, rodina nemá prostředky k financování výjezdů studujícího do zahraničí, pozitivní versus negativní postoje nejbližšího okolí ke studiu cizího jazyka a k jiným kulturám.

Vliv školního prostředí: pozitivní versus negativní přístup učitele („zapálený učitel“ a „učitel neodborník“), pozitivní vliv rodilých mluvčích na motivaci studujících, časový rozvrh výuky angličtiny, šíře nabídky cizích jazyků a možnost výběru cizího jazyka, učitelův specifický způsob výuky.

Angličtina v kontextu volného času: činnosti, ve kterých má angličtina pro studujícího výrazně atraktivní charakter - hraní počítačových her, četba komiksů, sledování komerčně

⁴⁵ Více o konceptu formálního, neformálního a informálního vzdělávání např. Kalous (Kalous, v Matějů, 2006, s. 371-372.

úspěšných seriálů v anglickém znění s titulky i bez, pozitivní projekce sebeuplatnění v mezinárodním kontextu.

Angličtina v kontextu budoucí profese:

Pozitivní versus negativní projekce profesní trajektorie v kontextu užívání angličtiny v pracovním prostředí. Integrální versus instrumentální motivace.

Průběh učení se cizím jazykům:

Začátek studia cizích jazyků: specifikace cizího jazyka, zdůvodnění volby, postoje ke studiu tohoto jazyka. Další průběh učení se cizím jazykům: zdůvodnění volby, postoje k tomuto jazyku. Vzpomínky, silné zážitky, kritické momenty, učitelé, výuka, učebnice, *významní druzí* - significant others (Bourdieu, 1998), postoje k cestování, studiu a práci v zahraničí.

5.3.2 Změna na kvalitativní paradigma (Fáze 2)

Původním záměrem výzkumu bylo vytvořit kategorie nerovností v jazykovém vzdělávání, neboť pilotní interview naznačovaly různé postoje k učení se cizím jazykům u studentů pocházejících z rodin s různým socioekonomickým statusem. Ke změně od paradigmatické analýzy k analýze narativní však vedla bohatost získaných dat, která by kvantitativně pojatou analýzou byla ztracena. Od kategorizace a korelací jednotlivých kategorií bylo upuštěno, neboť tento postup nebyl za daných podmínek považován za přínosný.

Na základě dat v rozhovoru jsem se proto rozhodla zachytit jednotlivosti a idiosynkrasii zvláštních případů. Kvalitativní zpracování výzkumu nastalo v okamžiku uvědomění si výjimečnosti některých případů a potřeby zachytit je v jejich komplexnosti.

5.3.3 Výběr výzkumného designu

Výzkumný design nebyl stanoven předem. Reagovala jsem na vývoj své práce a potřeby, které se v průběhu řešení výzkumného problému vyskytly. Při zpětné reflexi tomu zřejmě bylo z důvodů konstantního poznávání metodologických možností pedagogického výzkumu – můj výzkum šel ruku v ruce se studiem metodologické literatury.

Nejnáročnější fází disertace se ukázalo pojmenovat realizované metodologické postupy, neboť na počátku nebylo rozhodnutí o výzkumném paradigmatu, technice sběru dat a způsobu analýzy, avšak bylo to pojmenování dílčích kroků, které jsem aplikovala – vzhledem

k vývoji výzkumu. V této souvislosti je tedy možné mluvit o pragmatickém přístupu, neboť došlo ke kombinaci několika výzkumných designů.

K nalezení řešení zkoumané otázky byl zvolen pragmatický přístup, kdy došlo ke kombinaci postupů na základě potřeb výzkumu - bylo-li třeba učinit určité kroky, bylo tak učiněno během výzkumného šetření.

Výzkum je případovou studií (nesoucí prvky etnografie), ve které jsou za použití metody hloubkového rozhovoru (in-depth interview) a pozorování zkoumány individuální biografie (biography) studujících cizí jazyk. Se studujícími vybranými do závěrečné fáze výzkumu (dva účastníci) byly po devíti měsících uskutečněny druhé rozhovory, jejichž cílem bylo získat zpětnou vazbu ohledně faktických údajů jejich biografie a doplnit další potřebné údaje. Tyto druhé rozhovory byly také nahrávány a vnesly do výzkumu časoběrný rozměr. Analýza dat byla uskutečněna jako narativní analýza.

Provedený výzkum nese prvky etnografie. Ta předpokládá dlouhodobý pobyt výzkumníka v terénu (field work) - pobyt v prostředí jazykové třídy. Pozorování terénu – (v tomto případě působení v jazykové třídě v roli vyučující - zároveň však výzkumník ve třídě - classroom researcher) a vybudování vztahu s informátorem – snaha o vytvoření pozitivní atmosféry během výuky. „Národem svého druhu“ (Kučera, 1992, s. 2) se stávají studenti nefilologických oborů studující anglický jazyk na vysoké škole.

Cílem etnografického výzkumu je „zachytit perspektivu domorodce, jeho vztah k životu, jeho vizi světa“ (Malinowski, 1922, cit. podle Kučera, 1992, s. 2) nebo také nutnost pochopit hledisko domorodců a nikoli jim podsunout, ..., hledisko vlastní (Kučera, 1992, s. 4). V tomto výzkumu je za osobu domorodce považován student učící se cizí jazyk, respektive angličtinu, jako ten, kdo má určitý vztah k učení se cizímu jazyku a vnímá tento proces svým specifickým způsobem.

Pro zkoumání nerovností v jazykovém vzdělávání byl zvolen etnografický přístup, neboť mým cílem je zaměřit se na fakt, jak „v detailech osvětlená školní realita“ – v případě tohoto

výzkumu průběh učení se anglickému jazyku v průběhu studentova života – „kontrastuje s oficiálními dokumenty o ní“ (Kučera, 1992, s. 7) - vývoj státní vzdělávací jazykové politiky v období porevoluční transformace a proces postupné akceptace požadavků evropských strategických dokumentů v oblasti jazykového vzdělávání.

Na druhou stranu je třeba připustit, že studující nebyli pozorováni v jejich přirozeném prostředí, neboť jsem byla přítomna pouze jedné realitě, a to jejich výkonům v realitě ve školní výuce. Nezkoumám život studentů v jejich přirozeném prostředí tak, jak to vyžadují etnografická zkoumání. Jako výzkumné prostředí určené k pozorování je jazyková třída.

V celé své povaze chápu tuto disertační práci jako případovou studii - „zkoumání několika málo případů v podání jednoho výzkumníka“ (Hendl, 2008, s. 102). Etnografické rysy vycházejí ze zkoumání subkultury vysokoškolských studentů-nefilologů. Data jsou prezentována jako příběhy se snahou o thick description - hustý popis (Geertz, 2000, v Hendl, 2008, s. 118) – jedná se o zachycení relevantních dat v příběhu. Disertační práci jako celek je možné vnímat také jako případovou studii - osobní zkušenosti ovlivněné sociálním prostředím, společenským a osobními okolnostmi měly vliv na formulování výzkumného problému.

Do jisté míry je také možné chápat výzkumný design jako pohled na jazykové vzdělávání v České republice zvenku⁴⁶ (pohled na učení se cizímu jazyku prizmatem teorií učení se cizímu jazyku, teorií sociálních nerovností a analýzou strategických dokumentů) a pohled zevnitř (proces učení se cizímu jazyku v individuálních příbězích účastníků a osobní zkušeností autorky).

Důležitým metodologickým momentem byla skutečnost, že všichni účastníci byli mými studenty před uskutečněním interview - snaha o vybudování důvěry mezi výzkumníci a účastníky. Raport mezi potenciálními účastníky výzkumu a výzkumníci byl budován v průběhu zimního a letního semestru. Na konci letního semestru jsem seznámila celou studijní skupinu s tématem disertace a požádala je o spolupráci.

⁴⁶ Metodu *zvenčí a zevnitř* zvolil při zkoumání hazardního hráčství ve své disertační práci M. Horáček (Horáček, 2012).

Byla jsem součástí terénu – classroom-based researcher (Donato, v Lantolf, Thorne, 2007, s. 27), terminologií kvalitativního výzkumníka - *domorodcem*, a měla jsem umožněn přístup k datům přímo v mém pracovním prostředí. Účast v pilotních i výzkumných šetřeních byla na bázi dobrovolnosti, avšak s přihlédnutím na odlišnou úroveň komunikační kompetence v angličtině. Všechny pilotní případy naplňovaly moje představy o počátečním vzorku: rozdílná úroveň angličtiny zúčastněných studentů manifestovaná zařazením pomocí elektronických rozřazovacích testů na počátku VŠ do dvou kurzů odpovídající úrovně (A1 – B1 podle CEFR).

V první fázi byli proveden výběr účastníků na základě:

- výsledků e-placement testu (elektronického rozřazovacího testu)
- hodnocením výsledků činnosti při zadaných aktivitách v průběhu výuky
- výsledků zápočtových (*učitelských*) testů

Výsledek rozřazovacího testu byl jedním z kritérií zařazení do výzkumu. Dále bylo uplatněno normativní hodnocení (Slavík, 1999, s. 40), které ovlivňovaly, často v kombinaci, zejména tyto faktory: individuální nadprůměrné nebo podprůměrné výkony během výuky, pasivita versus aktivita ve výuce, úspěšné versus neúspěšné absolvování zápočtových testů, žádost o uznání kurzu na základě předložení mezinárodního certifikátu požadované úrovně, obavy ze zvládnutí požadavků kurzu.

Uvádím příklady dvou studentů. Petr, jehož znalosti v rámci jeho studijní skupiny byly nadprůměrné – fluency (plynulost), grammar accuracy (gramatická přesnost), vocabulary range (slovní zásoba) a jeho *savoir-faire* a *savoir-être*⁴⁷ převyšovaly ostatní spolužáky. Slovní zásoba (vocabulary range) a grammar accuracy (gramatická přesnost) mu umožňovaly dobře vyjadřovat myšlenky, vysoká míra úspěšnosti v poslechových cvičeních, jeho funkční znalosti v mateřském jazyce mu usnadnily vyjádřit svůj názor na danou problematiku. Dílčí písemné zápočtové testy (progress test zimního a letního semestru) a ústní zkoušky vždy zvládl v prvním řádném pokusu. Neformální průpovídky během výuky naznačovaly u

⁴⁷ Termínem *savoir-faire* Byram označuje praktické dovednosti a praktické znalosti, jako například společenské dovednosti, odborné a profesní dovednosti; *savoir-être* představují tzv. existenciální kompetence – etické a morální hodnoty, otevřenost a zájem o nové lidi, myšlenky, národy společnosti a kultury (CEFR, 2001, s. 106 – 107) nebo (Byram, 1997, s. 34-38).

druhého studenta - Přemka, že není začátečník (což se v rozhovoru potvrdilo), i přesto navštěvoval kurzy A1.

Pro zjištění úrovně komunikační kompetence byl nejprve použit rozřazovací e-placement test na počátku studia prvního ročníku. Vzhledem k tomu, že měření komunikační kompetence není hlavním zaměřením disertace, používám vlastní slovní hodnocení v kombinaci s výsledky učitelských zápočtových testů a s odkazem na slovní deskriptory popisující úroveň komunikační kompetence podle CEFR.

Pokud jde o monitorování ve výuce, jedná se vlastně o zúčastněné pozorování, kdy je učitel přítomen ve výuce, sleduje a sám hodnotí. Výkony studentů během výuky jsou jedním ze zdrojů získávání informací o úrovni jejich komunikační kompetence a je třeba je v celkovém hodnocení zohledňovat. Tvoří součást celkového obrazu studujícího a není možné omezit hodnocení pouze na výkon v sumativním testu. V souvislosti s jazykem je navíc vhodné mluvit o jednotlivých dovednostech (čtení, psaní, mluvení, poslech) individuálně. Při výběru participantů byla právě tato skutečnost zohledněna.

5.3.4 Epistemologická východiska

Následující kapitola představuje základní epistemologické předpoklady, ze kterých vychází kvalitativní část tohoto výzkumu, neboť použití výzkumné metody (v tomto případě rozhovoru) je úzce spjata s epistemologickými východisky.

Pohled na volbu výzkumné metody:

V nejširší rovině je zde pedagogický výzkum chápán jako jedna z výzkumných oblastí sociálních věd, podle nichž jsou sociální realita a sociální jevy chápány jako “výsledek individuálního vědomí a poznání” (Burrell, Morgan, 1979, cit. podle Cohen, 2009, s. 7). V tomto smyslu je tento výzkum antipozitivisticky orientovaným výzkumem, kdy „realita ve své totalitě není objektivní skutečností, ale je výtvořem racionálního subjektu“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 18). Výzkum se zaměřuje na to, jak je proces učení se cizímu jazyku chápán individuálně aktéry sociální situace – studujícími cizí jazyk.

Tato práce vychází ze sociálně konstruktivistických postulátů. Předpokládá, že chápání reality je konstruováno v promluvách a vzájemných interakcích s druhými (Berger, Luckmann, 1999). Sociální konstruktivisté jsou skeptičtí, pokud jde o trvalé pojetí reality, objektivitu a pravdy (Berger a Luckmann, 1999). Na místo toho tvrdí, že „svět není pouze objeven. Je konstruován sociálními interakcemi mezi jednotlivcem a okolím, a to různými sémiotickými způsoby, zejména jazykem“ (Berger a Luckmann, 1999, s. 39-50). Poznání a chápání je tudíž sociálně konstruované a je založeno na jeho vlastním jedinečném historickém a kulturním kontextu. Jak konstatuje Charmazová: „Každý člověk si přináší minulost do přítomnosti“ (Charmaz, 2005, s. 519). Podle Blumera se každá sociální interakce odvíjí na základě minulých prožitků a předporozumění účastníků této interakce. Každý do ní přináší porozumění z minulosti (Blumer, 1969, s. 20).

Podle sociálních konstruktivistů je možné chápat lidskou realitu jako osoby v konverzaci. Podle Gadamera „jsme konverzační bytosti, pro které je jazyk realitou“ (Gadamer, 1975, cit. podle Kvala, 1996, s. 37) a podle anti-positivistického pohledu na sociální realitu je „sociální realita utvářena individuálním vědomím, individuálním poznáním a myšlením“ (Cohen, 2009, s. 8).

Podle Searla je realita modifikována naším apriorním porozuměním a předpoklady. V této souvislosti Searle mluví o neviditelnosti sociální reality, kdy „dítě je vychováno v kultuře, ve které sociální realitu jednoduše považuje za samozřejmou“ (Searle, 1995, s. 4). Z pohledu školního vyučování je tedy nutné si neustále uvědomovat realitu každého studujícího a vnímat jinakost jako přirozenou. Podle sociálních konstruktivistů a symbolických interakcionistů objektivní realita neexistuje. Vrstání do neviditelné reality je spjata s neviditelností řeči: „Vyrůstáme, učíme se vyznat ve světě, učíme se znát lidi a nakonec sebe samé tím, jak se učíme mluvit. Učit se mluvit neznamená být uváděn do užívání už hotového nástroje označování nám důvěrně známého světa, nýbrž znamená získávat důvěrnou známost světa samého i toho, jak se s ním setkáváme“ (Gadamer, 1999, s. 25).

Snaha o pochopení perspektivy účastníku výzkumu předpokládá porozumění (Verstehen). Jak zdůrazňuje Dilthey: „Porozumění závisí na míře sympatie, přičemž lidi, kteří jsou nám

zcela nesympatičtí, nechápeme vůbec“ (Dilthey, 1980, cit. podle Pelcová, 2004, s. 87). S pojmem sympatie Dilthey spojuje termín vcítění (Einfühlung) nebo také empatie (Pelcová, s. 90). Hermeneutika jako snaha o porozumění a „myšlenkovou shodu interpreta a interpretovaného, duchovní spřízněnost, intelektuální, volní i emocionální souznění a empatii“ (Dilthey, 1980, cit. podle Pelcová, s. 92) se stává epistemologickým východiskem pro výzkumná šetření v této disertaci, neboť „možnost, že ten druhý má pravdu, je duší hermeneutiky“ (Gadamer, 1989, cit. podle Grondin, 1997, s. 157).

5.3.5 Rozhovor

Hlavní metodou sběru dat byl rozhovor. Tato metoda a můj přístup k ní je popsán v této subkapitole. Rizika této metody jsou zmíněna v pozdější části této disertace. Účastníci pilotních i výzkumných šetření byli vybráni na základě výsledku rozřazovacího testu na počátku vysokoškolského studia a pozorování ve výuce v průběhu jednoho, v některých případech dvou semestrů kurzů anglického jazyka.

Zájem o studenta – výuka na vysoké škole je sice kontaktní, avšak neposkytuje dostatek prostoru poznat studenty lépe. Omezený počet vyučovacích hodin během semestru vyžaduje soustředit se pouze na sylabem definované kurikulum a prostor pro poznání jednotlivce je vzhledem k organizaci výuky cizích jazyků na nefilologických oborech minimální. Výzkum vedený další neosobní formou, například pomocí dotazníku, by nesplňoval nároky na bohatost kvalitativních dat a byl zcela nevhodný pro získání partikularit a osobních perceptí, zážitků a zkušeností v procesu učení se cizímu jazyku, které byly důležitým požadavkem na průběh výzkumu.

V souladu s Blumerem nahlížím na metodu strukturovaného dotazníku s uzavřenými otázkami jako na metodu, která brání výzkumníkovi proniknout ke světu, jehož povahu se snaží osvětlit. Blumer přirovnává zkoumání empirického světa k „odhrnování záclony“ (Blumer, 2004, cit. podle Hendla, 2008, s. 69-70). Jak již bylo zmíněno, podle Gadamera „jsme konverzační bytosti, pro které je jazyk realitou a lidskou realitu je možné chápat jako osoby v konverzaci“ (Gadamer, 1975, cit. podle Kvala, 1996, s. 37).

Podle Kaufmanna „jedině zaujetí tazatele může vzbudit zaujetí respondenta“ (Kaufmann, 2010, s. 61). Proto Kaufmann navrhuje „plnou, byť diskrétní, a osobní účast“ (ibid.). V tomto výzkumu byl kladen důraz na interakci a vyjádření zpětné vazby účastníkovi rozhovoru a vytvoření konverzace. Kaufmann hovoří o „chápacím rozhovoru“, který má zcela odlišnou povahu od řízených rozhovorů: „Chápací rozhovor má úplně opačnou dynamiku: tazatel se aktivně zapojuje do otázek, aby vzbudil zájem dotazovaného. Při analýze obsahu se nevyhýbá interpretacím, ty se naopak stávají důležitým prvkem“ (Kaufmann, 2010, s. 23).

Předmětem mého zkoumání je subjektivní realita studujících cizí jazyky (respektive angličtinu). V souladu s povahou kvalitativní metodologie jako metodologie zdůrazňující hlubší spolupráci mezi výzkumníkem a účastníkem výzkumu používám pojem účastník (Švaříček, Šedová, 2007, s. 18). Podle Chaseové je důležité, aby při rozhovoru došlo ke změně vztahu *tazatel – informátor* (interviewer – interviewee) na vztah *posluchač - vypravěč*. Tento posun je podmíněn změnou v chápání otázek a odpovědí: „Přístupovat k osobě informátora jako k vypravěči znamená učinit konceptuální změnu – informátor není ten, kdo poskytuje tazateli odpovědi na otázky. Informátor je vnímán jako vypravěč, tedy ten, kdo vypráví svůj příběh svým vlastním způsobem“ (Chase, 2005, s. 660).

Podle Kvala je cílem kvalitativního rozhovoru získat „ popis žitého světa účastníka rozhovoru s cílem interpretovat význam popsaných jevů“ (Kvale, 1996, s. 30). Dobré interview může být podle Kvala pro účastníka výzkumu obohacující zkušeností, díky které může získat nový vhled do své životní situace“ (Kvale, 1996, s. 31). Již samotný rozhovor je schopen nastartovat změnu pohledu účastníka na téma, které je předmětem rozhovoru a „náhle vidí vztahy, kterých si dříve nebyli vědom“ (ibid.). Podle Rogerse „může výzkumné tázání podnítit proces reflexe, kdy po jeho skončení již významy událostí popisovaných subjektem nikdy nejsou stejné“ (Rogers, 1965, cit. podle Kvala, 1996, s. 34). Výzkumný rozhovor je interakcí mezi dvěma lidmi. Výzkumník a účastník na sebe vzájemně působí. Výzkumná situace je pro oba zúčastněné charakterizována pozitivními pocity vzájemné zvědavosti a respektu (Kvale, 1996, s. 35).

Za důležitý moment považuji skutečnost vytvoření pozitivní zkušenosti pro studenta. V souladu s Kvaem se domnívám, že „není pravděpodobně příliš běžnou zkušeností (obzvláště ne pro studenty ve školním prostředí, pozn. autorky), když se jiná osoba – hodinu nebo více - citlivě zajímá a snaží se pochopit zkušenosti a názory toho druhého“ (Kvale, 1996, s. 36).

Pro interview byly předem připraveny otázky a zkoumané oblasti, avšak přesná posloupnost připravených otázek byla variabilní a závisela na konkrétní situaci. Silverman legitimizuje metodu polostrukturovaného interview pro zjišťování dat v kvalitativním výzkumu následujícím způsobem: „Otevřené rozhovory jsou důležité, neboť umožňují respondentovi ukázat jejich unikátní úhel pohledu na svět – jejich definice situace. Umožňují rozlišit, že posloupnost otázek pro jednoho respondenta může být méně vhodná pro respondenta jiného a otázky s otevřenými odpověďmi umožňují odhalit nepředvídatelná, ale důležitá témata“ (Silverman, 2003, cit. podle Cohen, 2009, s. 151). Chaseová specifikuje některé překážky, na které může posluchač během rozhovoru narazit. Podle ní je důležité „věnovat pozornost příběhům, které lidé náhodně zmíní, a také je třeba vybízet k vyprávění příběhů“ (Chase, 2005, s. 660).

K prvním uskutečněným rozhovorům v roce 2010 patřila počáteční nejistota a nezkušenost vést výzkumný rozhovor, a to zejména pokud jde o to poskytnout informátorovi dostatek času na odpověď. Moje obavy byly spojeny s *trapným tichem*, které by snad mohlo znamenat, že položená otázka nabízí jen ploché odpovědi, v jejichž světle vyznívá výzkumné téma trapně, banálně a neužitečně. Znamená ticho, že informátor již zcela vyčerpал možnou odpověď, nebo je to ticho, ve kterém se formulují myšlenky? Kdy je ticho trapné, protože informátor neví, co říci, aby neřekl něco špatně, a kdy naopak ze všech možných myšlenek, které v tu danou chvíli může říci, vybírá tu, která nejlépe vyjádří jeho pocity. Při zpětném hodnocení se domnívám, že tyto obavy souvisí s nedostatečnou důvěrou ve výzkumné téma.

Rozhovor se Zdeňkem – množství dlouhých pauz, situace se mi zdála prázdná, jen hudba v rádiu byla úlevou. Proč Zdeňk mlčí? Proč nic neříká? Nemá co říci? Co to znamená, když

řekne, že jediná země, do které by chtěl jet, je Anglie, a to kvůli fotbalu? Když poslouchám interview se Zdeňkem, utvrzují se, že je třeba se se Zdeňkem ještě jednou potkat a zeptat se ho. Kategorie Zdeněk jako jedinec učící se anglicky a zároveň fotbalový fanoušek? Zdeněk jako fanoušek fotbalu v Čechách a jako fanoušek fotbalu v Anglii. Co to pro něj znamená být fanoušek? Jaké činnosti se pod tímto skrývají? Co by vlastně Zdeněk v Anglii dělal? Je nějaký vztah mezi fotbalovým fanouškovstvím a angličtinou? Co znamená, když Zdeněk řekne, že při angličtině „celá třída spala“? A co znamená, když studentovi Martinovi a jeho spolužákům tvrdila vyučující angličtiny, „že je to s nima marný“? To se dozvím možná později, ale už ne v rámci této práce. Se Zdeňkem ani Martinem jsem se prozatím sejit nechtěla, stejně tak jako s některými dalšími *obtížnými* účastníky. Jejich odpovědi byly krátké, stručné, nerozvinuté, jejich reflexe nízká. Dala jsem přednost jiným – provokujícím a extrémním případům.

Podle Kaufmanna se „výzkumník – začátečník nesmí bát odmlk. Pokud příliš spěchá, aby je překlenul, nemá čas vymyslet dobrou otázku a nedává respondentovi možnost sledovat a rozvíjet svoje myšlenky. Mezery je třeba zaplnit, až když zjevně začínají být nepříjemné“ (Kaufmann, 2010, s. 59).

Někteří účastníci výzkumu hned od počátku otevřeně odpovídali a dokonce *vzali situaci do vlastních rukou* a otevřeně vyprávěli. Vytvořili si vlastní linii vyprávění (např. epizody, kterými vysvětlovali). Některé rozhovory proto přesáhly dobu 120 minut, obvykle ty zajímavé.

Struktura rozhovoru obvykle v těchto případech byla volnější, věděla jsem však, že potřebuji od všech účastníků získat odpovědi na připravené otázky, a proto jsem se k některým tématům vracela i dlouhou oklikou a čekala na vhodný okamžik pro *bridž*, aby položená otázka nepůsobila příliš vytrženě z kontextu. Podle Silvermana „jsou otevřené rozhovory důležité, neboť umožňují respondentovi ukázat jejich unikátní úhel pohledu na svět – jejich definice situace. Umožňují rozlišit, že posloupnost otázek pro jednoho respondenta může být méně vhodná pro respondenta jiného a otevřené otázky podněcují nepředvídatelná, ale důležitá témata“ (Silverman, 2003, cit. podle Cohena, s. 151).

Na druhé straně však Kaufmann upozorňuje na negativní stránky tohoto výzkumného nástroje: „Po kvalitativním hýření se jednoho dne dostaví znechucení z všudypřítomné nevázanosti, z volnosti každého dělat si tak trochu, co se mu zlíbí. ...nastává čas disciplíny“ (Kaufmann, 2010, s. 22). Výzkum provedený v rámci této disertace je slovy Kaufmanna možné zařadit do období autorčina výzkumného kvalitativního „hýření“ a snahy o odhalení hlubokých souvislostí v procesu učení se cizímu jazyku.

5.3.6 Strategie výběru vzorku

Podle Flicka je možné provést „rozhodnutí o výběru v kvalitativním výzkumu na třech různých úrovních: při sběru dat, interpretaci a zobrazení výsledků“ (Flick, 1995, cit. podle Hendl, 2008, s. 148). Na úrovni sběru dat bylo nejdůležitějším kritériem zahrnout do výzkumu účastníky odlišné úrovně komunikační kompetence - úroveň A1 nebo B1. Tento výběr byl uskutečněn na základě výsledků dosažených v elektronickém rozřazovacím testu, po jehož vykonání byli studující zařazeni do studijní skupiny patřící úrovně (začátečník – úroveň A1 podle CEFR, středně pokročilý – úroveň B1 podle CEFR).

V druhé fázi, výběru materiálu, bylo nutné rozhodnout, které rozhovory jsou vhodné k dalšímu použití ve výzkumu. Vzhledem k tomu, že cílem bylo ukázat polární typy případů, bylo zvoleno extrémní vzorkování. Vybrané rozhovory byly přepsány. V průběhu prepisování byla nejprve používána paradigmatická analýza, kdy byly mentálně vytvářeny kategorie typické pro jednotlivé případy. V tomto ohledu to znamenalo především to, že data byla zpočátku podrobována spíše kategorizování a kvantifikaci místo toho, aby byl ponechán prostor pro individuální zvláštnosti, a to jak ve smyslu událostí a příběhů samotných, tak například idiosynkratickým zvláštnostem jazykových prostředků jednotlivých účastníků. Během dalších prací se však právě individuální odlišnosti a nuance ukazovaly být tím zajímavým, co je třeba v analýze uchovat.

5.3.7 Analýza dat

Metoda rozhovoru použitá jako hlavní zdroj dat pro autobiografii vyzývala k uchování příběhů tak, jak byly účastníky ve vyprávění zachyceny. Samotná data ukázala, že nestačí vytvořit pouze paradigmatický model, který „klasifikuje události do kategorií nebo konceptů“ (Polkinghorne, 1995, s. 9), ale že je nutné použít jiný způsob analýzy dat. Takový, který bude v souladu s diverzitou, diferencí a bohatostí životních příběhů samotných.

Kategorie, které byly vytvořeny spíše v souladu s pojetím narativu jako paradigmatického způsobu uvažování (paradigmatic reasoning), byly při konstruování příběhu použity jako názvy kapitol a subkapitol. Paradigmatické uvažování o datech umožnilo „... spojit partikulární s formálním, ...neboť silou paradigmatického myšlení je uspořádání individuálních prožitků a zkušeností do kategorií“ (Polkinghorne, 1995, s. 10).⁴⁸

V souladu s Bourdieu vychází tato práce z předpokladu, že „tu nejhlubší logiku sociálního světa lze zachytit jedinečně ponorem do partikulárnosti určité empirické, historicky situované a datované skutečnosti, ... s cílem postavit ji, ... jako jeden případ možného, tj. jako jeden ze vzorců ve vesmíru o konečném počtu možných konfigurací“ (Bourdieu, 1998, s. 10).

Použitý způsob vytvoření kategorií a názvů kapitol je možné částečně přirovnat k technice pojmenované vyložení karet, kterou charakterizuje Šedřová jako proces, při kterém „kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá [výzkumník] do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií“ (Šedřová, v Švaříček, Šedřová, 2007, s. 226). Příběhy v tomto výzkumu však nebyly podrobeny otevřenému kódování v pravém slova smyslu.

5.3.7.1 Narativní analýza

V souladu s Miovským je práci s kvalitativními daty v tomto výzkumu možné shrnout v tom smyslu, že „bohatost a různorodost samotného procesu práce s kvalitativními daty byla [...] více fascinující a strhující než výsledek“ (Miovský, 2010, s. 74). Vzhledem k bohatosti dat a k potřebě zachytit partikularity jednotlivých příběhů, bylo nakonec rozhodnuto použít narativní analýzu (narrative analysis) a přistoupit k prezentaci dat v podobě příběhu, který je „časově ohraničen..., ... má svůj začátek, vývoj a konec..., ...v němž dochází k rozuzlení“ (Polkinghorne, 1995, s. 15 - 16). Tyto jedinečnosti byly vysledovány také díky výpovědím účastníků interview. Jejich výpovědi o procesu učení se cizím jazykům od raného věku do vstupu na univerzitu vypovídaly o kritických momentech a byly tvořeny příběhy, kterými ilustrovali průběh učení v minulosti.

⁴⁸ Polkinghorne, na základě rozlišení Brunera (1985), uvádí užití paradigmatického uvažování spíše v souvislosti s analýzami narativu, studií, „jejichž data obsahují narativy nebo příběhy, jejichž analýza však přináší paradigmatické typologie nebo kategorie“ (Polkinghorne, 1995, s. 5).

Podle Ricouera „jsou příběhy vhodné zejména jako způsob jazykového vyjádření žité lidské zkušenosti“ (Ricouer, 1991, cit. podle Polkinghorna, 1995, s. 7). Podobně jako Ricoeur nahlíží na myšlenku příběhu jako žité existence také Bruner: „Lidé nezacházejí se světem událost po události, nebo nepracují s textem *větu po větě*. Lidé koncipují události a věty do širších struktur“ (Bruner, 1990, cit. podle Polkinghorna, 1995, s. 7). Connelly a Clandininová poukazují na skutečnost, „že narativy (vyprávění) jsou stále více používány v souvislosti s výzkumem zkušeností v kontextu vzdělávání“ (Connelly, Clandinin, 1990, s. 2).

Podle Chaseové je možné rozlišit tři druhy narace: tou první je krátký tematický příběh o určité události, která má specifický charakter (např. setkání s přítelem, nadřizným, lékařem). Druhý typ narace představuje rozsáhlejší vyprávění o určitém období v životě jedince, například školní docházce, práci, manželství, rozvodu, narození dítěte, nemoci, traumatu, pobytu ve válce nebo účasti na společenském hnutí; třetím typem je vyprávění o celém životě člověka od narození do okamžiku rozhovoru (Chase, 2005, s. 652).

Podle Labova and Waletzkyho jsou narativy specifickou formou diskursu charakterizované určitými strukturami, které slouží specifickým sociálním funkcím. Větné celky, které narativy obsahují, korespondují s časovou posloupností jednotlivých událostí (Labov, Waletzky, 1972, cit. podle Chase, 2005, s. 656). Labov a Waletzky identifikovali pět sociolingvistických rysů ústně vyprávěného narativu: orientace, která informuje posluchače o aktérech, čase, místě a situaci, komplikace neboli akce – hlavní část. Třetím rysem je vyhodnocení, kdy se vypravěč dostává k ústřednímu tématu. Narativ poté pokračuje vyústěním děje a končí codou, která vrací posluchače do současnosti (Labov, Waletzky, 1972, cit. podle Chase, s. 656).

Narativní analýza jako způsob analýzy a zároveň způsob konfigurace do koherentního celku „hledá data, která odkrývají unikátnost individuálního případu nebo ohraničeného systému, a poskytuje porozumění jejich idiosynkrasie a partikulární complexity“ (Polkinghorne, 1995, s. 15). Podle Elliotové může být narativ chápán „jako organizování sledu událostí v celky tak, aby význam každé události byl chápán skrze vztah s celkem“ (Elliot, 2005, cit. podle Block, 2008, s. 26). Podle Chaseové je „narativ retrospektivní vytváření smyslu - uspořádání

minulých prožitků. Narativ je způsob pochopení vlastního konání a konání druhých, uspořádání událostí a věcí do smysluplného celku a propojení a nahlížení důsledků konání a událostí v čase” (Chase, 2005, p. 656).

Ke sběru a analýze dat je přistoupeno ve smyslu Polkinghornova pojetí narativní analýzy (narrative analysis). Polkinghorn popisuje narativ jako „jazykovou formu, kterou lidé vyjadřují existenci jako situované jednání a narativní popis ukazuje lidské konání jako smysluplné zapojení jedince ve světě“ (Polkinghorne, 1995, s. 5). Narativ je možné chápat jako „promluvu, která spojuje rozmanité události, dění a činnosti lidí v tematicky ujednocené cílené procesy (ibid.). Výsledkem výzkumu, ve kterém je uplatněna narativní analýza je příběh, který nese děj (emplotted narrative)⁴⁹. Úkolem narativní analýzy je „vytvoření nebo objevení děje, který ukazuje vazbu mezi daty jako částmi v čase se vyvíjejících událostí kulminující v rozuzlení“ (Polkinghorne, 1995, s. 15).

5.3.7.2 Příběh versus narativ

Pojem příběh je možné chápat jako specifickou formu diskurzu, „kde jsou události a veškeré dění uspořádány do organizovaného, děje nesoucího celku“, přičemž děj je chápán jako „konceptuální schéma, kterým je znázorněn kontextuální význam jednotlivých událostí „ (Polkinghorne, 1995, s. 7). Podle Vanhoozera „věci existují v čase, ale pouze lidé mají schopnost vnímat spojitost života a hledat souvislosti“ (Vanhoozer, 1991, cit. podle Polkinghorne, 1995, s. 7).

Pokud jde o užívání terminologie příběh (story) a narativ (vyprávění) jsou zde tyto pojmy užívány synonymicky, i přesto, že Polkinghorne připisuje pojmu příběh (story) spíše „konotace nepravdivosti a klamu, tak, jako bývá například vnímán obsah věty *To je jenom příběh*“ (ibid.). Polkinghorn nechápe příběh pouze jako fiktivní popis, ale jako vyprávění, které popisuje „životní události, jako například biografie, autobiografie, historie, případové studie zapamatovaných epizod, které se staly“ (ibid.).

Při vytváření vyprávění (příběhu) byla věnována pozornost různým aspektům fokalizace, tedy způsobu jakým se „příběh v textu projevuje prostřednictvím určitého prismatu,

⁴⁹ Polkinghorne, s. 15

perspektivy či úhlu pohledu verbalizovaného vypravěčem“ (Studený, 2010, s. 138). V příbězích je užíván vnější fokalizátor – neomezená vědomost vypravěče - „kterému je známo naprosto vše o jím představovaném světě, a jestliže přesto omezuje své vědění, činí tak výhradně z rétorických důvodů“ (ibid.). Některé části textu jsou vyprávěny ve třetí osobě, kdy vypravěčem je výzkumnice, která tak prezentuje výzkumná data. Ta také vystupuje nad příběh a analyzuje a interpretuje. Autorčin komentující a analyzující jazyk je v příbězích uváděn kurzivou.

Ke zvýšení autenticity však zároveň do textu vstupují přímé citace účastníků rozhovoru a vypravěčem je samotný účastník výzkumu. Za tímto účelem je v každém příběhu věnována pozornost specifickým lexikálním a gramatickým prostředkům jednotlivých účastníků.

Vzhledem k tomu, že sběr výzkumných dat byl koncipován jako sběr příběhů, bylo rozhodnuto prezentovat získaná data také jako příběhy učení se cizímu jazyku (narativní analýza dat). Jsou-li data získané příběhy, je způsob jejich prezentace formou narace pro čtenáře působivější a data nabývají mnohovrstevnosti. Užitím delších citovaných celků postupovali ve svých pracích vyprávějících příběhy studujících cizí jazyk např. S. Soová, D. Malcomová (So, 2004; Malcom, 2004, v Benson, Nunan, 2004), Block (Block, 2008, v Solly, Conoscenti, Campagna, 2008). V těchto pracích jsou kombinována hlediska vnitřního a vnějšího fokalizátora (např. So, 2004, s. 42 - 55).

Episody, které se během rozhovoru objevily a které neměly výzkumnou hodnotu, nebyly do příběhu zahrnuty, protože „prvky, které ... nesouvisí s vývojem děje, se nestávají součástí výsledného narativu“ (Polkinghorne, 1995, s. 16). V příbězích byly použity přímé citace.

Pro tuto disertaci byly vybrány biografie dvou studujících – Viktorie, studentky Fakulty ekonomicko-správní a Miroslava, studenta Dopravní fakulty Jana Pernera Univerzity Pardubice. Jejich biografie představují dva kontrastní příběhy procesu učení se angličtině, které jsou uvedeny v následující kapitole. Kapitola zachycuje průběh analytického procesu (konfigurace dat). Jsou popsány jednotlivé postupy, tak jak je Polkinghorne pro způsob konstruování příběhů pomocí narativní analýzy doporučuje (Polkinghorne, 1995, s. 16-18).

5.4 Vytváření příběhů na základě narativní analýzy podle Polkinghorna

Podle Polkinghorna „analytický vývoj příběhu ze získaných dat zahrnuje neustálý *pohyb* výzkumníka mezi daty a příběhem“ (Polkinghorn, 1995, s. 16). Stejně tak tomu bylo i v průběhu vytváření této analýzy. Získaná data ve dvou vybraných příbězích byla mentálně zpracovávána, příběhy porovnávány a dávány do kontrastu. Jednotlivé epizody byly vnímány jako stavební jednotky, které zvyšovaly kontrastnost obou příběhů.

Díky konstantní komparaci se začaly příběhy ukazovat jako výrazně odlišné a teprve v samotném závěru těchto myšlenkových imaginací došlo k výsledné charakteristice obou příběhů jako tragických a komických, a to s rozdílným pohledem ze strany účastníků a výzkumnice: „Pokud jsou hlavní události v datech v rozporu se vznikající myšlenkou děje, potom je třeba tuto dějovou linii pozměnit tak, aby jednotlivé části a vztahy mezi nimi odpovídaly datům a dávaly smysl“ (Polkinghorn, 1995, s. 16).

I přesto, že Mirek musel překonat nepříjemnosti, je z jeho pohledu příběh šťastný. Mirek prožívá vnitřní satisfakci nad skutečností, že splnil požadavky k úspěšnému absolvování anglického jazyka v prvním a druhém ročníku vysoké školy v kurzech na úrovni A2 podle CEFR. Angličtina pro něho představovala překážku, která mu byla položena přes cestu a kterou bylo třeba překonat. Proto také zažádal o zařazení do kurzu nižší úrovně, neboť měl strach, že ve vyšším kurzu bude mít problémy a neuspěje. Strach z neúspěchu a komplikací byl také důvodem, proč na střední škole nestudoval angličtinu. Na střední škole se mu tedy podařilo tuto překážku překonat tím, že do kurzů angličtiny vůbec nenastoupil. Na vysoké škole jinou volbu neměl – angličtina je v rámci jeho studijního oboru povinná.

Mirkovo studium angličtiny je spojeno se strachem a neúspěchem ve formálním vzdělávání. Jako neúspěch vnímá nesplnění požadavků kladených učitelem, úspěchem je pro něho splnění požadavků kladených školou. Učit se anglicky proto, aby rozuměl v cizojazyčném prostředí, pro něho není v tuto chvíli důležité: „ ...mě třeba ty filmy v angličtině... já vidím ten děj, ale je to na mě moc rychlý, a to bych musel pořád si klikat a přemýšlet nad tím. Jenže to bych na film, kterej má třeba tři hodiny, koukal šest hodin. A už bych z toho neměl požitek jako divák, ale už bych to měl jako to studium a zase jsem říkal, není to momentálně pro mě natolik prioritní, abych do toho investoval tolik času.“

Popis jednotlivých kroků v psaní příběhu:

Sleduje-li výzkumník životní historii a má-li příběh jako takový působit věrohodně, je možné použít několik kritérií, které pomohou ze získaných dat vytvořit historii v příběhu (Polkinghorn, 1995, s. 16). Jedná se o obecná kritéria pro příběh, která byla v této práci použita pro sledování příběhu učení se cizímu jazyku. Použití těchto kritérií také naznačuje, jak je v této práci proces učení se cizímu jazyku vnímán – tento proces je třeba vnímat nejen z pohledu vrozených jazykových schopností, ale z pohledu na jedince v celé jeho komplexnosti jako bytosti zasazené a ovlivňované sociálním prostorem.

Prvním kritériem je popis kulturního kontextu hlavního hrdiny příběhu. Vzhledem k tomu, že se výzkum zabývá životní historií v souvislosti s učením se cizích jazyků, byl i zde uplatněn princip „kulturního kontextu, ve kterém se příběh odehrává“ (Polkinghorn, s. 16), a to právě s ohledem na učení se cizím jazykům. Tento kulturní kontext zahrnuje „hodnoty, sociální pravidla, významový systém a síť jazykových pojmů, ve kterých je jedinec zasazen“ (Bourdieu, 1990, cit. podle Polkinghorn, 1995, s. 16). Bylo třeba získat data o *sociálním prostoru* (Bourdieu, 1998, s. 13-17) účastníků výzkumu (rodina, škola, volnočasové aktivity). Také bylo třeba uvědomit si širší sociální prostředí - to v tomto případě představuje vývoj polistopadového jazykového vzdělávání v České republice.

Tělesná dimenze (bodily dimension), druhé z kritérií, o kterém Polkinghorne mluví a kterou představuje „například výška a stavba těla, a také genetické dispozice (akademická inteligence a sklon k nemocem) ovlivňují osobní cíle a jsou zdrojem obav v životě jednotlivce“ (Polkinghorn, 1995, s. 17), je v příbězích zachycena stručnou charakteristikou účastníka. S ohledem na individuálnost pojetí každého výzkumníka, jsou zachyceny ty charakteristiky, které byly pro mne osobně výrazné a symbolicky naznačovaly komické a tragické vyústění příběhu:

Viktorie: Na scénu vchází Viktorie. Bruneta s dlouhými rovnými rozpuštěnými vlasy, malé postavy. Má dokonalý make-up, nalíčené řasy, zvýrazněné rty a nalakované nehty. Na sobě má padnoucí trendy oblečení. Na nohou boty s velmi vysokými podpatky. ... objednává si Colu.

Mirek: *Mirek je asi 180 cm vysoký, výrazně štíhlý, s pánským sestřihem na vlnitých vlasech. Má špičatý nos a pleť se sklony k akné. Přichází sportovně oblečen. Na sobě má tričko s krátkým rukávem, rifle klasického střihu a barvy a sportovní obuv. ... dvakrát si dává multivitaminový džus.*

Polkinghorn uvádí, že je nutné, aby výzkumník tělesnou dimenzi zahrnul do vysvětlení zkoumaného problému: „Nemoc a tělesná nedostatečnost ovlivňují identitu jedince a také jeho produktivitu. Tělo znázorňuje dočasnost života a rozpoznání blížící se smrti má vliv na cíle a konání jedince“ (Polkinghorn, 1995, s. 17). I přesto, že jsou oba účastníci výzkumu na počátku rané dospělosti, nemoc a smrt se dotýká jejich nejbližších. V kontextu učení se cizím jazykům, užívání cizího jazyka v autentickém prostředí, poznávání kultur a cestování, ponechává Mirkovi jeho zesnulý otec⁵⁰ spíše negativní postoje k cestám a pobytu v zahraničí: „Všude dobře, doma nejlíp“, říkali. Mirkův otec tvrdil, že se „za celý život nacestoval dost.“ „A mamka říkala, to bylo ještě před revolucej, že si tenkrát udělali s tátou výlet k Balatonu do Maďarska a říkala: ‚*Mě to stačilo.*‘ A teď když rodiče sami viděj, jaký to je ve světě, tak říkali: ‚Vono vopraudu jako jet na dovolenou a nechat se zabít!‘.“

Viktorii její těžce nemocná matka v cestování do zahraničí podporuje: „Oni se pro nás obětovali, aby my jsme si mohli dělat, co jsme chtěli, a omezili tím sebe. ...dokumenty, to se u nás doma hodně upřednostňovalo, takovýto poznání toho světa. ... Mamka vždycky říkala, že už tam nepotřebuje jet. Že stačí, že už jsem tam byla já.“

V životě jedince a při vytváření jeho příběhu je nejen nutné brát ohled na kulturní prostředí a tělesnost jedince. Je také třeba si uvědomit důležitost jeho nejbližších - *významných druhých* - na jeho konání a cíle (Polkinghorn, 1995, s. 17). Významným druhým mohou být rodiče, sourozenci, děti, přátelé i nepřátelé. Tito lidé jsou pro jednotlivce důležití pro pochopení a přijetí sociálních norem, neboť „důvody pro konání jedince často souvisí se snahou učinit blízkou osobu šťastnou, nikoli pouze uspokojit vlastní zájmy“ (Polkinghorn, 1995, s. 17).

⁵⁰ Mirkův otec zemřel na jaře 2012 – tedy v mezidobí mezi naším prvním a druhým rozhovorem. Příběh je proto z velké části vyprávěn v přítomném čase, a to vzhledem k popisování událostí v době, kdy Mirkův otec ještě žil.

V kontextu školy je možné za významné druhé označit zejména spolužáky a vyučující (dobří – přátelé, špatní – nepřátelé). Pokud jde o učení se cizímu jazyku, domnívám se, že je třeba také vidět vliv významných druhých, a to nikoli pouze v kontextu školy, ale i celého dalšího sociálního prostoru jedince. Postoje Viktoriiny rodiny se liší od postojů rodiny Mirkovi. Podle výpovědí Viktorie a Mirka se postoje jejich nejbližších v rodině v pohledu na cizí jazyky, cestování a pobyt v zahraničí výrazně liší. Okruh Viktoriiných významných druhých se zejména díky pobytu a studiu v zahraničí a práci v hotelu rozšířil. Již nyní je motivována ke studiu angličtiny. Pro Mirka v současnosti není angličtina prioritou.

Také oba vzpomínají na své vyučující - *dobré a špatné*. Oba dva našli svůj vlastní způsob, jak se s okolností špatného učitele vypořádat. Viktorie se na střední škole začala zajímat o mimoškolní způsoby, jak se v angličtině zdokonalit. Mirek na střední škole angličtinu povinně studovat nemusel a nepovinné mimoškolní kurzy angličtiny nenavštěvoval. Řešení, jak zlepšit své jazykové dovednosti, nehledal.

Polkinghorn upozorňuje na skutečnost, že i přes vliv prostředí, tělesnosti a významných druhých, jsou však protagonisté příběhu těmi hlavními postavami. Jsou to oni, kdo rozhoduje a koná: „Protagonista není pouze figurka zmítaná prostředím, ale herec, který mění scénu. Různí lidé reagují odlišně na stejné události“, a je třeba věnovat pozornost „vnitřním bojům, emočním stavům a hodnotám protagonistů, kteří poskytují data“ (Polkinghorn, 1995, s. 17).

Mirek se nyní připravuje na práci instruktora v autoškole, kde možná v budoucnu uplatní svoje znalosti angličtiny, pokud bude zaškolovat řidiče kamionů, Viktorie za několik dní odlétá na dvouměsíční stáž do Indonésie, kde bude komunikovat v angličtině. V bakalářské práci by se ráda věnovala problematice marketingu Českých aerolinií.

Při konstruování životního příběhu Polkinghorn také požaduje zachování historické kontinuity hlavního hrdiny, protože „zkušenosti z minulosti se projevují v přítomnosti v podobě návyků, například v podobě motorických dovedností a pohybů, ale také v podobě myšlenkových schémat“ (Polkinghorn, 1995, s. 17). Z toho důvodu bylo nutné věnovat

pozornost sociálním událostem, které účastník zažíval a zaznamenat například zkušenosti účastníků s fluktuací učitelů cizích jazyků ve školách, některé specifické způsoby výuky a chování učitelů, které mohou mít hlubší společensko-politické příčiny související s vývojem jazykového vzdělávání po roce 1989.

Aby bylo možné pochopit protagonistovo jednání, potřebuje ho výzkumník prezentovat jako konzistentní s předchozí zkušeností. Mirek při studiu cizích jazyků zvažuje náklady a zisky. Mirek se učí anglicky, protože je angličtina povinným jazykem jeho studijního oboru. Má špatnou zkušenost s výukou angličtiny v osmé a deváté třídě na základní škole a na střední škole technického zaměření měl povinnost studovat pouze jeden cizí jazyk, kterým byla němčina. I přesto, že na střední školu nastoupil s velmi dobrou úrovní němčiny, nebylo studium cizích jazyků na této škole prioritou, a proto byl zařazen do třídy smíšené úrovně. Situaci se snažila vyučující řešit alespoň částečnou individualizací výuky a Mirek mohl do určité míry navázat na znalosti ze základní školy. I přesto, že na vysoké škole mohl pokračovat s němčinou, vyhodnotil svou situaci a rozhodl se pouze pro studium povinné angličtiny. Avšak po splnění požadavků by rád angličtinu opět zapomněl, aby mohl navázat na studium němčiny.

Z vyprávění učitelky na jazykové škole poznává Viktorie možnosti cestování do zahraničí, tak proč nevyzkoušet něco podobného? Spoléhá se sama na sebe a ví, že je třeba za své konání nést zodpovědnost. Tak, jak ji to doma učili. Chtěla se naučit anglicky, ale protože nebyla spokojená s výukou ve škole, rozhodla se jít vlastní cestou – navštěvovala kurzy v jazykové škole, odjela do Brightonu, pracovala jako au-pair, studovala ve Finsku, pracuje v mezinárodním hotelu a odjíždí na stáž do Indonésie.

Dalším požadavkem na vytvoření příběhu je rozhodnout o tom, jaký časový úsek bude zachycen a určit jeho začátek, prostředek a konec (Polkinghorn, 1995, s. 17). Tento výzkum se zabýval obdobím od doby nástupu do mateřské školy do období ukončení druhého ročníku vysoké školy, což se při zpětném pohledu jeví jako období poměrně rozsáhlé. Nicméně bylo rozhodnuto zahrnout do analýzy celé toto období, s vyústěním příběhu v době, kdy je výzkum ukončen. S ohledem na postoje studentů v době ukončení výzkumu

bylo také rozhodnuto o závěru příběhu končícího tragicky (v případě Mirka) a komicky (u Viktorie) – bylo by možné také účastníky rozlišit jako úspěšné a neúspěšné studující i přesto, že oba dva byli ve školním vzdělávání úspěšní.

V životopisných vyprávěních byly ponechány detaily ze života obou protagonistů, protože „pro sílu příběhu je nutné prezentovat osobitost jednotlivce v jedinečné situaci a řešícího záležitosti svým osobitým způsobem...“ (Polkinghorn, 1995, s. 17). Jsou například ponechány dlouhé pasáže, ve kterých Mirek do detailu informuje o průběhu zaměstnání svých rodičů, a to proto, aby byla ukázána úzká spjatost Mirka s rodiči a silný vliv rodičů. V rozhovoru věnoval tématu své rodiny Mirek značnou část času. U Viktorie takovéto detaily zcela chybí, rozhovor se orientoval na ni samotnou – na její koníčky, mimoškolní aktivity, na sebezdokonalování.

Posledním, sedmým Polkinghornovým kritériem, je věrohodnost narativní analýzy. Ve vztahu k tomuto výzkumu je o ní podrobněji pojednáno v kapitole Metodologie. V obecném výkladu se jedná o způsob, jakým děj příběhu odpovídá sebraným datům a nakolik „smysluplně vysvětluje protagonistovy reakce a konání“ (Polkinghorn, 1995, s. 18). Podle Polkinghorna začíná často konfigurační proces závěrečným vyústěním příběhu. Stejně tak tomu bylo i v případě této disertace. Teprve v samotném závěru mentálních analytických kroků a indukce. Tím, že výzkumník specifikuje výsledek výzkumu, zároveň zaujímá selektivní pohled na získaná data, a to ve smyslu relevantnosti k vytvořenému závěru: „Výzkumník retrospektivně pohlíží na svá data, aby je mohl propojit do série událostí, které vedou k závěru“ (Polkinghorn, 1995, s. 18).

5.5 Viktorie Kosmopolitní Interkulturní

Kapitola první – setkání druhé (červen 2013)

Pseudonym

Stejně jako před rokem jsme se sešly v Bajerově čokoládovně pod Zelenou bránou.

„Tak co tomu říkáte?“ , zeptala jsem se s obavami.

„Vypadá to, že jste dělala rozhovor s člověkem, který se neumí vyjadřovat“, odpověděla s provinilým úžasem nad způsobem, jakým při prvním setkání před téměř rokem odpovídala na otázky. „Teď abych si dávala pozor na to, jak mluvím.“

„Myslíte ten jazyk, jakým jste mluvila? To ale v tuhle chvíli vůbec neřešte. Spíš fakticky, jestli je všechno v pořádku.“

„Mě to ale úplně zaskočilo. Je na druhou stranu dobré to vědět. Někdy jsem se v tom sama ztrácela...“

Všechny ty nedokončené věty, vycpávková slova a nespisovné koncovky! Text jsem záměrně ke zvýšení autentičnosti ponechala v obecné češtině.

„A pokud se týká té autentičnosti, bylo by možné změnit mi jméno?“

„To není problém. Řekněte si jméno, jaké chcete a já ho tam napíšu. Jaké jméno se Vám líbí?“

Po delším zdráhání přijít s vlastním nápadem nakonec řekne: „Mně se líbí Viktorie.“

„OK, budete Viktorie. A vzhledem k tomu, že jste si ho vybrala sama, tak je to vlastně skoro úplně autentický. A jako příjmení jsem Vám vymyslela Kosmopolitní, jestli souhlasíte, jo? Viktorie Kosmopolitní.“

Směje se.

Všechno je jinak?

„Já vidím ohromný rozdíl toho, co bylo před rokem, kdy jsme tady byly, a toho co je teď“, říká a důraz klade na *bylo* a *teď*. „Já jsem teď v situaci, kdy je asi v devadesáti procentech všechno jinak, než bylo. Já jsem naprosto někde jinde. Za ten rok se hrozně změnilo, úplně neuvěřitelným způsobem. Na druhou stranu mám radost z toho, že jsem se zase někam posunula.“

Tahle informace mě jako výzkumnici, která spoléhá na data zjištěná před rokem, naprosto zaskočila. Co se ve Viktoriině životě změnilo? Co když bude všechno jinak a moje data budou nepoužitelná, metoda sběru dat zpochybněna a výsledky zcela ztratí kredibilitu? Co za touto změnou stojí? Několika vteřinové napětí vystřídal pocit úlevy.

“Za prvé, tak vzhledem k tomu, že mám spoustu zkušeností z toho Finska.⁵¹ To mě posunulo určitě dopředu. Za druhé i celkově v osobním životě. Můžu říct, že dejme tomu sedmdesát pět procent lidí, co bylo v mém kolektivu předtím, už není. Už i to, že částečně bydlím tady v Pardubicích, ale i v Praze kvůli práci. A už je to posunuté někam jinam. V minulém roce jsem se nejmíň posunula, nejmíň v tom osobním rozvoji. Když jsem se vrátila z toho Finska, tak jsem věděla, že je to špatně, že ten rok tady mě relativně zabrzdil⁵² a teď se snažím dohánět ten čas.”

Během svého pobytu na univerzitě ve Finsku začala Viktorie hledat práci na částečný úvazek. Věděla, že bude mít dva měsíce volna, protože na pardubické univerzitě bylo v té době zkouškové období a ona měla zkoušky hotové. Chtěla využít čas prací. Na internetu si našla nabídku a ještě když byla ve Finsku, si práci domluvila. Hned po příletu šla na pohovor a za šest dní nastupovala do zaměstnání. Začala pracovat v mezinárodním hotelu Red and Blue v Praze na Újezdě. Se začátkem letního semestru si však tuto práci ponechala a v současné době ji stále vykonává.

Práce v hotelu ji zabírá hodně času: „Dělám na recepci a zároveň je to i booking clerk a customer service. Musíme řešit všechny emaily, které jdou i na salesmany, ale nejdřív jdou k nám a oni to spíš po nás kontrolují. Pak tam mám na starosti bar, který naštěstí není moc frekventovaný, takže to není až zas taková starost.“

Z pohledu učení se angličtině považuje Viktorie tuto práci za obohacující, neboť je v pravidelném kontaktu s hotelovými hosty, které v naprosté většině tvoří zahraniční klientela. Uvědomuje si, jak se s každou novou zkušeností mění a rozšiřuje okruh lidí, se kterými tráví čas a se kterými v Praze bydlí a věří, že je to pro ni změna k lepšímu. Svoje zabrzdění, o kterém mluví v souvislosti s prvním rokem na univerzitě, vnímá právě v kontextu lidí kolem sebe: „Stýkala jsem se s lidma, který relativně nic nedělali a mě to svým způsobem semlelo.“ Je kritická ke dřívějšímu způsobu trávení volného času, i přesto,

⁵¹ Studijní pobyt na Turku University of Applied Sciences v Turku, Finsko, v rámci programu Erasmus v průběhu studia zimního semestru druhého ročníku v akademickém roce 2012/2013.

⁵² Viktorie myslí první rok studia na Univerzitě Pardubice v akademickém roce 2011/2012.

že seriály, které stahovala z internetu, byly v angličtině. Nejčastěji sledovala IT Crowd, Přátelé a Big Bang Theory.

Dnes na takové aktivity nemá čas: „Ten okruh lidí, se kterými jsem se stýkala předtím, to byl okruh lidí, kteří studovali vysokou školu pomalu jenom na oko a neměli relativně žádné koníčky, bylo to spíš takové užívání. Hodně jsme chodili ven, takhle jsme trávili čas. Prostě jsem se flákala, hrozný. Úplně ztracenej čas. Teď už ten čas využívám efektivně tak na devadesát procent.“

Dnes si Viktorie zcela vědomě vybírá, s kým se chce stýkat: „Když mě někteří lidi, se kterými jsem se stýkala minulý rok docela často, řeknou, pojd' na kafe, na drink, tak já říkám, já potřebuju dělat něco jinýho, já nemám čas. Ale vim, že kdyby mě pozval někdo, se kterým se relativně pojím, tak vim, že bych šla. Že bych si to tak nějak snažila uspořádat jinak. Já vím, že to zní zvláštně, nebo egoisticky, vybírat si lidi, se kterými trávím čas, ale relativně mi to dává smysl.“

Jsou-li zkoumány percepce a zkušenosti, je nutné zohlednit jejich situačnost, dočasnost a nestálost. Vzhledem k tomu, že výzkumné období trvalo jeden rok, je třeba brát ohled na změny, které mohou po nějaké době nastat a změnit tak dříve nastavené postoje. V tomto ohledu je k Viktoriině výpovědi přistoupeno jako k vylíčení její opravdové vnitřní zkušenosti, tedy k sebereflexi: „ Jejich zájmem [emocionalistů] není získat objektivní fakta, ale autentickou výpověď o subjektivní zkušenosti“ (Silverman, 2003, s. 90).

Viktorie mluví o změně, která u ní nastala během pobytu ve Finsku, a to zejména pokud jde o pozitivní vliv na rozvoj jejích osobnostních kvalit. Je zřejmé, že tento posun vnímá především v kontextu organizace vlastního času a snížení prokrastinace. Snaží se vykonávat takové činnosti, které vnímá jako obohacující. Tedy takové, při kterých nabývá nových kompetencí a které ji umožňují rozšiřovat síť sociálních kontaktů.

V kontextu učení se cizím jazykům hraje významně pozitivní roli skutečnost, že se komunikace v angličtině stala součástí jejího sociálního prostředí, součástí jejích

každodenních praktik: „... prostor sociálních pozic se odráží v prostoru postojů prostřednictvím prostoru dipozic (či habitusů); nebo řečeno jinak, systém diferencujících odchylek určující různá postavení ve dvou hlavních dimenzích sociálního prostoru odpovídá systému diferencujících odchylek ve vlastnostech aktérů (nebo skupin aktérů), tj. v jejich praktických činnostech a statcích“ (Bourdieu, 1998, s. 14).

Kapitola druhá - setkání první (červen 2012)

Již během úvodní vyučovací hodiny angličtiny mě zaujala svou jinakostí, image a espretem, kterými se odlišovala od ostatních ve třídě. Aniž bych znala její příběh o objevování nových světů, její motivaci pracovat na sobě a snaze posunout se na sociálním žebříčku vzhůru, zvolila jsem pro setkání s ní pardubickou prvorepublikovou kavárnu a čokoládovnu. Její příběh se sem hodil.

Jaký asi bude příběh Viktorie, která vstupní e-placement test složila na 75% a kterou znám z výuky jako aktivní studentku, která má vždy ke každému tématu co říci? Její gramatická přesnost (grammar accuracy) má sice daleko k dokonalosti, avšak v plynulosti mluvení a slovní zásobě výrazně převyšuje své spolužáky. Ve svých jedenadvaceti letech má vyhraněné postoje. Zápočtový test v zimním semestru 2011/ 2012 napsala na poprvé s výsledkem 74%. V letním semestru navštěvovala kurz vedený rodilým mluvčím, takže jsme se na interview domluvily e-mailem.

Na scénu vchází Viktorie. Bruneta s dlouhými rovnými rozpuštěnými vlasy, malé postavy. Má dokonalý make-up, nalíčené řasy, nalakované nehty a padnoucí trendy oblečení. Na nohou má boty s vysokými podpatky. V kavárně hraje německá rádiová stanice. „Praha už mi byla malá, takže jsem potřebovala umět jazyky a jazyky, tak to je angličtina“, říká Viktorie a objednává si Colu. Scéna, fasáda i osobní příběh se zdají být v dokonalém souladu.

Součástí každého představení je podle Goffmana fasáda, která napomáhá výkladu situace těm, kdo představení sledují: „fasáda je tedy standardní výrazové vybavení, které jednotlivec záměrně či mimoděk užívá během svého výkonu“ (s. 29). Do osobní fasády

zahrnuje „odznaky úřadu či hodnosti, oblečení, pohlaví, věk, rasu, velikost a vzhled, držení těla, způsob mluvy, výraz obličeje, gestikulaci, apod.“ (Goffman, 1999, s. 30). Pro vytvoření dobrého příběhu Polkinghorn vyžaduje vykreslit tělesnost hlavního hrdiny.⁵³

Rodina

Viktorie se narodila v roce 1991. Dětství prožila v bytě ve Chvaleticích u Kolína, obci přibližně se třemi a půl tisíci obyvateli, na trase železničního koridoru Děčín-Břeclav. Tam také navštěvovala základní školu. Během docházky na základní školu hrála čtyři roky na keyboard a dva roky navštěvovala výtvarný kroužek ve chvaletické pobočce ZUŠ Přelouč, pět let dojížděla na zpěv do Přelouče. Pět let hrála volejbal ve chvaletickém oddíle. Krátce navštěvovala skautský oddíl.

Viktoriiiny rodiče jsou oba vyučení. Otec (52) je automechanik a matka (48) zahradnice a floristka. Přibližně dvacet let otec pracuje jako technik – vedoucí směny v rakouské stavební firmě ve Chvaleticích, matka je úřednice na Městském úřadě ve Chvaleticích. V současné době však matka kvůli špatnému zdravotnímu stavu nemůže pracovat.⁵⁴

Viktorie má o čtyři roky staršího bratra. Vystudoval střední stavební průmyslovou školu v Hradci Králové a v současnosti studuje architekturu na Vysoké škole báňské v Ostravě. Rád cestuje a sportuje - na střední škole trénoval bojové sporty. Vždy rád tvořil a kreslil. V současné době většinu času tráví u počítače prací na projektech. Letošní letní semestr strávil ve Slovinsku na studijním pobytu Erasmus.

Pokud jde o cizí jazyky, otec a otcův bratr se domluví německy. Viktoriin otec má rád cestování, ale „v té době to vůbec nešlo. A taky z finančních důvodů to nešlo. Oni se pro nás obětovali, aby my jsme si mohli dělat, co jsme chtěli, a omezili tím sebe. Ale pamatuju si

⁵³ Více o tělesnosti v pojetí Polkinghorna kapitola 5.4.

⁵⁴ O třetí setkání jsem Viktorii požádala proto, abych získala další informace o tom, co dělají rodiče a bratr ve volném čase a vyjasnila některé detaily z předchozích dvou rozhovorů. Právě během tohoto setkání prozradila Viktorie podrobnosti o nemoci své matky. Během prvního rozhovoru toto téma vůbec nezmiňovala. Když jsme se ho okrajově dotkly při druhém setkání, byl to pro ni emočně náročný okamžik. Až v průběhu třetího rozhovoru se v souvislosti s cestováním do zahraničí o nemoci rozhovořila.

třeba, když jsme byli malí a byla v televizi *Cestománie*, tak neexistovalo, že by se to přeplo. Nebo dokumenty, to se u nás doma hodně upřednostňovalo, takovýto poznání toho světa.“

Otec pochází z malé vesnice u Kolína. V dřívějších letech byly jeho koníčkem auta. V současné době je jeho koníčkem sport. Pasivně se věnuje zejména hokeji. Také má rád hudbu: „ ... jeho nejlepší kamarád dál zvukaře v té době a vlastně jezdil s těma kapelama, a tak táta jezdil s nima. A opět zase pasivně. V té jeho muzice se vyzná jakoby dost dobře. Ale tak všechno pasivně. On to spíš jako konzumuje. On ví spoustu věcí, ale že by měl aktivně nějaký koníček, který by dělal, to se nedá říct. ... já si myslím, že je to všechno z toho rodinného zázemí. On k tomu nebyl vedený, a když byl mladší, tak si myslím, že tam jako prostor na nějaký další koníčky než jít s klukama někam ven a hrát fotbal. ... nechci to říct špatně, ale myslím si, že od mé babičky ta tendence pro to, aby prostě něco dělal, tak tam žádná podpora nebyla. ... co se týká víkendů, tak to s mamkou jezděj na chalupu, takže tam dělá všechno, co je potřeba na zahradě, ošetřit, přidělat...“

V mládí Viktoriina matka díky svým výborným studijním výsledkům mohla vycestovat na zahraniční stáž do Ruska: „Byl to její nejhorší měsíc v životě. Možnost tady byla, ale bylo to celé spíš za trest.“

Matčiným největším koníčkem jsou květiny: „... nebo třeba když ji někdo požádá, aby jim třeba navrhla zahradu, tak do tohohle tady jde. Ona vidí – stačí už zdálky a hnedka ví, o co se jedná. ... jediný, co čte, tak to jsou vlastně knihy o rostlinách, takže ona se v tom opravdu hodně vyzná a baví ji to hrozně. To je až trochu její nemoc – kytičky jsou všude“. S úsměvem Viktorie dodává: „ U nás nemůžete otevřít jediný okno, protože na každém parapetu jsou kytky.“

V dětství chodila matka do rytmiky. Posledních třináct let se však vzhledem k vážnému zdravotnímu stavu nemůže věnovat žádnému sportu: „Zkoušeli jsme ji teďka na jógu jako spíš na odpočínutí, ale taky to nedělalo dobrotu. A vona pak hnedka vzápětí byla už podruhé nemocná, takže to úplně celý padlo, takže ten sport souvisí s tou její nemocí.“

Rodinné cestování

Když byla Viktorie malá, jezdili s bratrem a rodiči na dovolenou po České republice. Poprvé na dovolené mimo republiku byla v jedenácti letech – s rodiči na dovolené v Chorvatsku. Od dvou let jezdívala s matkou a bratrem na víkendový pobyt do předvánočního Německa, což zprostředkoval matčin zaměstnavatel. S rodinou pak navštívila Řecko, Španělsko: „ ... ale nikam dál. ... Vono to všechno souvisí vzhledem k tomu, jaká tady byla doba, tak tady nějaká podpora v tom cestování pro tu naši generaci je prostě složitá, protože naši rodiče nikam necestovali. ... Mamka vždycky říkala, že už tam nepotřebuje jet. Že stačí, že už jsem tam byla já. ... A s mamkou je to složitější prostě vod tý doby, co je nemocná. ... já nevím, co spíš nemá, než co má. ... to je od srdce, po žíly, krev. Po ruce, páteř. Trávicí trakt nemá v pořádku, má v sobě přístroj, kterej reguluje klasický fungování. ... taky tam je další problém, musí mít na sobě kartičku na ten přístroj, takže by se muselo řešit na letišti, že tam nemůže projít tím rentgenovým pásem a je to všechno takový složitější. A s její povahou je to taky těžký, protože když s ní jdeme pomalu, tak vona musí jít jako první, aby si nepřipadala, že nás jakoby brzdí, takže i když všichni jdeme pomalu, tak ona stejně bude hnát, aby nás nevtrovovala. ...že jako nechce bejt nikomu na obtíž, i když to přitom žádná pravda není. Tohleto je prostě složitější teďkon. ... až teď na tu Indonésii, tak mě doteďka docela podporovali.“

Rodina Viktoriino cestování podporuje. Rodiče se způsobem, který jim byl k dispozici, snažili Viktorii umožnit poznání světa. S ohledem na postavení rodiny na socioekonomickém žebříčku (vzdělání, povolání a příjem rodičů) a společensko-politické situaci jí umožnili první kontakt se zahraničím. I nadále ji motivují, aby získávala zahraniční zkušenosti. I přesto, že Viktoriini rodiče mají pouze omezenou zkušenost s tímto způsobem poznávání, považují ho za důležitý. Tak Viktorie vypovídá slovy svých rodičů.

Viktoriino stěhování

Po základní škole se Viktorie, jak sama říká, odstěhovala do Prahy, kde vystudovala ekonomické lyceum. Po střední škole se odstěhovala do Londýna, kde žila rok a po té se vrátila zpět. Ne však do Chvaletic, ale do Pardubic, kde začala studovat Fakultu ekonomicko-správní.

Viktorie se poprvé stěhovala kvůli škole. Věděla, že chce studovat v Praze, ale nechtěla dojíždět: „Rodiče tam zůstali a oni tam pořád bydlí a já jsem se vodstěhovala za školou, abych nemusela dojíždět a chtěla jsem jezdit do Prahy, takže jsem se v těch patnácti vodstěhovala jakoby sama.“ V Praze *bydlela* do devatenácti.

O stěhování se Viktorie zaníceně rozhovořila hned na začátku našeho prvního setkání. Zaujalo mě, že mluví o svém pobytu v Praze, kdy přes týden bydlela na internátě a na víkendy jezdila zpět do Chvaletic za rodiči, jako o přestěhování do Prahy. Z Prahy se stěhovala do Londýna, kde žila jeden rok a kam odjela poté, co se po maturitě nedostala na vysněná práva. Poté následovalo stěhování do Pardubic, protože byla přijata na Fakultu ekonomicko-správní Univerzity Pardubice.

Když vypráví o svém stěhování do Londýna, popisuje ve skutečnosti program au-pair, kdy absolvent střední školy není přijat na vysokou školu. Častou volbou bývá pomaturitní studium jazyků v České republice nebo pobyt v zahraničí jako au-pair. Hostitelská rodina v zahraničí poskytne ubytování, stravování a kapesné a au-pair se podle domluvených pravidel zapojují do každodenních povinností života rodiny. Tato rodina zpravidla umožní navštěvovat školu, případně přijmout zaměstnání na částečný pracovní úvazek. Může se stát, že au-pair není s rodinou, do které je umístěna spokojena, a změní ji – stejně tak, jak to udělala Viktorie. Domácí i zahraniční studium v jazykových školách zakončují studující většinou certifikátem.

To, že se Viktorie stěhuje, znamená, že si s sebou bere jenom oblečení: „Já nemám skoro žádný stálý jako by věci. Já se stěhuju pořád. ... A když jsem se stěhovala z Londýna, tak jsem přes polovinu věcí dala na charitu. Když to vezmu od srpna, tak jsem se stěhovala z Londýna domů, pak z domova do Pardubic, teď se stěhuju v Pardubicích a sedmnáctýho do Finska, tak to pro mě jako by nemá smysl“ (*Viktorie se stěhovala z kolejí na privát a do Finska odjížděla na studijní pobyt v rámci programu Erasmus*).

Viktorie mluví o stěhování, protože nechce být v zahraničí jako cizinec: „Já se snažím vždycky do toho prostředí zapadnout, nebo prostě nebýt tam jako na dovolený. ... protože i

kdyby to bylo tak, že jedu chvíli tam, chvíli tam, tak doma mám u rodičů, ale přece jenom jsem pořád jako by pryč. Nemám ani tendence vrátit se do těch Chvaletic. Tam jezdím za rodičema. Kdyby šli rodiče bydlet někam jinam, tak jezdím někam jinam. Máma se o mě sice bojí, ale nechce mě v tom omezovat, protože ví, že by to pro mě akorát bylo špatně, když mě bude mít jako na provázku. Ví, že to bude prostě špatně, že já taková nejsem. I kdybych byla u ní, ví, že bych šťastná nebyla, takže nemá cenu mě držet ve Chvaleticích.“

Viktorie jako ne-cizinec – Viktorie jako etnograf poprvé

Viktorie se snaží vrůst do prostředí, ve kterém pobývá a nechce působit jako cizinec. Pojmeme student cizího jazyka jako etnograf je možné označit jedince učícího se cizí jazyk, „který má možnost propojit povědomí a znalosti o kultuře společně s rozvojem komunikační kompetence“ (Barro, Jordan, Roberts, 1998, v Byram, Fleming, 1998, s. 76). Podstata konceptu jedince studujícího cizí jazyk jako etnografa spočívá v uvědomění si a pochopení jinakosti, získání vlastních interkulturních zážitků nezprostředkovaných médií, poznávání jiné kultury skrz vlastní zkušenost a důležitost vlastního úsudku na základě osobní zkušenosti (Byram, Fleming, 1998).

Není však cestování a získávání zkušeností jen typicky postmoderní zábavou? Bauman mluví o turistovi, jako charakteristice jedince postmoderního světa, který opouští obydlí, aby vyhledával dojmy: „Dojmy a povídání o dojmech – to je jediná kořist, s níž se vrací, a jediná, na níž mu záleží“ (Bauman, 2006, s. 50). Vyhledávání dojmů ve jménu povídání o dojmech: „Nic ho k tomu nepudí, kromě neukojené touhy po dobrodružství“ (ibid.). Nebo je Viktorie spíše tulákem – „usedlost, zdomácnělost, stejnoměrný životní rytmus, kontinuita cílů spolu s omezeností potřeb, jež jsou vlastní trvalým cílům, jsou z hlediska takového sociálního uspořádání zhoubné“ (Bauman, 2006, s. 47).

Je opravdovým důvodem Viktoriina cestování touha po zážitcích a zkušenostech a vyprávění o dojmech, nebo má její častý pobyt mimo domov a v zahraničí, její neustálý život v pohybu a „honba za změnou“ (Bauman, 2006, s. 49) jiné - možná velmi osobní důvody související se situací v rodině? Nenaznačuje slovo stěhování snahu odpoutat se z nějakých důvodů od

místa, kde bydlí rodiče? Nejsou Viktoriiny cestovatelské zkušenosti a dobrá komunikační úroveň anglického jazyka daní za vážný zdravotní stav její matky?

Její cestovatelské zkušenosti zachycují následující dva příběhy:

V dubnu 2013 se Viktorie zúčastnila týdenního pobyt v Albiru ve Španělsku. Tento projekt byl organizován Jazykovým centrem Univerzity Pardubice v rámci spolupráce s University of Central Lancashire (UCLAN). Společně s dalšími šesti studenty Univerzity Pardubice byla vybrána vyučujícími Jazykového centra na základě dobrých komunikačních schopností v angličtině a také osobnostních předpokladů. Interkulturní dimenzi programu umocnila skutečnost, že se němečtí a čínští studenti studující ve Velké Británii setkali s českými studenty ve Španělsku: „Ten pobyt byl skvělý, vážně skvělý.“ Důležité bylo, že se kromě zahraničních studentů Viktorie seznámila také se studenty jiných fakult Univerzity Pardubice, se kterými se doteď stýká: „Ti lidé vědí, co chtějí a chci se s nima stýkat.“ Také zůstala v kontaktu s jednou zahraniční studentkou a jedním z profesorů.

Na zpáteční cestě z Albiru s mezipřistáním v Barceloně se Viktorie nevrátila s celou skupinou do České republiky. Díky své známé z Barcelony si svůj pobyt o víkend prodloužila a využila příležitost k prohlídce města: „Prohlídly jsme si celkově všechny ty památky, ale s tím, že ona je rodilá Barceloňanka, tak tam má hodně přátel a zná i ty takový neturistický místa a bylo skvělý, když jsme šly na náměstí, kde byli pouliční muzikanti a hráli tam a my jsme tam mezi nima zpívaly a tancovali tam všichni a bylo to takový opravdu španělský. Bylo to fajn. To byla taková tečka za tím pobytem.“

Podobnou zkušenost má Viktorie již z doby, kdy pobývala jako au-pair v Londýně, a kde si také našla zaměstnání na částečný úvazek. Poslala svůj životopis a byla pozvána na interview. Ve čtvrti Richmond získala práci v nově otevřené luxusní restauraci jako barmanka. Předtím než byla přijata, musela projít čtrnáctidenním úvodním tréninkem, který spočíval v degustaci všech jídel, vín a long drinků, které je učil míchat zakladatel londýnské barmanské asociace. Bylo třeba, aby se naučila všechna jídla v jídelním lístku. Tuhle práci považuje za svůj největší trénink v angličtině: „... to byl asi největší trénink, protože přece jenom, ledacos v konverzaci s někým se to dá vodkevat a je to v pořádku a vy můžete jet

dál, ale když člověk takhle něco dělá a nerozumí, tak tam to bylo vo tom, že poznali, že jsem nerozuměla, protože jsem to neudála. Takže tady tohle, to bylo právě, že jsem věděla, že musím ještě mnohem víc, sem věděla, že když nebudu rozumět anglicky, tak tam dlouho nevydržím v té práci.“ Ve značně multikulturním prostředí této restaurace se setkala s lidmi z Austrálie, Nového Zélandu, Mexika, Pobřeží slonoviny, Turkmenistánu, Namibie.

Viktorie používá angličtinu v autentickém prostředí. Používání angličtiny je opravdové - vychází z potřeby porozumět a v souladu s porozuměním vykonat požadovanou činnost. Užívání angličtiny není omezeno pouze na plnění úkolů v prostředí formálního jazykového vyučování.

Jak trávila Viktorie mimoškolní čas během středoškolských studií?

Pracovní zkušenosti získávala Viktorie již během svých středoškolských studií. Během studia v Praze mívala často brigády: „Moje první brigáda byla v šestnácti, to jsem dělala dva měsíce v call centru. To jsem věděla, že to nebude to pravý ořechový, to mě přestalo bavit, ale pak jsem se dostala k docela zajímavý práci, která mě bavila a právě jsem tam využívala i tu angličtinu. Byla to fotoagentura mezinárodní a spočívala v tom, že mi od partnerů bereme fotografické materiály a fotky a prodáváme je do novin. A já jsem tam dělala nejdřív, jako že jsem jim pomáhala třídít ty fotky, hledat je a přes fakturace, ale postupem času, protože tam ještě byli studenti, který pak odešli ze školy, takže jsem tam zůstala jenom já. A šéf nebyl ani Čech, a často jezdil do zahraničí, takže pak třeba čtrnáct dní jsem měla tu kancelář na starosti sama, aby to tak nějak fungovalo. Takže to mě bavilo, že tam byla určitá zodpovědnost, že to byla mezinárodní agentura a hodně našich partnerů bylo ze střední a východní Evropy, tak byla komunikace v angličtině s nima, takže to mě pak taky posunulo dál. A on i nebyl Čech, takže občas, česky uměl, ale tu češtinu nepoužíval, pokud to nebylo potřeba. A to jsem tam dělala v těch sedmnácti do devatenácti, dva roky jsem tam byla, v kanceláři.“

Výše zmíněná zkušenost s používáním angličtiny v praktickém životě ukázala Viktorii význam učení se cizímu jazyku – angličtině. Již tady začaly její první zkušenosti s používáním cizího jazyka za účelem dorozumět se.

Protože nebyla spokojena s kvalitou výuky na střední škole, navštěvovala ve čtvrtém ročníku střední školy v Praze dvakrát týdně jazykový kurz. Zapsala se do přípravných kurzů na FCE, ale nakonec se k této zkoušce nepřihlásila: „Bylo toho prostě moc. Měla jsem maturitu, měla jsem přijímačky a pak ve finále jsem se sebrala a odjela do Londýna. ... a zatím ho ani nepotřebuju. Zatím vždycky stačilo to, že lidí vědí, že jsem byla schopná se domluvit v Londýně, že jsem byla schopná studovat univerzitu v angličtině⁵⁵ a nebylo to třeba zatím nijak podložit.“

„Ta, v tom žlutym svetru.“

Ve třetím ročníku středoškolského studia se rozhodla odjet na pětítýdenní jazykový kurz do Brightonu. Školné si hradila z peněz, které vydělala na brigádách: „Tím, že jsem jako by stoupala, jako že Praha, a pak mi začala být Praha taková trochu malá, takže jsem potřebovala umět jazyky. A jazyky, tak to je angličtina, takže ty peníze, co jsem vydělala na těch brigádách, tak jsem to dala dohromady a zaplatila jsem si tam tu jazykovou školu a ten pobyt v Brightonu.“

Aby mohla Viktorie odjet na pětítýdenní jazykový kurz, musela oficiálně požádat o uvolnění ze školy a toto uvolnění získala. Nebylo to však bez problémů: „Jako kdybych zažádala o čtrnáctidenní uvolnění kvůli tomu, že jedu s rodiči v červnu na dovolenou, že byl třeba nějaký levnější zájezd, tak tomu bych rozuměla, že s tím třeba mají problém vzhledem k tomu, že jsou závěrečné písemky a podobně, ale tady, to jsem odjela na konci a začátku pololetí, byl to ten přelom leden – únor, abych pak jako měla relativně zbytek čas to dohnat. ... paradoxně to brala negativně moje angličtinářka. Myslim, že u některých učitelů jsem si to vyžrala. Když jsem přijela, tak to pak bylo jako: *„Tak mluv!“*“

Na střední škole měla Viktorie z angličtiny většinou trojky. V prvním pololetí v prvním ročníku byla hodnocena známkou jedna a na konci prvního ročníku dvojkou. Poté dostávala vždy v prvním pololetí každého ročníku střední školy trojku. Trojkou byla také hodnocena na konci třetího ročníku. Ve druhém a čtvrtém ročníku byla ve druhém pololetí hodnocena známkou dvě.

⁵⁵ Studijní pobyt na Turku University of Applied Sciences ve Finsku v rámci programu Erasmus v průběhu studia zimního semestru druhého ročníku v akademickém roce 2012/2013.

Zajímavé je, že právě ve třetím ročníku se Viktorie zúčastnila jazykového pobytu v Brightonu. Popisuje svůj vztah s učitelkou jako „ne úplně dobřej“. Učitelka měla ve třídě své oblíbenice, „jmenovala je zdobnělinama během vyučování a pak byly někteří, kterým říkala *Ta, v tom žlutým svetru, a nebo příjmením*“. Viktorie byla nejprve *ta*, a když si učitelka zapamatovala její jméno, byla Kosmopolitní.⁵⁶ „Já to ale nechci říkat tím způsobem, že ta trojka byla jenom tady kvůli tomu nebo to používat jako alibismus vůči něčemu. Určitě tam byla nějaká písnička, která mi ujela nějakým způsobem. Ale v jejím vyučování to bylo prostě znatelný, že některý lidi má ráda a některý ne.“

Viktorie samostatná, přizpůsobivá a flexibilní

Za nejdůležitější na svém pobytu Anglii považuje nutnost postarat se sama o sebe: „ ... tam jsem vodjela a věděla jsem, že rodiče a všichni jsou přes půlku Evropy. Zůstaly jí však cenné kontakty – jak z Brightonu, tak Londýna: „Mám kamaráda, se kterým se snažím aspoň jednou do roka v tom Londýně se sejít, prostě vidíme se, sedneme si na kafe ...“ V Praze se setkala se známou Francouzskou z brightonského kurzu. Do Londýna se chce Viktorie vracet, pokud to půjde. Neví, zda by chtěla zůstat po studiích v České republice. Rodiče ji i jejího bratra podporují v tom, aby se „nevázali na ten stát a někam vypadli.“

Cesta z Chvaletic přes Prahu do Londýna – Viktoriiny nové světy

„Já to mám hrozně ráda poznávání cizí kultury. A je to vo tý angličtině, kdybych neuměla ten jazyk, tak ten rozhled je hrozně omezenej. Míň věcí ho překvapí, protože si dokáže uvědomit, že na druhý straně se žije úplně jiným způsobem života.“ Se svými vrstevníky, kteří zůstali ve Chvaleticích, se Viktorie nestýká: „Ty lidi zůstali ve Chvaleticích. ...Já bych si s nima i povídala, ale je to ani nezajímá, co se děje ve světě. ... jim stačí jít do tý práce a přijít domů, kouknout se na tu televizi, jít potom s někým na pivo a jít zase domů a voni to berou, že je to normální.“ Tenhle způsob života ji neláká: „Je hezký, že ty lidi maj svůj domov a bydlej vod rodičů kousek. Já jim ten svůj styl života nevnucuju.“

Viktorie se pomocí angličtiny stává někým jiným. Angličtina je pro ni mostem do jiných světů – do jiných prostředí, do jiných kultur. Pobyt v zahraničí měl pozitivní vliv na její osobnostní

⁵⁶ Příjmení je na požádání studentky změněno.

rozvoj. Osamostatnila se – uvědomila si, že je důležité spoléhat se sám na sebe a být zodpovědný za své činy.

Neusnadní učení se cizímu jazyku strach z učení se mu, představa o tom, že si jedinec na mluvčího cizího jazyka jenom hraje? Podle Goffmana je možné přijímat jinou identitu, je však nutné být si vědom různosti svých rolí v různých okamžicích (Goffmana, 1999, s. 27). Pak je možné s větší lehkostí přijmout tu, která přísluší dané situaci. Mohu vidět učení se cizímu jazyku jako hru na někoho jiného? Přijmu tuto roli a přijmu jiný svět. Střídám role a netrvám na jedné. Je jen nutné vědět, kdo jsem jindy. Anebo prorůst do cizího jazyka a být v roli stále? Tím lépe.

Není snaha naučit se cizí jazyk hrou na poznání jiného světa? Moje vlastní hraní a několik rolí a světů, které považuji v roli vyučující (ale zároveň stále se učící) angličtiny za důležité. Užívání individuálních strategií učení se cizímu jazyku – od překonání počátečního strachu z komunikace, k pokročilému vědomému vyhledávání autentických situací a k rozvoji řečových dovedností. Je třeba „skutečné zvládnutí logiky konání, které je možné jen pro toho, kdo je sám ovládnut, kdo ji vlastní, ale jen natolik, že je jí sám vlastněn, tedy jinými slovy vyvlastněn“ (Bourdieu, 1990, s. 14, cit. podle Horáček, 2012, s. 147).

Viktorie si je vědoma důležitosti angličtiny a mezinárodních zkušeností, i přesto, že oborem jejího vysokoškolského studia není filologie angličtiny. Znalost angličtiny vnímá jako součást gramotnosti současného českého člověka: „Angličtina je základ gramotnosti pro naši generaci.“ Mluví o anglické gramotnosti. Už v době středoškolských studií věděla, že by ráda žila nějaký čas v zahraničí: „Angličtina je jako by nejrozšířenější, s tou se domluvím všude, takže tam byl ten impulz toho, že já jsem neměla dobrou angličtinářku ve škole, tak mi bylo jasné, že musím na tý angličtině začít pracovat sama.“

Znalost a učení se angličtině se u Viktorie stala součástí její identity, součástí její self-image. Stává se někým jiným a zároveň to povzbuzuje její snahu někým jiným být. Tento proces se zdá být zacyklený. V souladu s Bourdieu Nortonová vysvětluje: „Pokud učící se jedinci investují do učení se cizímu jazyku, činí tak s ohledem na to, že tím rozšíří své symbolické a

materiální prostředky, což zpětně přispěje ke zvýšení jejich kulturního kapitálu“ (Norton, 2000, cit. podle Day, 2002, s. 18). Jinými slovy se jejich investice vrátí, a to v podobě přístupu k dříve nedostupným zdrojům.

Kulturní a sociální kapitál rodiny

Praha ji lákala už od malička. Začala ji poznávat díky svému strýci: „... protože když jsem byla právě malá, tak jsme jezdili často ke strejdovi do Prahy, a tak že já jsem měla vlastně vztah k tý Praze a vůbec a že jsme byly často v tý Praze a ty kulturní akce takhle, takže jsem k tomu docela přilnula a začlo se mi to líbit, hm, protože přece jenom ty Chvaletice, takové malé město, tam nic není, ale ta Praha, tam jsem viděla ty možnosti, už jakoby když jsem byla v těch čtrnácti letech, už jsem se rozhodla žít tam.“

Viktoriiin strýc byl matematik, vědec, vyučoval na Matematicko-fyzikální fakultě. Viktorii společně s jejím o pět let starším bratrem často brával do galerií: „... hlavně jakoby k umění nás jakoby svým způsobem dovedl, ale i takový jako třeba do kina, protože v našem věku tam bylo první multikino, a takový, takže vlastně jsme chodili různě po centru, jeho práce byla v centru, takže občas jsme museli i s ním do kanceláře, třeba právě na Ministerstvu školství nějakou chvíli a tak.“

Viktorie sama říká, že hru na keyboard ovlivnil její strýc, který sám na keyboard a klavír hrál. Podobně je tomu také s výtvarným kroužkem: „To bude taky asi svým způsobem, z tý Prahy to mám. To mě asi hodně ovlivnilo tady v tomhle tom,... protože von byl strejda taky trochu takovej mecenáš. Snažil se podporovat ty mladý designéry a malíře a umělce, takže i třeba když chtěl kupovat obrazy, tak jsme tam taky byli... my jsme z něj, když to tak řeknu, dostali to nejlepší.“ Strýc Ivan (ve skutečnosti to byl babiččin bratranec) mluvil několika cizími jazyky: „... protože jezdil po konferencích, ten musel mít angličtinu, němčinu, francouzštinu. Pak ještě španělština, latinu uměl, i základy čínštiny. Ten měl tu jazykovou základnu hrozně širokou.“

Strýc Ivan není jedinou významnou osobností ve Viktoriiině širším příbuzenstvu. Dědovým bratranecem je významný český dirigent Jiří Kout, jehož koncerty v Obecním domě Viktorie

několikrát navštívila: „Osobně jsem se s ním nesetkala, jen přes média, víme o něm ze strany dědovy sestry, která má pojem, jestli je ve Švýcarsku nebo v České republice. A jeho maminka zemřela minulý rok, takže byl i v okolí. Ale osobně jsem se s ním ještě nesetkala.“

V kontextu Bourdieuho konceptu sociálního, kulturního a ekonomického kapitálu jedince, byl strýc Ivan pro Viktorii tím, co je možné označit jako jeden ze zdrojů kulturního kapitálu rodiny: „Sociální prostor je skutečně ta první a poslední realita, protože rozhoduje dokonce i o tom, jakou představu o něm sociální činitelé mají“ (Bourdieu, 1998, s. 20).

Viktorie chodí do školy a učí se cizí jazyky

Viktoriin příběh ukazuje na význam vnitřní motivace při učení. Protože si myslí, že neznalost angličtiny by ji „uvěznila v České republice“, a ona chtěla pryč, rozhodla se svou angličtinu zlepšit. Uvědomila si, že formální instituce nejsou jediným místem, kde je možné se cizí jazyk naučit. Vzpomíná na výuku angličtiny ve školce - slovíčka, písničky. V některých ročních mateřské školy angličtinu měla, v některých ne – vždy záleželo na personálním zabezpečení.

Zmiňuje své učitelky ze základní a střední školy. Na některé vzpomíná ráda, na některé ne. Velký význam připisuje odborné a didaktické kompetenci učitele, mezi jejíž hlavní komponenty řadí schopnost motivovat k učení. V souvislosti s motivací uvažuje následovně: „ ... angličtinář, to se nedá určit jako učitel, to se dá spíš motivovat ty studenty, já si myslím, protože slovíčka se jako by musej naučit, ale jde spíš o tu motivaci, mně přijde.“

Když se zamýšlí nad negativním hodnocením některých vyučujících, říká: „Pokud se někdo na něco zeptá, co je k tomu relevantní, tak aby byla schopná na to odpovědět. Jelo se prostě jenom podle těch slovíček v učebnici. Je výborný, že se nám snažila rozšířit tu slovní zásobu, že jsme museli vědět naprosto⁵⁷ všechny nemoce – jako když je téma zdraví a nemoce – tak jsme se učili plané neštovice a vůbec nemoce, které jsem sotva v češtině věděla, co znamenají, ale v učebnici to tak nějak bylo napsané, tak se jelo tady podle tohohle. Místo toho, než opakovat si slovíčka během hodiny - hlavně takováto

⁵⁷ Zdůrazněno v řeči.

*užitečná*⁵⁸ slovíčka, která jsem od té doby nepoužila - ale proč nevěnovat ten čas mluvení? A tam jsme taky narazili na další problém a pak ještě při zkoušení těch maturitních témat, to nás od toho třetáku prozkušovala“, říká s úšklebkem, „z toho, že jsme měli třeba deset maturitních témat už umět ve třetím ročníku a z toho nás zkoušela. To jsme měli jako u maturity: sedět, měli jsme čas na přípravu a měli jsme hovořit. A největší problém byl ten, že jsem si vytáhla téma Evropská Unie a my jsme tohleto téma měli samozřejmě i v češtině, ekonomice a ve společenských vědách. Takže já jsem to téma měla ze dvou jiných předmětů a teď jsem ho měla i v tý angličtině a hovořili jsme o přistoupení, tuším, že Řecka do Evropský Unie. A já jsem to měla hrozně nadrcený z těch jiných předmětů a teď jsem o tom hovořila. A ona mě opravila. Opravila mi rok. Já jsem stoprocentně věděla, že to tak je.“

U vyučující v deváté třídě na základní škole viděla, že jde dělat angličtinu zábavnou formou: poslechy písniček s vynecháním textu, četba textů, hodně poslechy a slovní zásoba. Začínala rozumět písničkám a to ji bavilo.

Vypráví o učitelce z jazykové školy v Praze, díky které si uvědomila, že je možné vyučovat angličtinu zajímavě a motivovat studující ke studiu. Vzpomíná na příběhy, které jim učitelka vyprávěla o svých zážitcích z cest do zahraničí. Čerpala z učitelčiny odvahy pustit se také do něčeho takového: „... bylo jí tak padesát plus, a to byl člověk s neuvěřitelným přehledem a ta věděla vo všem. ... Vona byla taková trošku svobodomyšlná, svým způsobem, že taky říkala, že v nějakých pětadvaceti, v té době, vodjeli do Ameriky, pučili si tam Cadillac s kamarádkou, projeli třeba to východní pobřeží a tak. ... když posloucháte něco zajímavého, tak se to chcete dozvědět, a vona to vždycky povídala v angličtině. A když jsem nevěděla, tak jsem si to poznamela, abych si to vygooglovala.“

Stěžuje si na skutečnost, že během studia často docházelo k výměně angličtinářů, což jí nevyhovovalo. Často také nabývala dojmu, že vyučujícího angličtina nebaví: „... že když tam člověk kouká na otrávenýho člověka, tak ty slovíčka se teda do písemky naučíte, ale jinak...?“

⁵⁸ Myšleno ironicky.

Na základní škole se učila také německy, rok navštěvovala volitelně kroužek francouzštiny. I v souvislosti s francouzštinou si stěžuje na vyučující: „... to bylo s tou naší angličtinářkou, s tou špatnou, takže ještě horší francouzština.“ Viktorie však byla motivovaná a věnovala se samostudiu: „... já jsem se to chtěla naučit, takže já jsem si sama sháněla ty materiály, knížky v knihovně, protože ten internet v té době ještě tak nebyl.“ Když vyučující odešla ze školy, s francouzštinou přestala, protože ve Chvaleticích nebyl nikdo, kdo by francouzštinu vedl. Na základní škole bylo možné navštěvovat výuku anglické konverzace. I přesto, že byla tato výuka zdarma, účastnilo se jí, podle odhadu Viktorie, přibližně patnáct dětí ze všech žáků druhého stupně.

Na střední škole studovala Viktorie angličtinu jako hlavní jazyk. „První dva roky na střední škole jsme používali učebnici Headway a ve třetím a čtvrtém ročníku Angličtinu pro maturitu“, váhá poněkud nad názvem druhé učebnice. „Tam byla rozebraná ta témata a byly tam články k tomu, cvičení, poslechová cvičení a bylo to prostě přímo příprava na maturitu.“

Viktorie do svého vyprávění o kritických momentech učení se cizímu jazyku zahrnuje pozitivní i negativní zkušenosti s vyučujícími. Zdá se, že oba typy na ni měly nakonec pozitivní dopad. Paradoxně ji špatná zkušenost motivuje k větší samostatnosti vzít angličtinu do vlastních rukou. Sdělování zážitků a pozitivních zkušeností z cestování v zahraničí ji motivuje k tomu, aby zkusila něco podobného. Viktorie sama zmiňuje motivační dimenzi vyučování (Skalková, 1999, s. 157-158)⁵⁹ jako nejdůležitější. Zajímavé výsledky by také jistě přineslo zkoumání samotné podstaty „votraveného“ učitele. Viktorie chce od svého učitele víc než jen memorování sloní zásoby, gramatiku a přezkušování z maturitních témat. Chce skutečnou komunikaci v cizím jazyce. Prahne po poznání jiné kultury a zážitcích. Chce si věci vyzkoušet na vlastní kůži. Volá po praktické aplikaci ve škole získaných znalostí. Jasně říká, co od svého vzdělávání očekává - o izolované znalosti nemá zájem. Odmítá malost českého prostředí a vnímá orientaci pouze na vlastní kulturu jako uzavřenost.

⁵⁹ O motivačních strategiích ve výuce cizího jazyka podrobně Z. Dörnyei (Dörnyei, 2012).

Problém fluktuace učitelů a nespokojenost s ní nezmínila pouze Viktorie. Téma časté fluktuace vyučujících se v rozhovorech objevovalo hojně a vždy s negativním vnímáním účastníky. Jednou z možných odpovědí, proč tomu tak bylo, může být dosud nestabilizovaná základna kvalifikovaných vyučujících angličtiny související s politicko-společenskými změnami po roce 1989 nebo s typem a umístěním školy. Proč je v České republice synonymem předškolního a primárního vzdělávání česky mluvící učitel, který na obrázcích ukazuje zvířata, barvičky, ovoce a zeleninu a učí izolovaně slovní zásobu? Proč je výuka cizího jazyka na střední škole orientována na splnění témat k maturitě?

Když Viktorie nastupovala v roce 1998 na základní školu, ukončili někteří mí spolužáci bakalářské studium na pardubickém Fast Tracku. Jako výzkumnice se snažím zařadit období, kdy Viktorie chodila na základní školu do období porevolučního vývoje. Kde byla moje učitelská generace? Kde byli ti, kteří se mnou v roce 1999 absolvovali bakalářské studium učitelství angličtiny pro základní školu?

Někteří ukončili vysokoškolské vzdělávání získáním bakalářského titulu a dále ve studiu nepokračovali. Pavel z Prahy se po složení bakalářských zkoušek vrátil do bankovníctví, kde působil již několik let před zahájením studia. Poté pracoval 4 roky na Odboru fondů EU Ministerstva dopravy jako koordinátor vzdělávání a začal také podnikat v oblasti fitness. Tomu se věnuje i v současné době, kdy je na rodičovské dovolené s roční dcerou. Juanna de Tila (Jana L.) z Ústí nad Orlicí, kterou jsem poprvé poznala, když studovala pomaturitní studium cestovního ruchu na semilském gymnáziu a já tamtéž maturovala, odjela na Nový Zéland, kde se vdala, má syna a věnuje se farmaření. Do Čech se nevrátila. Hynek z Blatné odjel na zkušenou do Spojených států, kde se seznámil se svou budoucí ženou, o patnáct let starší Julii. Mají spolu Kyla a Maggie. Nějaký čas provozovali restauraci a motel v městečku Fish Creek ve Wisconsinu, v turistické oblasti u Michiganského jezera. Během této doby Hynek vystudoval na řídicího letového provozu a nyní v této pozici pracuje na letišti v Minneapolis. Káča J. z Pardubic pracovala u Vodafonu a částečně jako překladatelka. Nyní je na mateřské.

Někteří (Pavla, Katka V., Hana S., Radek, já) pokračovali v magisterském studiu na pardubickém Fast Tracku (jednooborové studium angličtiny, které mělo za cíl zvýšit počet učitelů angličtiny na základních školách a překlenout období nekvalifikovaných angličtinářů v období porevoluční transformace jazykového vzdělávání v ČR) nebo ukončili magisterské studium na jiné univerzitě a poté skutečně odešli pracovat do školství. Maruška učí a zastává pozici metodika bilingvního programu na ZŠ Angelovova v Praze. Maggie z Brna učí na středním odborném učilišti. Jana Š. vystudovala translatologii španělštiny a angličtiny a dnes se věnuje překladatelské činnosti. Hanka Mlátička pobývala dlouhou dobu v UK, nyní žije v Brně a je na mateřské dovolené. Jirka dlouhodobě pracoval v Čelákovících na MBA institutu, kde se staral o zahraniční studenty. V současnosti podniká v poradenství v logistice. Helena V. pracovala u Fuji Filmu, pak v O2. Nyní je na mateřské.

Jiní spolužáci začali působit v soukromém sektoru - stali se z nich OSVČ a pracovali jako lektoři ve firemních kurzech nebo soukromých jazykových školách nebo jako překladatelé (Radek). Někteří spolužáci cestovali nebo se na čas usadili v zahraničí a není o nich ani vidu ani slechu (Katka V.).

Po maturitě chtěla Viktorie studovat práva. Sebevědomě tvrdí, že si byla jistá, že se na ně dostane, protože měla zkušenosti z právnických soutěží. Zнала se s právničkou, která ji na tyto soutěže zvala, jako jediná ze třídy nabývala těchto zkušeností: „ ...jakoby mě v tom i docela dost podporovala a takže to bych ani docela nečekala, že by sem se jako by na ty práva nedostala, protože jsem ty základy měla. Samotnou mě to překvapilo, protože já si myslím, že jsem jako znala všechno... “

U přijímacích zkoušek Viktorie neuspěla v otázkách ze sociologie a psychologie: „ ... já jsem směřovala vlastně celou dobu k právům a měla jsem úplně jasný, že se na ty práva dostanu. ... nepotřebuje se na právech vědět, kdy byla založena první psychologická laboratoř a takový.“

Po neúspěšných přijímačkách se rozhodla, že už práva zkoušet nebude. K tomuto rozhodnutí také přispěl fakt, že vystudovala ekonomické lyceum a chtěla na tato studia

navázat. Studium v zahraničí viděla jako finančně nákladné. Univerzita v Pardubicích byla její třetí volbou – hlásila se také na VŠE do Prahy, kde byla druhá pod čarou. Vzhledem ke zdravotnímu stavu své matky začala Viktorie studovat v Pardubicích. Přijata ke studiu ekonomie byla také na Západočeské univerzitě v Plzni.

Pokud jde o studium cizích jazyků na vysoké škole: „... je to čistě jenom vo samostudiu. ... musí se složit nějaká zkouška, ale to už je jenom vo tom člověku, to už je celá vysoká škola a kor ta angličtina.“ Když se Viktorie účastnila přijímacího řízení na Erasmus, negativně ji překvapila nízká úroveň angličtiny některých uchazečů: „... když mi slečna říkala, že odpověděla *the nature is kaput*. ... a dostala se tam!“

Ve svých jednadvaceti letech má jasno o vysokém školství v České republice: „Mělo by se to rozhodně nějak prosít, protože na vysokou školu to jdou všichni zkusit, nemaj tu motivaci, nevědí vlastně, proč to studujou, nemaj vo to studium zájem ... na druhou stranu, když už to беру, ... ale všechny tyhle lidi se platěj z daní, který by mohli bejt jinak ekonomicky aktivní a spíš do tý kasy přidávat než z tý kasy brát.“

Skutečnost, že by neměla možnost pracovat v zahraničí, vnímá jako vězení, nechce být uzavřená v České republice. Chce vystoupit ze stereotypu a dostat se někam dál: „Brát ten život trochu jinak, protože když si to vezmeš, základní škola, tak jako do tý třetí třídy jako počítat, musí člověk umět číst a psát, a pak už je to všeobecný znalosti, nějakěj zeměpis, ale ta angličtina, to je jako vopravdu věc, kterou člověk vopravdu může využít. ...protože člověk, pokud bude chtít, tak to bude vždycky potřebovat.... Už jenom kdyby jeli na dovolenou a byl tam nějakěj problém - na dovolenou jezďej skoro všichni, ne?“

Dreams Come True

V srpnu 2013 odlétá Viktorie na dva měsíce na stáž do Indonésie. Bude pobývat na Jávě, přibližně sto padesát kilometrů od Jakarty, ve městě Bandung: „... v jednom z nejspínavějších měst na světě. Tam budu pracovat v consulting department, což je marketing a finance a human resource management ve firmách, které jsou tak zvané social enterprise, a to jsou firmy, které poskytují nějaké služby anebo dělají produkty, které jsou

hlavně produkovány za účelností a ne až tolik za ziskem. Ten je druhotný.“ Podle informací, které má Viktorie k dispozici se stáže zúčastní přibližně dvacet pět stážistů z celého světa.

Tento projekt zaštiťuje organizace ISEC. Jedná se o kulturní stáž a Viktorie nebude za tuto práci pobírat plat: „Je to brané tak, abychom vyjížděli za tou kulturou. Veškeré finance jdou z mojí kapsy. Akorát ubytování nám zařídí. To budu buď v hostitelské rodině, nebo na kolejích na univerzitě.“

V rámci přípravy na stáž se Viktorie účastnila společně s dalšími šedesáti studenty přípravných seminářů: „Začala jsem se bavit s těma lidma a každěj ten člověk mi přišel nějak zajímavěj. Měla jsem si s nima co říct, všichni měli takový podobný cíle a náhled na ten život. Že bych šla tady teď kon do auly a bylo tam šedesát lidí?... a i ten fakt toho, že tam byl jeden jedinej člověk, kterej nebyl Čech a nemluvil česky. A nedělalo absolutně žádnéj problém, že na začátku řekli, fajn, celý seminář bude v angličtině. A všichni, co měli prezentovat, prezentovali v angličtině a nebyl prostě problém. Všichni rozuměli, nebyl to pro nikoho problém. Nebyl problém ani na té straně těch lidí, co takhle prezentovali, ani na tý straně posluchačů, což si nedokážu představit, kdyby se něco takového udělalo tady.“

Viktorie se rozhodla si cestu do Indonésie obohatit další zkušeností. Nejprve pojedje s kamarádkou ze střední školy do Varšavy, kde žije jejich společná kamarádka. Tam stráví asi tři dny. Její cesta z Varšavy do Indonésie zahrnuje *stop-over* v Dubaji, neboť letí s Emirates, které při dlouhých letech nabízejí zákazníkům mezipřistání s možností strávit čas v zajímavé lokalitě na cestě do cílové destinace. Tak Viktorie stráví jeden den pobytem v Dubaji: „... za hotel, transfer z letiště a na letiště, snídani, zajištění člověka, který mě tam vyzvedne, dám patnáct set korun... a budu bydlet asi kilometr od centra Dubaje. Proto mě to jako láká. Jak levnějc se tam můžu dostat? ... Dobrý na tom je, že když si člověk najde let s dlouhým mezipřistáním, tak ta letenka je levnější... Já původně, když jsem si to kupovala, tak jsem si říkala, jestli si koupím o nějakých čtyři, pět tisíc dražší a usnadním si ten let, že tam budu čekat jenom nějakých šest hodin, ať si to nedělám všechno tak složitý. Už jsem to tam měla nakliklý. Ale pak říkám ne, pět tisíc, to je náklad navíc, za to mám i očkování. Kašlu na to. Budu tam sice skoro dvacet hodin koukat na letišti, ale vezmu si notebook a filmy a

budu koukat na filmy. ... no a ve finále jsem se dostala k informaci na Facebooku, protože jsem si dala Emirates do *Liku*⁶⁰ a byly tam informace o tom *stop-overu*. ... je to skvělejší nástroj on-line marketingu, protože jakmile tam hnedka aktuálně něco napíšou, tak všichni lidi, který dali Like na tu společnost, tak se to všem zobrazí. A to jsou zase všechno potenciální klienti. Je to úžasnej nástroj. A vůbec nechápu, proč třeba tohle ČSA vůbec nedělaj. Já totiž budu psát diplomku na ČSA.“

Pokud se jí to podaří, má v plánu letět z Jávy na Borneo nebo Sumatru a zaplatit si průvodce na několikadenní výlet do džungle: „...je to vopravdu takovej můj sen si to vopravdu zkusit v té džungli, ... samozřejmě to nebude úplně takový, ale...“

Pro Viktorii je v současné době prioritou se posunovat dopředu, což pro ni znamená nové kontakty a nové možnosti. Myslí si, že pokud by se sama aktivně nesnažila, kontakty a možnosti by ubývaly. Po ukončení bakalářského studia by se chtěla pokusit o stáž v Londýně. Vzhledem k tomu, že hotelová společnost, u které pracuje, sídlí také v Londýně, uvažuje nad tím, že by bylo možné ucházet se i o práci tam.

A co ji podle ní nejvíce ovlivnilo?

„Hodně nás ovlivnilo, to, že naši nás vždycky nechali dělat, co jsme chtěli. Aby za všechno, co uděláme, jsme si nesli zodpovědnost sami. A tím nás naučili hrozně samostatnosti. Já jsem věděla, že pokud někdy přijde nějaká vysoká, tak tu angličtinu musím umět. Že se musím vždycky spoléhat sama na sebe. Když pojedu do zahraničí, musím se spolehnout sama na sebe. Ne na to, že to tam za mě někdo vykomunikuje. Prostě že se nebojíme starat se sami vo sebe. Což možná může být i některá bariéra, proč netráví více času v zahraničí. Už jenom ta změna prostředí. Že by to nezvládli. Že je všechno nové, že se nemají na koho obrátit. To už jsem slyšela několik takových názorů.“

⁶⁰ Čti [laiku]. Od roku 2010 je součástí Facebooku plugin pro majitele webových stránek. Tlačítko “Líbí se mi” má za úkol ještě více propojit web se službou Facebook a tím přispět k dalšímu šíření informací v rámci sociální sítě. Jeho funkčnost spočívá v tom, že pokud návštěvník webu klikne na toto tlačítko, objeví se daná stránka na Facebook profile daného uživatele. Díky této funkčnosti se pak o informaci dozví mnohem více lidí. *Zdroj:* <http://www.seo-slovník.cz>

Shrnutí

Pokud jde o učení se angličtině, nepředstavuje pro Viktorii formální jazykové vzdělávání to nejdůležitější. Klade velký důraz na používání angličtiny v autentickém prostředí. Během svého pobytu jako au-pair v Londýně se jí podařilo pracovat na částečný úvazek jako servírka v restauraci, která vyžadovala schopnost komunikovat v angličtině. I přesto, že pro ni nebylo lehké obstát ve složitých komunikačních situacích, přiznává, že to pro ni byl nejlepší způsob, jak se učit anglicky.

Viktoriin příběh je také příběhem sebedisciplíny a vnitřní motivace. Soukromě studovala francouzštinu, má vysokou motivaci se v angličtině sebevzdělávat a skutečně tak činí. Pracuje, aby si vydělala na cestování. Má zážitky, zkušenosti a „kámoše“ v zahraničí.

Z pohledu vyučující angličtiny může Viktorie představovat určitý model jedince studujícího cizí jazyk. Anglický jazyk se nejprve učila v české škole pod vedením českých učitelů, případně rodilých mluvčích. Poté působila v Anglii jako au-pair a zároveň získávala pracovní zkušenosti, kde podle jejích vlastních slov výrazně zdokonalila své jazykové dovednosti. V rámci studia na vysoké škole studovala jeden semestr v zahraničí, kde používala angličtinu v akademickém prostředí. Její současná stáž opět vyžaduje používání angličtiny v autentickém prostředí. Je možné způsob, jakým se učí a uplatňuje znalost anglického jazyka, považovat za habitus, který by si měl během svého studia na vysoké škole jedinec vypěstovat?

5.6 Mirek Škoda Patriot

I přesto, že Mirek na změnu jména nenaléhal, chtěla jsem pomocí druhého jména a změnou skutečného příjmení Mirka stručně charakterizovat. Druhým rodným jménem Škoda a příjmením Patriot se snažím zdůraznit Mirkovu zálibu ve Škodovkách jako tradičních českých vozech a jeho výraznou orientaci na české prostředí a místo bydliště.

Kapitola první – setkání druhé (červen 2013)

„No, je to, je to pěkný. Vopraudu jste si s tím dala práci. Akorát jsem si dovolil, někde sem tam interpunkční znamínko. Jinak jsem pak do té interpunkce dál nezasahoval, to jenom co

mě trklo do očí. A Mladá Boleslav, tak jsem říkal, to mě trklo hned do voka. Mladá Boleslav, jestli si to nevykládám špatně, tak je Boleslavi, jako kost bez kosti. To by musela bejt ta Boleslava. Kdyby to byla Boleslava jako žena, tak si myslím, že ano, ale ...pak jsem ještě zkusil si to vyhledat na internetu a do Mladé Boleslavi – skutečně to je měkké i. Tak to se omlouvám za takovou trochu vsuvku.“

Mirek systematicky procházel text svého příběhu a upřesňoval některé faktické odlišnosti a gramatické chyby: „Ale pak už jsem říkal, to je takový ...nevkusný, vopravovat vyučujícího... mně už se kolikrát stalo a měl jsem s tím problémem i tady, že jsem opravil jednoho vyučujícího, nejmenovaného, no... a vypadalo to, že se tady s tím budu muset rozloučit. Řeknu Vám, že tady někde ve mně je to pořád uložený, jsem říkal, že až tady skončím s výukou, tak se za ním zastavím a že mu stejně něco povím. To jsem říkal, že je nejhorší, když člověk musí vodvolat praudu, aby si zachránil kůži.“

Stejně jako Viktorie si také Mirek všímal tvarů obecné češtiny a podkrkonošského nářečí, které během prvního rozhovoru používal: „Je to zajímavé, jak jsem to vlastně četl, že to je takový (váhavá pauza asi tři vteřiny) nespisovný. Je to takový zajímavý, že to je půlka jako spisovně, něco nespisovně, třeba Aleš Rezlerů, von se jmenuje Rezler. ...a taky mě to teď přijde hrozná nostalgie. Právě když tady cituju toho tátu, tak vo to víc mi to přijde takový zvláštní, takový neuvěřitelný, že prostě ten táta není.“

V současnosti je Mirek v tréninku na instruktora v autoškole. Začal s výcvikem na instruktora na autocvičisti: „ ...kde prozatím žádnou kvalifikaci nepotřebuju, neboť se jezdí v uzavřeném areálu na soukromém pozemku.“ Zde vyučuje své vrstevníky a s povzdechem konstatuje, jak málo se frekventanti v kurzech připravují z hlediska teoretických základů řízení motorových vozidel: „ ...a zeptám se jich, a nejsou vyloženě technického zaměření, co jim třeba říká rozvod v motoru, tak vědí, že asi to něco rozvádí, ale k čemu to slouží, to neví... někomu musíte vopravdu říct, tak tohle je volant, tady máte tři pedály, tady máte řadicí páku. Co uděláte, když nasednete do auta? ...a potom, když pak přijdou ty pokročilejší, takový ty, „černí jezdci“, jak já říkám - nebudu to zastírat, taky jsem k nim patřil – tak ty zas jsou děsně chytrý.“

Trénink na instruktora v autoškole jasně zapadá do Mirkových současných představ o budoucím povolání. Po ukončení bakalářského a poté inženýrského studia by se rád stal majitelem autoškoly: „Mě by bavilo, po tom kolegovi – ten Pepa Fabián, to je mamky spolužák ještě ze základní školy, tak jsme se něk přes mamku poznali, poněvadž už když jsem chtěl dělat v šestnácti řidičský průkaz na motorku, tak říkala: ‚Já mám spolužáka, ten má autoškolu, tak k němu bys moh chodit.‘ Tak jsem jezdil na motorce a pak jsme se dali tak něk do řeči a letos už to bude šest roků, co se známe, nebo co nás mamka seznámila, ještě teda přes tátu, protože u táty právě dělal Pepa školení řidičů a vod tý doby jsme něk kamarádi. Ani nevím, jak to vzniklo. Tak něk jsme se bavili spontánně vo autech, vo traktorech, vo motorkách. ...a protože Pepa má zatím malý děti, asi deset, dvanáct roků, kluka a dcerku, a říkal, že neví, jestli je bude ta autoškola a to školicí středisko pro řidiče, který maj, jestli je to bude ty děti bavit, nebo jestli vo to budou mít zájem. A v Turnově je osm autoškol a z toho jeden nebo nanejvýš dva maj pokračovatele. Jinak nikdo víc tam nemá pokračovatele. Tak říkal: ‚Já bych chtěl nějakýho pokračovatele.‘ A proto mi říká vždycky: ‚Ty seš takovej ten správnej úchylák, prostě tohle bych chtěl, aby jednou vyrostlo z mýho Tomáše. Tak když už tady něco dvacet roků budu, tak přeci jednou si to s sebou do hrobu nevezmu. Ale já nevím, jestli to ten Tomáš s tou Markétou takhle viděj nebo přijde Tomáš a řekne, že chce být fotbalista. Von k těm autům tolik netáhne. Tak je možný, že to zůstane jednou na tobě.‘“

Kapitola druhá – setkání první (červen 2012)

V restauraci v kampusu Univerzity Pardubice jsme se s Mirkem poprvé sešli 26. června 2012 v jedenáct hodin dopoledne. Mirek je asi 180 cm vysoký, výrazně štíhlý, s pánským sestřihem na vlnitých vlasech. Má špičatý nos a pleť se sklony k akné. Přichází sportovně oblečen. Na sobě má tričko s krátkým rukávem, rifle klasického střihu a barvy, sportovní obuv. Během rozhovoru si dvakrát dává multivitaminový džus. Mirek právě ukončuje studium prvního ročníku na Dopravní fakultě Jana Pernera.

Mirkův sociální prostor

Mirek se narodil v Turnově a žije v malé vesničce v blízkosti Turnova - Bělé u Turnova a jak sám říká: „Vždycky jsem žil v Turnově, jsem rodilej Turnovák“. Mirek se narodil 22. prosince 1991: „Mamka měla stanovenej termín hned dvaadvacátýho.“

Otec

Otec studoval automobilní průmyslovku, maturoval v roce 1982, od té doby pracoval jako mistr lakouny⁶¹ u Liazu, potom pracoval v ČSAD, kde pracoval i děda. Vystřídal různá střediska ČSAD, pracoval jako řidič, jezdil také s autobusem, ale hlavně brigádně nebo jako záskok. Kamionem jezdil po roce 1990 do Ruska - přepravoval antický restaurovaný nábytek. Pracoval také jako mechanik, jezdil po závodech, pracoval v JZD ve Slušovicích, takže „...auta měl i jako koníčka, celý život prakticky se potýká kolem aut, ať už to jsou sportáky, osobáky, nákladáky, nebo i jako řízení dopravy – do roku 2002 pracoval v ČSAD Semily na generálním ředitelství jako šéf kamionový dopravy.“

Když pobízím Mirka, aby pokračoval dál, váhavě říká: „Potom otec marodil, marodí doteď a je v částečným invalidním důchodě. ... práci může mít dle doktora na 3 hodiny denně, takže teď to má s tou prací takový špatný, no.“ Peníze si otec přivydělává spíš příležitostně na brigádách. Až později během rozhovoru Mirek vypráví o zdravotních problémech, o kterých se z vyprávění dozvěděl od svého otce, a které byly způsobeny v předchozích zaměstnáních. V Liazu v Loukově musel skončit v lakovně. V osmdesátých letech nebyla věnována pozornost vzduchotechnice a zaměstnanci používali při práci s barvami pouze roušky. Otec opustil zaměstnání, protože lékaři u něho zjistili vysoké procento acetonu v krvi. Když otec pracoval ve Slušovicích jako automechanik, svářeli ve slunečních brýlích. „Když jezdil v devadesátej letech Ávíí do Ruska, tam se mu to zdraví taky podlomilo, protože tam nezávislý topení ještě nebylo, tak mi vyprávěl, jak si musel topit plynovým vařičem, když venku bylo minus 40. Je pravda, že to finanční ohodnocení bylo odpovídající tomu, co on si tam prožil, ale on s tím nemohl nic dělat. Já jsem říkal: ‚Tati, jako kdybych věděl, tak já bych se snažil ti pomoci. Já bych to tak nenechal.‘ Já jsem to nemoh ovlivnit, mně v té době byl rok nebo dva. Ale pak už to cítil a musel s tím ježděním do Ruska přestat.“ Mirek také

⁶¹ V přepisu byla záměrně ponechána fonetická podoba podkrkonošského nářečí, kdy se souhláska **v** následující po samohlásce uzavírá a mění se na **u**. U Mirka často k této labializaci dochází.

vypráví o ruské mafii a praktikách, na které musel být jeho otec připraven: „Kdyby u sebe neměl pořád někde v ponožce, mě kolikrát říkal, třeba sto dolarů, tak že by tam byli schopný ho zastřelit. Už na to neměl povahu.“

Otcovy záliby

Mezi otcovy koníčky patří auta, doprava obecně, houbaření. Oba rodiče rádi houbaří, jezdí na víkendy ke známým na chatu houbařit. Mezi otcovy velké záliby patří sbírání nožů. Doma má svou sbírku nožů a zajímají ho nože, které mají svou historii: „Dostal od kamaráda, kterej byl v 90. letech u jednotky UNPROFOR, a to byl přímo voják, a von mu věnoval svůj nůž, kterej prostě dostal za tu výsluhu. Tak toho si táta nejvíc cení. A pak má ještě jeden nůž, který byl v Afganistánu na misi. Pak má nějaký nože z Ruska, z Německa, co byly za Studený války. Skutečně skoro každá tátova zbraň má svou historii.“

Mirek pochází z muzikantské rodiny. Otec hrál v mládí na klarinet a praděda také hrál v kapele. Otec hrával, když mívala Škodovka večerní představení pro zaměstnance. Jak Mirek říká: „ Pro otce byl snad největší zážitek, že hráli pro Jirku Schellingera⁶² tenkrát někde v osmdesátým roce.“

Matka

Mirkova matka je mladší než Mirkův otec - v roce 2012 jí bylo čtyřicet pět let. Maturovala v roce 1985 na střední ekonomické škole v Turnově. Po škole byla asi tři roky zaměstnaná v mlékárně v Příšovicích jako pomocná účetní (mzdová účetní), protože tam pracovala babička, ale z finančních důvodů a také „ ...z výroby sýrů tam byl nepříjemný zápach a pracovní kolektiv vrstevnic mojí babičky se jí tam nelíbil. Mamka s babičkou byly spolu skoro o generaci, protože mamka se narodila babičce, když jí bylo skoro čtyřicet roků.“

V roce 1990 nastoupila do Monokrystalu, kde ji sehnal místo Mirkův děda. Tam pracovala i přes mateřskou dovolenou až do roku 1997. Poté si sehnala práci „ ...ale to už se musela postarat sama“ jako účetní v pekárně Seko v Turnově, kde pracovala do roku 2005, a kde později vykonávala i „ ...funkci jako vedoucí celého provozu celý pekárny.“ V roce 2005 byla

⁶² Mirek vyslovuje [šilingra]

matka z organizačních důvodů propuštěna a přibližně rok byla nezaměstnaná. Poté sehnala práci v Liberci v pneuservisu a kovošrotu, kde pracovala jako skladová hospodářka a mzdová účetní: „Majitel byl spokojen, že vlastně má mamka zkušenosti s tím skladovým hospodářstvím z pekárny, takže se bude starat o sklad gum a náhradních dílů, protože to byl autoservis a pneuservis, a že bude dělat evidenci výkupu, co se týče kovošrotu a těch metalických kovů.“

Z tohoto zaměstnání byla opět z organizačních důvodů propuštěna a asi rok nebo dva pracovala v účetní firmě v Liberci. Po nějakém čase byla opět z organizačních důvodů propuštěna: „Tady, jak mamka říká, pracovala v nejmladším kolektivu, kde její šéfové byli kolem třiceti roků, jinak všechny ty kolegyně byly víceméně po škole , ...a já jsem si tam připadala prostě jako mamina mezi dětma', protože tam mezi nima byla nejstarší, ale prostě že trend firmy upřednostňuje, jak oni říkají, mladý tváře, prostě mladý lidi, tak částečně ji naznačili, že i kvůli věku musela skončit, no takže tam skončila, a pak jí to trvalo možná tak půl roku, než si našla práci v Delta caru v Mladé Boleslavi, firmě, která zajišťuje veškerou přepravu náhradních dílů a potom hotových vozidel pro Škodu Auto a koncern.“

Co maminka ráda dělá ve volném čase?

Matka stráví více než tři hodiny denně dojížděním do zaměstnání. Ráno v pět hodin jede z Bělé u Turnova autobusem do Turnova, kde přestoupí a pokračuje dál do Mladé Boleslavi, kde pracuje od 7 do 15 hodin. Domů přijíždí okolo páté odpoledne: „ ...takže pak je ráda, že si odpočine nebo že poklidí takový ty běžný věci, že nám udělá s tátou jídlo, večeři, pouklidí, umyje nádobí, udělá si něco svýho, pak se ráda mrkne na televizi nebo si něco přečte, nějakou knížku, i když teď už dlouhou dobu nic nečte.“

V televizi matka sleduje nejčastěji nekonečné seriály jako například Rodinná pouta, Cesty domů, Ordinace v růžové zahradě, Zázraky života. Podle Mirkových slov to jsou „ty seriály, co ženy rády sledují“. Podle Mirka maminka nejraději čte romány z mládí, co nestihla přečíst, například Stanislava Rudolfa: „ ...a táta třeba z dlouhý chvíle kouká na to s ní, přestože před takovejma třema rokama to odsuzoval.“ Otec naopak nejčastěji sleduje

detektivky, ale například seriál *Vyprávěj* sledovali celá rodina, „ ...protože když je něco zajímavého, tak na to koukáme celá rodina.“

Matčiny koníčkem se také stala auta, ve svých čtyřiceti se dala s Mirkem a jeho otcem na auta: „Kolikrát ji to potěší, že prostě ví víc než třeba chlap, ... že už pak ví i o modelovejch ročníkách, kterej modelovej ročník to je nebo to, tak jako opravdu vzalo ji to, ... máme jako takovej rodinný koníček.“

Pokud jde o cizí jazyky, matka se ještě před rokem 1989 snažila učit anglicky. Mirek vypráví, že hlavně chtěla rozumět anglickým písničkám, které sem začaly pronikat, tak aby měla nějaké základy angličtiny, aby rozuměla některým slovíčkům. Po revoluci se již angličtinu neučila. Od podzimu 2012 se matka kvůli práci opět začala učit s kolegyněmi anglicky a do firmy chodí každé úterý na dvě hodiny lektorka anglického jazyka: „Šéf řekl, že by bylo dobré, aby to zaměstnanci uměli anglicky alespoň nějaké základy.“ Matka stále využívá ruštinu, ale je třeba, aby také ovládala angličtinu: „ Teď v té angličtině více méně představí sebe, společnost a řekne jenom, že přepojuje na někoho, kdo opravdu té angličtině rozumí a kdo je schopen nějak kompetentně poradit, protože pak už se tam jedná ryze odborně.“

Jak Mirek tráví volný čas?

Mirek je, jak říká, blázen do aut. Společně se svým otce sbírá Škodovky – skutečné vozy. Doma jich mají přibližně patnáct včetně těch na náhradní díly. Protože Mirek žije se svými rodiči ve dvougeneračním domě s velkými pozemky, mají pro uskladnění svých aut dostatek prostoru. Auta mají v garážích, kůlnách, přístřešcích nebo u kamarádů ve stodole... K této zálibě ho přivedl „nějaký Jirka Dittrich“, kamarád z Turnova: „ ... ten mě vlastně k těm autům dostal, a tak nějak já jsem říkal, to je jako mor, toleto, to se prostě šíří, jak tím jednou někoho nakazí člověk, tak už se v tom veze.“

A proč Mirek sbírá Škodovky?

„Já jsem malej vobyčejnej český člověk, a proto sbírám Škodovky. Kdybych byl papaláš, tak bych sbíral Tatry, Audiny, Bavoráky nebo Mercedesy. Posláním Škodovek bylo, aby byly lidový. Aby to byly rodinný auta, aby sloužily rodině. Byly to jednoduchý auta a

v jednoduchosti je krása. Já si připadám, že nás to teď ničí. Lidi budou mačkat jenom tlačítka. Automatizace nás ničí.“

Od svých sedmi let hrál Mirek sedm let závodně šachy. Jeho největším úspěchem bylo třetí místo v krajském kole v kategorii do 12 let. Nejprve začal chodit na šachový kroužek ve škole, který vedl „nějakej Aleš Rezlerů“, který uviděl, že má Mirek talent a doporučil rodičům, aby se ho snažili rozvíjet. Proto otec Mirka seznámil se svým o deset let mladším kamarádem Standou Lamačem, se kterým pravidelně hrával a který se stal jeho trenérem a seznámil ho se svým sousedem „přes kopec“ Petrem Martinem – o rok mladším než byla Mirkova babička - který působil jako vedoucí šachového oddílu v Turnově.

Po nástupu na střední elektrotechnickou průmyslovku v Liberci přestoupil Mirek po neshodách v turnovském oddíle do libereckého oddílu, ale tam se mu tak nedařilo: „...tady ty úspěchy nebyly takový, protože jsem se cítil, že jsem přestoupil do jakoby vyšší úrovně moc brzo, takže tam jsem více méně prohrával a už mě to přestávalo bavit...“

Ve svých sedmi letech se Mirek v květnu 1999 stal dobrovolným hasičem a provozuje, jak říká „požární sport“ již třináct let. K požárnímu sportu ho přivedl děda a Mirek si za celou tu dobu prošel opravdu vším: „Ať jsem byl u savice, u koše, u stroje, u spojů, u rozdělovače, u proudů, takže prošel jsem si vopraudu všechno.“ Od roku 2011 působí jako činný člen ve výjezdové jednotce dobrovolných hasičů.

Mirek má detailní znalost o událostech ze života svých rodičů a také ví mnoho o jejich zálibách. Nejenom že zná detaily o otcově sbírce nožů, plánovaném termínu svého porodu, ale zná také podrobnosti o babiččině potratu a následném odkladu pokusu o další těhotenství, „ ...takže to bylo dost na hraně s tou mamkou, že se pak narodila“. Mirek ale říká: „My si tohleto říkáme, nemáme před sebou žádný tajnosti, nebo nějaký bloky, nebo že by byla nějaká část života, o který by se se mnou rodiče nebavili. Říkali mi i úsměvný historky, kterým jsem sám nevěřil, ale zeptal jsem se známých a bylo to tak. Nemám důvod svým rodičům nevěřit. Snažíme si říkat pokud možno úplně všechno. Zajímám se o to, co dělají moji rodiče, беру to jako svoji morální povinnost.“

Mirek bere rodiče jako autoritu: „Já když třeba jak kolikrát vidím, jak Roman⁶³ třeba hovoří s rodičema, tak jsem říkal, já bych si z toho nedovolil možná ani polovinu z toho, co si dovolíš ty. Řekne třeba: ‚No, mami, až dojedu, tak dojedu, prostě, až budu doma, tak budu doma. Tak mě prostě tady nezdržuj s takovejtlema nesmyslami, prostě, já si jdu zas něco dělat po svym. Čau.⁶⁴ A položí jí telefon. Sem říkal: Teda, takhle já bych si nedovolil (pauza čtyři vteřiny). To jsem docela koukal a přišlo mi to takový, já nevím, sprostý, nebo já nevím. Rodiče se mají poslouchat. Jak mi rodiče už vysvětlili v první nebo ve druhý třídě: ‚Paní učitelka je tvoje šéfová. Jako my, když nebudeme v práci poslouchat, tak přijdeme o práci a nebudem moct jet třeba na dovolenou.‘ Prostě takhle mi to vysvětlili. ‚Ty prostě musíš poslouchat‘ (pauza dvě čtyři vteřiny). Takhle já byl vychovávanej. Rodiče teď kolikrát říkaj, že mě špatně vychovali, že já se do týdle doby nehodim. Kolikrát mi to pak řekli. Že jsem moc slušnej na tudletu dobu. Říkají: ‚V dnešní době to chce mít vostrý lokty a prořízlou pusou. My jsme na to přišli pozdě, tak aby ses to alespoň naučil.‘.“

Dovídám se od Mirka, že se jeho rodiče brali v roce 1988. Mirek je jedináček, stejně tak jako oba jeho rodiče: „...rodiče mě chtěli ušetřit sourozeneckejch vztahů, protože mého otce teta má dvě dcery, ... a když viděl, jak to tam nefunguje mezi těma sourozencema navzájem, ... a když pak viděl, jak rodiče rozdělujou majetek, že daj víc jedný dceři kvůli tomu, že ta druhá udála nebo neudála to a to, tak to se tátovi nelíbilo a řek, že jedináček je v tomhle nejlepší volba. Mamka chtěla jako, že jako kdyby byl ještě jako abych měl sourozence, tak že by to nebylo špatný, ale táta říkal: ‚Bud’ ráda, že jsme si ho vychovali takhle, podruhý už by se nám to nemuselo tak povíst.‘.“ cituje s úsměvem Mirek svého otce.

Jak rodina tráví dovolenou a Mirkovy cesty do zahraničí

Když si s Mirkem povídám v červnu 2012, říká, že už asi čtyři nebo pět let na dovolené nebyli. Většinou si napustí doma bazén, lehnou si k bazénu a relaxují: „Děláme si prostě takňák tu dovolenou prostě po svým.“ Pokud jezdili na dovolenou, tak s karavanem do Lužan u Jičína. Jezdili většinou s dalšími čtyřmi nebo pěti rodinami, aby měl Mirek kolem sebe vrstevníky. Později se však tahle skupina začala rozpadávat: „Jedna rodina chtěla do Chorvatska, druhá do Řecka, další chtěli jet do Tunisu.“ Mirkovi rodiče do zahraničí nechtěli.

⁶³ Mirkův spolužák a spolubydlící na kolejích.

⁶⁴ Zvyšší hlas a úsečně cituje Romana.

„Všude dobře, doma nejlíp,“ říkají. Mirkův otec tvrdí, že se „za celý život nacestoval dost.“ A mamka říkala, to bylo ještě před revolucej, že si tenkrát udělali s tátou výlet k Balatonu do Maďarska a říkala: ‚Mě to stačilo.‘ A teď když rodiče sami viděj, jaký to je ve světě, tak říkali: ‚Vono vopraudu jako jet na dovolenou a nechat se zabít.‘

Táta říkal: ‚Já bych nemoh jet někam v autobuse, jako s někym, koho neznám.‘ Prostě říká: ‚Já bych byl nesvůj,‘ říká, ‚že to s náma támhle někdo vykoulí, ...jedině holt teda vlastním autem,‘ a říkal táta, ‚do Chorvatska, že tam je to prostě furt jako tvrdí po spálený zemi, že prostě vod tý doby, jak se to v devadesátej letech, prej dělo, jako ta Jugoslávie, na prostě ty různý státy, a že to tam je takový divný.‘ ‚Já jsem byl teda v Chorvatsku se školou roce 2005, a jako docela se mi líbilo, byli jsme dvacet kilometrů pod Makarskou a nebylo to tam špatný.‘

Jednou na dovolené v Lužanech měl Mirek příležitost mluvit německy s Nizozemci: ‚Já jsem říkal, třeba sýr, německy to je... der Käse, anglicky to je cheese a voni maj Kás⁶⁵. Já jsem říkal, to už jsem teda hotov... a nebo taky švicrdič⁶⁶, to je taky problém, švýcarská němčina, tak těm nerozumim už ani slovo... .‘

Na dovolené v Chorvatsku byl Mirek v sedmé třídě se školou. Výlet zorganizovala vyučující němčiny, která chtěla, aby se žáci podívali k moři. Tady se měli snažit komunikovat v němčině: ‚No tak jsem se snažil konverzovat a ty Chorvati jako kejvali hlavou, jako mysleli si asi v duchu: ‚No jo, tak se vypovídej, když máš potřebu,‘ no a kamarád že prej: ‚Zkus to česky, ne?‘ Ten už v Chorvatsku byl několikrát a von se s nima bavil normálně česky, a voni mu víc rozuměli než mně, když jsem se s nima bavil německy.‘ Ve čtvrtém ročníku středoškolského studia Mirek během jednoho dne navštívil vánoční trhy ve Vídni.

Kromě cesty do Chorvatska cestoval Mirek vždy kamionem se svým otcem. Byl několikrát v Německu a s otcovým známým v Anglii. Pro Mirka byly tyto cesty do zahraničí dobrodružným světem „kamioňáka“: ‚Já to bral jako dobrodružství - ten život toho

⁶⁵ V grafické podobě Kaas

⁶⁶ Schwizerdütsch

kamioňáka, je prostě, teda co si budem povídat, ten člověk žije jako zvíře, jako chtěl jsem si to vyzkoušet, jaký to vůbec je, abych věděl. Ve dvou řidičích jsme za dvacet čtyři hodin, včetně nakládek a vykládek, najeli sedmnáct set kilometrů. Jeli jsme vod nás z Bělýho do Saarbruckenu.“

Mirek chodí do školy a studuje cizí jazyky

Vzhledem k tomu, že Mirek pochází z malé vesnice, na základní i střední školu dojížděl. Základní školu navštěvoval v Turnově. Od první třídy se začal učit němčinu a byli to Mirkovi rodiče, kdo rozhodl o tom, který cizí jazyk to bude: „Na angličtinu chtěla i většina třídy. A táta, protože ten se učil němčinu, říkal: ‚Tak asi bude lepší ta němčina, hlavně to Německo je kousek, do anglicky mluvících států je to přece jenom dál, tak přece jenom jsme tady skoro v pohraničí, tak do toho Německa je to kousek, tak ta němčina by byla lepší.‘

Když Mirek vzpomíná na výuku němčiny ve škole, vždy si jako na první věc vzpomene na učebnici, kterou ve výuce používali. Pamatuje si její formát, obrázek na titulní straně, většinou i název (Hrej a naučíš se!, Wer, wie, was a na střední škole Sprechen Sie Deutsch). Vzpomíná na učitelku - důchodkyni, která je učila na základní škole v první a druhé třídě: „Prostě bylo to vopravdu jen na poznávání zvířátek, barvy.“

Na druhém stupni základní školy je učila rodilá Němka provdaná do Čech: „Když někdo řek v sedmý třídě der⁶⁷, tak jako měla tendenci ho přetrhnout. ... myslím, že jako to je pro mě takovej historickej mezník, kdy vona mi dala ty nejlepší základy tý němčiny, který jsem doposavad moh získat.“ Vzpomíná na to, co se mu na této vyučující líbilo: „Vona měla takovej prostě pestrej program jako v tý výuce, že nám to... jako ze začátku v tý pátý třídě nám to malovala, podmět, přísudek, jak vona říkala: ‚kytička, vodička, krabička. Kytička že prostě potřebuje vodičku, jako podmět přísudek. Že to je nerozlučná dvojice, že nemůže bejt krabička mezi vodičkou a kytičkou prostě. Aby mohla kytička růst, potřebuje vodičku a potom můžeme to společně dát do krabičky. Jako zalitou květinku.‘

⁶⁷ Mirek vysloví s českou výslovností.

Mirek vzpomíná na učitelčin mateřský přístup: „ ...sme ji skutečně brali jako mámu, protože to, co vona řekla, tak prostě bylo.“ Její Mund Gymnastik nabídla žákům první setkání s prezentací individuálně zvoleného tématu v němčině před publikem (vystoupení před tabulí), zkoušela je ze slovíček. : „ ... a si ještě myslím, že my sme byli taková ta slušná generace, nebo slušnější generace i na tý základce, že prostě sme ji skutečně brali jako mámu, protože to, co vona řekla, tak prostě bylo.“

Mirek se začal učit angličtinu jako nepovinný jazyk v osmé třídě a učil se ji do ukončení základní školy.⁶⁸ Je však přesvědčen, že neměl štěstí na učitele a ani denní doba výuky mu nevyhovovala. Byla rozvrhována v čase mezi 15-16 hodinou odpoledne. Pokud jde o učitele angličtiny, Mirek pochyboval o úrovni jeho kompetencí předmětových a didaktických⁶⁹, jejichž nedostatek snižoval v Mirkových očích učitelovu autoritu. Mirek očekává laskavou náročnost: „...to jsme měli učitele, kterému se přezdívalo spící panna, ... a hlavně my tu angličtinu nepovinnou měli v hrozně blbej čas. My ji měli vode tří do čtyř odpoledne. A von ten učitel měl dost takovej zvláštní přístup. Jemu se zdálo, že prostě vo tý hodině spíme, tak potom začal bejt aktivní, běhal a teďko nám dal každému za úkol přeložit třeba čtyry věty. A teď to viděl, jak to píšem a říkal: ‚Tohle děláte špatně, tohle nejde,‘ a šel k dalšímu. Takže já když jsem třeba seděl na špatný straně, tak jsem měl dávno přeloženo a čekal jsem, než von přijde ke mně, opravdu, no byl to pán, tenkrát mu bylo padesát pět roků, ale já se obávám, že on sám měl problém dorozumět se anglicky. Rád ho dnes vidim, prostě se zasmějeme, ale jako učitel prostě selhal. Von neměl ani autoritu.“

Mirek vystudoval elektrotechnickou průmyslovou školu v Liberci - obor slaboproud-automatizace a telekomunikační technika. Výběr střední školy souvisel s tradicí a perspektivou školy a studijního oboru, částečně také s místem matčina zaměstnání. První dva roky dojížděl s matkou, ve třetím ročníku už sám a ve čtvrtém autem s kamarádem. „Rodiče mi řekli doma: ‚Dneska jsou v kurzu všude počítače, elektrotechnika. To bude pořád. Prostě studuj něco pořádného, co bude mít pro tebe smysl.‘ Já jsem chtěl jít původně na střední školu dopravní, ta byla také v Liberci, což rodiče kategoricky odmítli,

⁶⁸ Mirek vzpomíná, že z volitelných předmětů si mohli žáci zvolit angličtinu, programování, výtvarnou činnost, pracovní činnost nebo náboženský kroužek.

⁶⁹ O profesním standardu učitele a učitelových kompetencích J. Vašutová (Vašutová, 2007, s. 34-39).

když jsme byli na dni otevřených dveří. To vybavení bylo srovnatelné v době, kdy se táta učil ve Škodovce v Mladé Boleslavi v osmdesátých letech. A pak když viděl moderní laboratoře, který byly třeba deset roků starý na tý střední průmyslovce liberecký elektrotechnický, takže z toho, nebo i mamka byla z toho nadšená. Nově vybavený učebny, že děláme na soudobých věcech, že se nehrabeme ve věcech, který už dneska ani nemaj uplatnění.“

Na střední škole pokračoval Mirek ve studiu němčiny. Pokud jde o střední školu, Mirek vzpomíná na testování slovní zásoby a také na mnohem volnější přístup: „Vona říkala v podstatě vy jste tady, vy chcete, že už nám říká jako to už je v podstatě vaše starost, co vy budete umět.“ Vzpomíná na vyučující, „ ...která dokázala plynule na ty moje základy navázat.“.

Díky vyučující na základní škole přišel Mirek na střední školu s dobrou úrovní němčiny. Vzhledem k malému počtu němčinářů v ročníku nebyli však studující na této škole rozřazeni podle úrovně a Mirek byl bohužel zařazen do skupiny se začátečníky. Oceňuje však individualizaci a diferenciaci ve vyučování⁷⁰, kterou mu vyučující v hodinách němčiny poskytla: „ ... a vona říká: ‚Mirku, Vy mi tady pořád spíte!‘ No a já jsem říkal: ‚No, ale já ten předmět, zatím nevím, co bych se učil...‘ ‚No tak já Vám budu dávat cvičení pro pokročilejší,‘ snažila se vyučující řešit situaci.

Vzpomíná také na moto téže vyučující: „Vy studujete pro sebe. Ne pro mě nebo pro někoho jinýho, pro známky nebo podobně. Děláte to kvůli sobě, aby Vy jste něco uměli. Já už německy umět nepotřebuju, já už se jenom zdokonaluju, ale pro Vás by to ještě bylo dobré, kdybyste se učili,“ říká a pokračuje: „Takže ta se nás snažila zase takovouhle formou k tomu vést. Ale byl to takovej zajímavěj způsob, na kterej jsem nebyl tak zvyklý, ale musel jsem sám. Anebo nám dala neplánovaný test do toho. Takže většinou to byl domácí úkol, tak jsme mohli očekávat, že z toho bude ne třeba příští hodinu, ale až tu další, že z toho budeme psát písemku. Což nás pak taky nutilo se na to trošku připravit.“

⁷⁰ O individualizovaném vyučování a diferenciaci v procesu vyučování např. Skalková, 1999, s. 212 – 215.

Mirek se na střední škole angličtinu neučil. Mrzí ho, že přišel na střední školu se špatnou úrovní angličtiny. Do kurzů angličtiny bylo na střední škole nutné projít rozřazovacím testem. Po osobní intervenci u vyučující bylo Mirkovi umožněno, aby se testu neúčastnil, neboť byl přesvědčen, že úroveň jeho angličtiny je natolik nízká, že psát rozřazovací test nemá cenu. Během svých studií se neúčastnil žádných volitelných kurzů angličtiny: „... poněvadž, když jsem viděl, jak každý rok měli spolužáci někoho jiného, úplně jiného vyučujícího, protože u nás se tam ty vyučující tý angličtiny točili jako na obrtlíku.“

Interpretace Mirkova příběhu (I)

U Mirka převládá kognitivně-psychologicky orientovaný postoj k učení se cizímu jazyku.⁷¹ Je přesvědčen, že talent na jazyky je vrozený: „ ... a já myslím, že na ty jazyky člověk musí mít, no, že je to tak nějak vrozený, no na jazyky musí mít vrozený talent, dar vod Boha.“ Myslí si, že se zvládne naučit pouze jeden jazyk a že se mu nedaří němčinu zapomenout. Z tohoto důvodu nechtěl na vysoké škole navštěvovat kurzy němčiny, protože: „ ...kdybych já teď pokračoval v nepovinný němčině, tak v tom budu mít vůbec guláš. Proto jsem se rozhodl tedy v němčině dále nepokračovat.“ Vzhledem k tomu, že angličtina je v rámci jeho studia povinná, nechce si komplikovat situaci a dává jí přednost před němčinou. Obává se, že kdyby se rozmluvil německy „ ...takže zas do toho spadnu a bylo by to špatný, no, nebo teda v rámci tý angličtiny.“

Na druhou stranu je možné pohlížet na jeho postoj k vlastnímu učení z pohledu metakognice⁷² a zamyslet se nad způsobem jeho sebezpozorování, plánování a hodnocení vlastního učení. Na základě zhodnocení vlastních schopností a vyhodnocení „nákladů a zisků“ (Tollefson, 1991) spojených s učením se angličtině na vysoké škole se Mirek rozhodl pouze pro studium angličtiny, aby se mu podařilo zvládnout požadavky stanovené studijním plánem. Nyní po splnění povinné výuky angličtiny na vysoké škole by Mirek opět rád navázal na studium němčiny. Mirek se cizí jazyky mimo školní výuku neučil, nenavštěvoval jazykový kurz a jazykové zkoušky neskládal. Na přání vyučující němčiny se účastnil německých olympiád.

⁷¹ Přehled psychologických aspektů učení se cizímu jazyku R. Ellis (Ellis, 1994).

⁷² O metakognitivních strategiích v procesu učení se cizímu jazyku podrobněji R. Oxfordová (Oxford, 1990).

V této souvislosti Nortonová zpochybňuje pojem motivace, tak jak je v kontextu učení se cizímu jazyku chápán a na místo toho uvádí pojmy přístup a mocenské vztahy, na které je třeba se zaměřit. Ty podle ní ovlivňují volby a přání jedince pokud jde o učení se cizímu jazyku. Navrhuje termín „investice“, který naznačuje sociálně a historicky konstruovaný vztah učícího se jedince k cílovému jazyku“(Norton, 2000, cit. podle Day, 2002, s. 18).

Mirkovy postoje ke znalosti cizích jazyků jsou v rozporu s úvahami o mnohajazyčnosti – tedy schopnosti ovládat více cizích jazyků na různých úrovních, kdy „jedinec nepojímá tyto jazyky a kultury jako přísně rozškátkované, ale naopak si buduje komunikativní kompetenci, ke které přispívají všechny znalosti a zkušenosti s jazykem a ve které jsou všechny jazyky usouvztažněny a navzájem se ovlivňují. ... například partneři mohou přecházet z jednoho jazyka nebo dialektu do druhého a využívat tak schopnost každého z nich vyjádřit se v jednom jazyce a rozumět druhému jazyku“ (CEFR, 2001, s. 4). Domnívá se, že je třeba soustředit se na jeden jazyk a ten perfektně zvládnout a že on sám má velmi omezené schopnosti zvládnout více jazyků.

V souladu s požadavky na pluriligvismus v jazykovém vzdělávání je třeba pozitivně ovlivňovat postoje studujících k učení se cizím jazykům. Podle Bakera jsou postoje získané vzděláním důležité, protože „mohou poskytnout pozitivní nebo dokonce alternativní a dlouhodobější efekt než výsledek testování“ (Baker, 1988, s. 113). Baker uvádí, že úspěch u zkoušky bývá vnímán jako nejdůležitější výsledek školního vzdělávání, avšak znalosti získané za účelem složení zkoušky označuje za krátkodobé a rychle zapomenutelné: „Pozitivní postoj k předmětu může být trvalejším výsledkem než znalosti naučené ke zkoušce. Pravidla gramatiky, syntaxe, pravopisu a výslovnosti se mohou rychle vytratit. Postoje k cizímu jazyku přetrvávají“ (Baker, 1988, s. 113).

Známky z angličtiny v osmé a deváté třídě nedostával, protože angličtinu studoval jako nepovinný předmět. Na základní škole byl Mirek z němčiny od první do deváté třídy vždy hodnocen známkou jedna, na konci deváté třídy dostal dvojku. Na střední škole měl v prvním a druhém ročníku vždy jedničku. Ve třetím a čtvrtém ročníku se musel soustředit na studium odborných předmětů a často mu „hrozila“ trojka. Vždy to však „vytáhl“ na dvojku.

Také na maturitu se musel z němčiny více připravovat a „snažit se vše dohnat“. Z němčiny maturoval na trojku. Během studia na vysoké škole studoval angličtinu, neboť byla povinná, avšak po úspěšném zakončení kurzu se chce opět vrátit k němčině.

Mirek na vysoké škole

Otec Mirka nenutil do výběru dopravní školy. Vždycky říkal: „Když budeš chtít sám, je to dobře, mám z toho radost, ale pakliže budeš chtít dělat třeba akademického malíře, rozhodně ti v tom bránit nebudu.“ Mirek popisuje své rozhodnutí jít studovat Dopravní fakultu Jana Pernera jako „...vzdor, jako pomstu rodičům. V uvozovkách. Vy jste mi upírali tu dopravku na střední, tak teď si pujdu už po svém. A už jsem jim z toho neslevil. To už chci já. Rodiče říkali: ‚Běž na mechatroniku, zdokonaluj se v tý střední.‘ Já jsem říkal: ‚Už si do toho mluvit nedám.‘ Rodiče Mirka od dopravy zrazovali, neboť zastávali názor, že pozemní doprava je na ústupu: ‚Že se to snažej převádět na letadla nebo na různé druhy doprav.‘ Mě ale nejvíc baví doprava silniční – auta, autobusy.“

Po střední škole byl Mirek přijat na Dopravní fakultu Jana Pernera Univerzity Pardubice, kde se ocitl ve stejné situaci jako na střední škole – měl začít se studiem angličtiny, neboť na této fakultě je studium angličtiny povinné. To bylo pro něho, jak říká, nemilé překvapení. Mirek absolvoval rozřazovací test.⁷³ Ten ho zařadil do skupiny A2 podle CEFR⁷⁴, což Mirka překvapilo: „A já jsem došel na studijní, a zašel jsem i za paní Linhartovou a říkám: ‚Já opravdu nevím, nikdo mi s tím testem nepomáhal, já fakt nevím, to je... jako, říkám, jak z nebe, kdyby to za mě někdo napsal, prostě to není možný. Moje znalosti opravdu takové nejsou.‘“ Na základě této osobní intervence bylo Mirkovi umožněno, aby se zapsal do kurzu nižší úrovně – úrovně začátečnické – A1 podle CEFR. Mirek popisuje svůj strach ze studia angličtiny: „... protože já bych vopraudu byl v tý Á dvojce, myslím, že bych byl naprosto nešťastnej.“

Zajímavé bylo zjistit, co pro Mirka toto neštěstí znamená: „... ten, kamarád, tak ten chodí právě k paní Linhartové a říkal, že ze začátku mu to dělalo děsný problémy ta angličtina, co

⁷³ Průběh testování je popsán v kapitole Metodologie.

⁷⁴ Úroveň pre-intermediate - charakteristika této úrovně je uvedena v CEFR, 2001, s. 110 – 133.

to bylo, myslím DPA1A⁷⁵ nebo tak nějak, a že mu to dávalo prostě děsnej problém a musel se vopraudu pilně na to učit, a to už měl nějaký základy právě z nepovinný angličtiny ze střední. Já sem říkal: ‚No tak to já bych vůbec pohořel.‘ No a tak jako udál teďko tu DPA2A v letním semestru. ... tak jako byl spokojenej, nebo je spokojenej asi doteď, ale říkal, že se na to musel poctivě učit a ještě že si musel nějaký doučování sehnat prostě doma, no, takže... nebyl z toho ze začátku moc nadšenej, že je jako v tý vyšší úrovni, no, ale...“

Němčinu mohl Mirek v prvním ročníku studovat dobrovolně. Měl však obavy z toho, jak zvládne nejen angličtinu, ale především odborné předměty v rámci svého oboru: „... a teď se mi to v zimním semestru dost vymstilo, takže teď vopraudu bojuju o postup, abych došel do druháku, protože tam byly i jiný aspekty...“ Mirek mi řekl, že na podzim jeho otci objevili lékaři nádor na játrech a „ ...jako mě v ten moment to bylo dost i jedno, jestli tu školu dodělám nebo nedodělám.“ Mirek si dělal starosti o matku, která, když byl otec v nemocnici a Mirek v Pardubicích na kolejích „ ...byla v celým dvougeneračním baráku sama.“

Mirek, angličtina a vyhlídky jeho budoucí kariéry

I přestože Mirek v prvním ročníku vysoké školy absolvoval začátečnický kurz, považuje znalost angličtiny za důležitou, a to zejména pro svůj obor: „No tak angličtinu bych určitě umět měl, protože říkám, ať se podívám prakticky kamkoli, tak všechno je v angličtině. Ať jsou to programy nějaký, vývojový prostředí, ať jsou to kolikrát nějaká verze, třeba program pro autoškoly jako simulátor tachografu a toho systému AETR, ty pracovní režimy řidiče, tak to je všechno v angličtině.“

Při osobní praktické manipulaci technickými zařízeními se snaží zapamatovat odbornou terminologii. Vyjmenovává slovní zásobu, kterou si zapamatoval při užívání tachografu: options, configuration, continue, leave.⁷⁶ Are you sure?, go to main menu a tachograph.⁷⁷

⁷⁵ Kurz DPA2A – Angličtina pro dopravu II – A2 v letním semestru je pokračováním kurzu DPA1A v zimním semestru. Oba tyto kurzy jsou na úrovni A2 a navzájem na sebe navazují.

⁷⁶ Tato slova vyslovuje se správnou anglickou výslovností.

⁷⁷ Tyto výrazy vyslovuje následovně: [ár jũ sure, gou tũ majn menu]. Tachograph vysloví na konci s hláskami [p,h] na místo [f].

V akademickém roce 2012/ 2013 absolvoval Mirek jako student druhého ročníku kurz na úrovni A2 podle CEFR. V letním semestru ukončil Mirek čtyřsemestrální studium angličtiny na vysoké škole zkouškou na úrovni A2: „Říkám, zaplat' pánbu, zakončený zkouškou.“ Mirek je šťastný, že se studiem angličtiny ve škole skončil: „Ale co se týče pro tu odbornou způsobilost, tak se tomu nebráním. To bych rozhodně rád. V profesi, abych se naučil teda něco odborného, abych už uměl vyjádřit vlastně k té problematice, kterou budu teď ještě studovat nebo později třeba pracovat nebo se budu zaškolovat na nějaký ty systémy těch tachografů, který fungují celoevropsky, a musí tam být ta jednotnost toho systému, že to musí být přeloženo v českém jazyce stejně jako v němčině, v angličtině, popřípadě v jiném jazyce. Když bych pak dělal nějaké to dopravní poradenství, což patří k tomu školicímu středisku pro řidiče, což je už pak taková fundovaná práce, že přijdou za vámi řidiči a řeknou: 'V Německu mě zastavilo bé á gé, že jsou tachografový karty,' ..., poradenství, že když udělají nějaký průšvih, co maj říct nebo co maj dělat, když už většinou spadli do toho problému, že už mají pokutu. Protože, když už máte tu pokutu, to už se s tím nedá nic dělat. Tak se právě snažíme jim udělat takový desatero, aby hlavně nedělali ty podvody, aby se nenechali propůjčovat k těm podvodům, i když je k tomu třeba vedou i ty šéfové.“

Kromě přípravy na splnění požadavků univerzitní výuky se Mirek angličtinu neučí ani ji v každodenním životě nepoužívá: „ ...mě třeba ty filmy v angličtině... já vidím ten děj, ale je to na mě moc rychlý a to bych musel pořád si klikat a přemýšlet nad tím. Jenže to bych na film, kterej má třeba tři hodiny, koukal šest hodin. A už bych z toho neměl požitek jako divák, ale už bych to měl jako to studium a zase jsem říkal, není to momentálně pro mě natolik prioritní, abych do toho investoval tolik času.“

Mirek vidí angličtinu, jak sám říká, jako nutnou věc do budoucna a chtěl by ji zvládnout tak, aby mu přirostla k srdci jako němčina: „Uvědomuju si to, dneska je angličtina celosvětově uznávanéj jazyk, i když teď se obávám, že ji zase vytlačuje ruština, ale rozhodně mi je sympatičtější angličtina než ruština. I když třeba moji rodiče se rusky domluvěj dneska úplně bez problémů, ta ruština v nich zůstala. Třeba mamka říkala, že co Škodovka teďkonct distribuuje do Ruska, že začínaj opět jezdit Rusko, a říkala, že ted'ko když volaj s nějakou vobjednávku z Ruska, říká: ‚Mě najednou se ta ruština ohromně hodí!‘.“

Interpretace Mirkova příběhu (II)

S ohledem na postavení angličtiny v současném světě není pochyb o nutnosti tento jazyk ovládat. Otázkou zůstává, jaká výstupní úroveň angličtiny je u absolventů nefilologických studijních oborů Univerzity Pardubice očekávána. Odpověď na ni je výzvou pro formování jazykové politiky Univerzity Pardubice v souladu s vývojem požadavků univerzitního vzdělávání v České republice a strategickými dokumenty evropského jazykového vzdělávání.

Nortonová používá pojem „investice“, v souvislosti s čímž chápe jedince učícího se cizí jazyk jako člověka, „který má svou komplexní sociální historii a mnohačetné touhy“ (Norton, 2000, cit. podle Day, 2002, s. 18). Podle ní je investice do cílového jazyka také „investicí do jedincovy vlastní sociální identity – identity, která se konstantně mění v čase a prostoru“, neboť když „jedinci mluví, konstantně organizují a reorganizují smysl sebe samotných a jejich vztah k sociálnímu světu“(ibid.).

Podle výše zmíněného není pro Mirka angličtina důležitá nyní, ale do budoucna. V současné době u něho převažuje zejména instrumentální motivace, neboť je pro něho důležité splnit požadavky studijního plánu. S výjimkou školní výuky angličtinu pravidelně nepoužívá, není v kontaktu s anglicky mluvící komunitou, nepoužívá ji v praktickém životě. Čeká, až přijde ta chvíle, kdy bude angličtinu opravdu v životě potřebovat. Prorůstání do struktury a vypěstování si v kontextu učení se cizímu jazyku difference od běžných činností není pro Mirka důležité. Není „specificky situován a zároveň není nucen se situovat, odlišit se“ (Bourdieu, 1998, s. 49) od neuživatelů angličtiny a vybudovat si strukturu, ve které se mění v aktivního uživatele.

Je-li jednou ze specifických výzkumných otázek otázka habitu jedince studující cizí jazyk, odpověď je možné naléznout při porovnání příběhu Viktorie a Mirka. Podle Bourdieu je habitus „generativní a jednotící princip, který z charakteristických vztahových rysů, vlastních určitému postavení, vytváří jednotný životní styl, tj. celek, v němž se sjednocuje volba osob, statků i praktických činností“ (Bourdieu, 1998, s. 16). V kontextu vysoké školy Ondrejkovič využívá termínu habitus k vysvětlení existence subkultur vysokoškolských studentů a způsobu jejich života (Ondrejkovič, 1997, s. 144).

Je možné mluvit o distinkci v souvislosti s učením se cizímu jazyku? Možným vysvětlením může být vykonávání činností, které přímo souvisí s rozvojem komunikační kompetence, a to způsobem relevantním jedinci studujícímu vysokou školu. V příběhu Viktorie je možné takové činnosti nalézt: Viktorie se cizí jazyk nejprve učila v české škole. Poté působila v Anglii jako au-pair a zároveň získávala pracovní zkušenosti, kde podle jejích vlastních slov výrazně zdokonalila své jazykové dovednosti. V rámci studia na vysoké škole studovala jeden semestr v zahraničí, kde používala angličtinu v akademickém prostředí. Její současná stáž opět vyžaduje používání angličtiny v autentickém prostředí. Viktorie zahrnuje angličtinu do své každodennosti a stala se součástí jejího světa. U Mirka tomu tak není. Mirek angličtinu neuvívá, protože ji nepotřebuje. Nežije činnostmi, které ji vyžadují. Nemá potřebu se domluvit. Zažil například situaci, kdy plánované použití cizího jazyka - němčiny - v kontaktu s cizinci nepřineslo očekávaný výsledek – s Chorvaty komunikoval česky. Postrádá zkušenosti autentických situací, kdy potřebuje vyřešit problém použitím angličtiny. Mirek pouze splnil požadavky kladené školou, ale smysl v učení se angličtině nenašel a nevytěžoval si habitus.

Mirek a studium v zahraničí

Mirkovy současné postoje se liší od postojů, které jsou v souladu s dlouhodobým záměrem Univerzity Pardubice. Mirek rezolutně odmítá, že by odjel studovat někam do zahraničí: „Já jsem takovej dost plachej člověk, takže já abych jel někam jako to, tak to ne.“ Nechce odjet na studijní pobyt v rámci programu Erasmus, protože by musel svůj obor studovat v angličtině. Zauvažuje, když se dovídá, že by mohl jet i do Německa. Má však obavy, že nemá dostatečné znalosti cizího jazyka ani svého oboru: „Já si nepřipadám, že jsem tak dobrej, abych moh tohleto podstoupit. Jak v těch jazykách, tak i celkově jako i v tý dopravě, jako to. Nepřipadám si. ... měl bych dojem, že bych se v tom plácal a že bych v tom plaval.“

Mirek nachází argumenty pro své rozhodnutí nikam nevycestovat v charakteristice osobnosti podle znamení zvěrokruhu, na které věří stejně jako jeho rodiče: „Táta je Blíženec a máma je Býk. Já říkám, máma je tvrdohlavec, ta když si něco vezme do hlavy, tak prostě se toho nepustí. A to je vo tom, já říkám, já že jsem Kozoroh, tak prostě miluju jistotu a sázím na jistotu. Prostě když mám něco jistýho, tak neměním.“

Jazyková politika Univerzity Pardubice

V souladu s požadavky dlouhodobých strategií v oblasti evropského jazykového plánování a politiky ⁷⁸ a zejména Společným evropským referenčním rámcem byly na podzim 2012 představeny základní principy jazykové politiky Univerzity Pardubice. Její příprava a realizace je v kompetenci Jazykového centra Univerzity Pardubice. Jazykové centrum zajišťuje jazykovou přípravu na všech fakultách Univerzity Pardubice⁷⁹. Tato koncepce navazuje na dílčí kroky, díky nimž byla v minulosti započata výuka cizích jazyků na nefilologických oborech Univerzity Pardubice. Byly vytvořeny požadavky, které by měly v následujících letech určovat směr jazykového vzdělávání v bakalářském, magisterském a doktorském studiu z hlediska vstupní a výstupní úrovně komunikační kompetence podle CEFR.

Jedná se zejména o zmenšení počtu kurzů A1 podle CEFR a zavedení kurzů vyšší jazykové úrovně v bakalářském studiu. Cílem je také rozšíření studia angličtiny do magisterského studia za účelem úspěšné realizace specifických kroků jazykové politiky Univerzity Pardubice, neboť v současné době je možné jazykovou vybavenost studujících označit jako nekompatibilní s definovanými cíli a požadovanými výstupy. Některými z těchto cílů je zejména zvýšení mobility studentů Univerzity Pardubice a kooperace s příjíždějícími studenty - integrace incoming studentů do standardních studijních plánů a získávání joint degrees na zahraničních univerzitách a zvýšení aktivity v oblasti publikační činnosti v angličtině a konferenčních vystoupeních v zahraničí.

Změna jazykové politiky Univerzity Pardubice představuje posun úrovně na B2 podle CEFR v bakalářských programech a na úroveň C1 v magisterských a doktorských programech a místo povinné jazykové výuky zavedení povinné zkoušky se sumární kreditovou hodnotou na úrovni B2 během bakalářského studia a na úrovni C1 během navazujícího magisterského studia. Také předpokládá zavedení přijímacích zkoušek z anglického jazyka do magisterského studia na úrovni B2 podle CEFR a zavedení tutoriálů v doktorském studiu včetně účasti studujících na simulovaných vědeckých konferencích.

⁷⁸Europe 2020 Initiative: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/20_tertiary_education.pdf

⁷⁹Výjimku tvoří pouze Fakulta restaurování

Jak vyplývá z Mirkových výpovědí, naléhavost podnitit změny koncepce jazykového vzdělávání na Univerzitě Pardubice je také reakcí na aktuální situaci, kdy v prvních ročních bakalářského studia dochází k nárůstu studujících v kurzech anglického jazyka na úrovni A1 podle CEFR. I přes výsledky rozřazovacích testů a zařazení studujícího do patřičné studijní skupiny, dochází u zvyšujícího se počtu jedinců k záměrnému zapisování se do kurzů nižší jazykové úrovně. V důsledku toho nedochází u těchto studujících během jejich profesní vysokoškolské přípravy ke zlepšení komunikační kompetence v anglickém jazyce.

Nová koncepce jazykové politiky Univerzity Pardubice představuje významný krok v procesu zvyšování kvality jazykové výuky na Univerzitě Pardubice, který reaguje na změny ve vysokoškolském vzdělávání spojené zejména s otevřeností vysokoškolského vzdělávání široké populaci, zároveň však chce zajistit kvalitní jazykovou přípravu a zabezpečit mezinárodně srovnatelnou výstupní jazykovou kompetenci studujících na Univerzitě Pardubice.⁸⁰

Mirkovy postoje

Mirkův příběh je příběhem jeho rodiny. Mirek žije v úzkém vztahu se svými rodiči a explicitně dává najevo, že postoje, které prezentuje, často nekriticky přijímá. Searle mluví o neviditelnosti sociální reality: „... dítě je vychovááno v kultuře, ve které sociální realitu jednoduše považuje za samozřejmou. Učíme se užívat auta, vany, domy, peníze, restaurace a školy, aniž bychom se zamýšleli nad zvláštními rysy jejich ontologie a aniž bychom si byli vědomi toho, že mají zvláštní ontologii“ (Searle, 1995, s. 4).

Berger a Luckmann mluví o nevyhnutelnosti sociální reality: „Dítě neinternalizuje svět svých významných druhých jako jeden z mnoha možných světů – internalizuje ho jako jeden možný svět, svět jediný existující a jediný představitelný, svět se vším všudy“ (Berger, Luckmann, 1999, s. 133). Podle Bergera a Luckmanna se „každý jedinec rodí do objektivní sociální struktury, v jejímž rámci se setkává s významnými druhými, kteří mají jeho socializaci na starosti“ (Berger, Luckmann, 1999, s. 130). V průběhu primární socializace mu jeho významní druzí zprostředkovávají svět, a to v souladu se svými individuálními a osobními

⁸⁰ Dílčí kroky jazykové politiky, které byly v této práci představeny, existují v písemné podobě a jsou dostupné všem zaměstnancům na vnitřním portále Jazykového centra. Nebyly však uveřejněny jako oficiální dokument, a proto není možné uvést jejich informační zdroj.

vlastnostmi a vlastním postavením ve společenské struktuře: „Dítě z nižších vrstev tak nejen přejímá pohled nižších vrstev na svět, ale přejímá ho v podobě charakteristicky zabarvené vlivem svých rodičů (či jiných lidí, jež jsou zodpovědní za jeho primární socializaci)“ (Berger, Luckmann, 1999, s. 130). Podle Bergera a Luckmanna se v průběhu primární socializace nevyskytuje žádný problém s identifikací: „Člověk se musí spokojit s rodiči, které mu určil osud“ (Berger, Luckmann, 1999, s. 133).

Mirkovi rodiče anglicky nemluví, v současné době necestují do zahraničí, jejich každodennost nebyla a není spjata s užíváním angličtiny pro vzájemné porozumění v autentickém prostředí, podle vnímání Mirka nejsou jejich pozice v sociálním prostoru vztaheny k činnostem, které ovládnutí angličtiny vyžadují. Ani Mirkovy mimoškolní aktivity a zájmy nebyly a nejsou takto orientovány. Mirkův svět je světem aut, světem života „kamioňáka“, světem života na pomezí Krkonoš a Českého ráje, v domě s pozemkem o rozloze sedmdesáti arů se čtyřmi garážemi a přístřešky na montáže Škodovek. Studuje v Pardubicích, kam vyjíždí, kde pobývá na kolejích a na víkendy pravidelně jezdívá domů.

Shrnutí

Důležitým konceptem při zkoumání procesu osvojování cizího jazyka se od konce devadesátých let stává identita učícího se jedince. „Identita je objektivně definována jako umístění v určitém světě a může být subjektivně osvojena pouze zároveň s tímto světem“ (Berger, Luckmann, 1999, s. 131). Ten spočívá v předpokladu, že realita je konstruována v mluvě a v interakcích. Podle sociálních konstruktivistů je svět neustále konstruován v sociálních interakcích jedince s okolím, a to různými sémiotickými prostředky – zejména jazykem: „Společnost, identita a realita jsou subjektivně formovány procesem internalizace. Toto formování se odehrává souběžně s internalizací jazyka. ... jazyk představuje jak nejdůležitější náplň, tak nejdůležitější nástroj socializace“ (Berger, Luckmann, 1999, s. 132).

Sociologie a sociální psychologie chápou identitu člověka jako „časově a situačně relativně stabilní soubor vlastností, hodnot a cílů, vkusu a přesvědčení, který ho činí v jeho očích a v očích druhých specifickým a výjimečným, originálním a jedinečným“ (Duffková, 2008, s. 105).

„Obyčejný člověk - obyčejný příběh“ učení se cizímu jazyku zredukovaný pouze na školní výuku. Mirek se vždy učil cizí jazyky pouze ve škole a nevěnoval jim volný čas (například v podobě soukromých hodin, organizovaných jazykových kurzů, přátelství v zahraničí, apod). Pokud jde o další koníčky, ty nikdy nebyly s cizím jazykem přímo spjaty a tudíž přímá motivace porozumět cizojazyčnému textu nebo mluvenému slovu neexistovala.

Jaké výzvě vyučující čelí, setká-li se ve výuce anglického jazyka na vysoké škole s identitou „malého českého člověka“? Je možné změnit jeho postoje k mezinárodnímu jazyku, jakým angličtina bezesporu je?

Podle Blocka je identita „sociálně konstruovaný, nestálý a neustále probíhající narativ, který jedinci představují a interpretují ve způsobu oblékání, pohybech těla, způsoby jednání a jazykem. ... Identita je o vyjednávání nové pozice subjektu na rozhraní minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Jedinci jsou formováni jejich socio-historií, zároveň však formují jejich socio-historii v průběhu života. Celý tento proces je konfliktní a jedinci se často cítí rozpolceni. Musí čelit mocenským vztahům v kontextu ekonomického, kulturního a sociálního kapitálu, který usnadňuje a zároveň omezuje interakce s ostatními..., ...identita souvisí s různými demografickými kategoriemi jako je etnicita, rasa, národnost, migrace, gender, sociální třída a jazyk“ (Block, 2008, s. 27 – 28).

Přijmout myšlenku možného ovlivňování identity studujících v kontextu učení se cizím jazykům zdá se být jedním z požadavků na vyučujícího cizích jazyků. Bauman mluví o elasticitě zájmů, rychlosti změny, pružné adaptaci, připravenosti učit se a schopnosti zapomínat to, co se již nedá použít. „Absence identity“ je tím, co moderní kontext preferuje: „Čím neurčitěji je identita definována, tím lépe pro toho, kdo je jejím nositelem“ (Bauman, 2006, s. 35).

5.7 Výsledky výzkumu

Z pohledu účastníků výzkumu mají oba příběhy šťastné rozuzlení. Příběhy začínají v mateřské škole a končí na konci druhého ročníku univerzity. Oběma účastníkům se doposud vždy podařilo uspět v plnění požadavků na zvládnutí angličtiny ve formálním

vzdělávání. Oba zažívají satisfakci, příběh je komedií – „protagonista dosahuje svého cíle“ (Polkinghorne, 1995, s. 16).

Z pohledu výzkumnice - vyučující angličtině – má však každý příběh rozuzlení jiné. Mirkův příběh je možné v kontextu učení se angličtině označit jako tragédii, tedy příběh se špatným koncem (zklamání) – Mirek je rád, že zvládl povinnou vysokoškolskou angličtinu a v současné době se jí neplánuje věnovat: „ Říkám, zaplať pánbu, zakončený zkouškou... není to momentálně pro mě natolik prioritní, abych do toho investoval tolik času ... Já jsem takovej dost plachej člověk, takže já abych jel někam jako to, tak to ne. ... A to je vo tom, já říkám, já že sem Kozoroh, tak prostě miluju jistotu a sázím na jistotu. Prostě když mám něco jistýho, tak neměním.“

Viktoriin příběh zůstává příběhem se šťastným koncem (satisfakce) : „Já jsem věděla, že pokud někdy přijde nějaká vysoká, tak tu angličtinu musím umět. ... Když pojedu do zahraničí, musím se spolehnout sama na sebe. ...Já to mám hrozně ráda poznávání cizí kultury. A je to vo tý angličtině, kdybych neuměla ten jazyk, tak ten rozhled je hrozně omezenej. Míň věcí ho překvapí, protože si dokáže uvědomit, že na druhý straně se žije úplně jiným způsobem života.“

Oběma účastníkům výzkumu byla poskytnuta šance pro studium anglického jazyka na vysoké škole a možnost zařadit se do kurzu patřičné úrovně. Přesto oba vstupují do kurzů anglického jazyka na vysoké škole se zcela odlišnou perspektivou. Jejich postoje je možné označit za bipolární. Po hloubkové analýze je však možné tyto odlišnosti lépe pochopit.

Viktoriiny postoje jsou v souladu s jazykovou politikou instituce, na které studuje, a také v souladu s cíli výuky cizích jazyků (interkulturní komunikační kompetence). Oproti tomu Mirkovo vnímání s nimi nekoresponduje. Hluboce zakořeněné postoje jsou překážkou.

Jak již bylo zmíněno v dřívějších částech této práce, sociologické práce potvrzují závislost úspěchu školního vzdělávání na sociálním postavení rodiny. Výzkumy v oblasti osvojování cizích jazyků potvrdily souvislost mezi úrovní ovládnutí cizího jazyka a sociálním zázemím

rodiny učícího se jedince, a to zejména pokud jde o postoje učících se jedinců. Důležitým zjištěním je, že **výzkumníci v oblasti SLA nemluví o nerovnostech, tak jako je tomu v rámci sociologie, ale o diferencích nebo také diverzitě, která může nabývat mnoha podob. Nejznatelněji se projevuje právě v oblasti odlišného sociokulturního a lingvistického prostředí, ve kterém se učící se jedinec nachází.** Postoje jsou poté oblastí, kde se diverzita a diference reálně projevuje.

Jak zacházet s výsledky výzkumu a možnosti jejich praktické aplikace jsou uvedeny v kapitole 6.

5.8 Důvěryhodnost výzkumu

K zajištění důvěryhodnosti výzkumu jsem použila techniku členského ověřování (member checking). Na základě transkriptů rozhovorů a vytvořených kategorií jsem zkonstruovala životní příběh učení se cizím jazykům a interpretovala data. Každý příběh (s ohledem na etické aspekty výzkumu bez interpretací) byl poskytnut členům zkoumané skupiny. Cílem bylo získat od zkoumaných jednotlivců zpětnou vazbu, pokud jde o správnost faktických údajů v příběhu. Každý účastník byl požádán o přečtení a následný komentář. Poté následovalo setkání a záznam komentáře na diktafon. Reakce byly použity k dodatečnému objasnění zkoumaného jevu.

Další způsob verifikace proběhl v osobě výzkumníka. Tato skutečnost byla umožněna vzhledem k zaměření výzkumu, mé profesi a zkušenostem: „Například výzkumník vyjasňuje svůj hodnotový systém a uvádí, v jakém ohledu jeho přístup k výzkumu může být subjektivní. Snaží se rozpoznat, které jeho osobní zkušenosti mohou mít vliv na stupeň neutrality při pozorování a v rozhovorech. Uvažuje genderové aspekty, politické a sociální stránky ve vztahu k sobě i se zaměřením na místo výzkumu. Věnuje se rozložení těchto sil v terénu, protože to bude hrát pravděpodobně roli při sběru dat a jejich vyhodnocení“ (Hendl, 2008, s. 146). Problematika postavení výzkumníka ve výzkumu byla pojednána v předchozích kapitolách této disertace.

5.9 Etické otázky výzkumu

Účastníci výzkumu byli součástí běžné výuky anglického jazyka a nebyli vystaveni žádným experimentům. Individuální účasti na rozhovoru předcházela informovaný souhlas (informed

consent) - seznámení účastníka se zaměřením výzkumu, rozhovoru, zveřejněním výsledků v disertaci a informací o tom, že bude rozhovor zaznamenán na diktafon. Při samotném rozhovoru byli účastníci znovu dotázáni, zda souhlasí se záznamem na diktafon. Jména účastníků v příbězích byla ponechána pouze v podobě křestního jména.

I přesto, že cílem bylo zajistit, aby výzkum probíhala v souladu s etickými zásadami, je třeba si uvědomovat mocenské vztahy, které byly v rozhovoru nastaveny pozicí výzkumnice jako vyučující a účastníků jako studujících.

5.10. Rizikové faktory zvolené metodologie

5.10.1 Problematika zobecnitelnosti

Výzkum jednotlivých případů přinesl hlubší vhled do života studujících v kontextu cizojazyčného vzdělávání. Vzhledem k výzkumu několika málo případů není možné zjištěné skutečnosti zobecnit, hlavním cílem však bylo zjistit, jakých podob mohou nerovnosti nabývat.

5.10.2 Role

Jako učitelka-výzkumnice zkoumám kontext, který je mi dobře znám – vlastní učení se cizímu jazyku, a proto vidím výhodu ve zvýšené míře senzitivity (o výzkumníkově senzitivitě např. Kvale, 1996, s. 35) ve vztahu ke zkoumanému tématu.

Při analýze prvního rozhovoru jsem si uvědomila silný vliv vlastní role – učitele. Moje způsoby učitelky - jazykářky - zasahující do průběhu rozhovoru - s připravenou charakteristikou ještě nevyřčeného. Snaha facilitovat formulování výpovědí podobně jako tomu bývá v průběhu jazykového vyučování, kdy učitel například napomáhá studentům v komunikaci poskytnutím chybějící slovní zásoby, je-li to třeba. Avšak v průběhu samotného rozhovoru je vystoupení z role učitele-facilitátora, jako někoho, kdo usnadňuje z hlediska gramatiky a slovní zásoby korektně uspořádané promluvy, naprosto nezbytné. Se snahou vyplnit mlčení domněle způsobené nevědomostí však také souvisí následující počáteční problém.

5.10.2.1 Jak jsou role rozehrány

Uvědomuji si vliv rolí, ve kterých se v době rozhovoru tazatel (role učitele) a účastník (role studujícího) ocitají. V rozdělení na tyto role však není třeba vidět překážku „... každý, vždy a

všude a víceméně vědomě hraje nějakou roli... Vzájemně se známe z těchto rolí; v těchto rolích známe i sebe samy“ (Park, 1950, cit. podle Goffmann, 1999, s. 27). Role budou vždy předem dány a ze strany studenta specifikovány zejména zkušenostní s učiteli v minulosti. Ať jsou již tyto zkušenosti pozitivní či negativní, šlo zejména o vytvoření podmínek, které by zajistily dotazovaným emoční bezpečí a podpořily jejich větší sdílnost. Místo setkání bylo vždy domluveno společně, ve většině případů se však jednalo o restauraci v univerzitním kampusu (v čase letního zkuškového období, u každého případu vždy uvádím, kde se rozhovor uskutečnil). Domnívám se, že otevřenost a pravdivost účastníků také podpořila skutečnost, že všichni byli autorčinými bývalými studenty a studentkami (minimálně jeden semestr) a rozhovory se konaly vždy až po ukončení semestrálního hodnocení.

Rozdělení rolí, tedy role posluchače a vypravěče, je v každém rozhovoru ovlivněna vztahem obou účastků, které jim připisuje školní prostředí - v roli posluchače vyučující a v roli vypravěče studující. Koncept rozdělení rolí je však nutné přijímat jako přirozenou součást života každého jedince: „...jednotlivci často podporují dojem, že úloha, kterou právě sehrávají, je jejich jedinou úlohou, nebo alespoň jejich nejdůležitější úlohou“ (Goffman, 1999, s. 50). Podle Jamese je možné říci, „že [jednotlivec] má tolik různých společenských vlastních já, kolik existuje rozdílných skupin osob, na jejichž mínění mu záleží. Obvykle u každé z těchto různých skupin odhaluje odlišnou stránku vlastní osobnosti. Mnohý mladík, který je před svými rodiči a učiteli ostýchavý, mezi svými *tvrdými* mladými přáteli kleje a holedbá se jako pirát. Svým dětem neukazujeme stejnou tvář jako svým společníkům v klubu, jsme jiní pro své zákazníky a jiní pro své zaměstnance, jinak se stavíme ke svým nadřízeným a zaměstnavatelům a jinak k blízkým přátelům“ (James, 1917, cit. podle Goffman, 1999, s. 50-51).

S odkazem na role přistupuji k učitelské profesi taktéž jako k jedné z mnoha životních rolí. Vyučovací proces chápu jako divadelní představení, které má určitý obsah a směr. Herci a diváci mají své role, které jsou ovlivňovány charakterem edukační reality. Stejně jako lékař v komunikaci s pacientem „simuluje dobrou paměť, ...pacient nemůže uvěřit, že ani lékař si nepamatuje, co mu chtěl říci, a jeho pýcha je těžce zraněna, když pochopí, že doktor z hlavy

neví, jaký druh tablet mu předepsal při poslední návštěvě, kolik jich má pacient brát a v jakých časových intervalech“ (Joad, 1953, cit. podle Goffman, 1999, s. 51).

Paralelu mezi účinkujícím a vyučujícím je možné vystihnout následovně: „Účinkující se mohu dokonce pokusit budít zdání, že jejich současná vyrovnanost a výkonnost je rysem, kterým se mohli chlubit vždy a nikdy nemuseli těžce tápat, než se zaučili“ (Goffman, 1999, s. 50). A stejně tak spontánně vypadající, avšak pečlivě zrežirovaná výuka a její několikatá repríza, zdá se, budí největší aplaus. Pro úspěch vyučovací hodiny (divadelního představení) je nutné budít dojem, „že úloha, kterou právě [jednotlivci] sehrávají, je jejich jedinou úlohou“ (Goffman, 1999, s. 50). K tomu, aby publikum – žáci a studenti – uvěřili, je třeba ji sehrát důvěryhodně a upřímně. Se stejnou opravdovostí s jakou Nohavica zpívá o Ostravě a Buhl píše o Himalájích.

Goffman termínem představení odkazuje na „veškerou činnost, kterou jednotlivec provádí v době vyznačující se jeho trvalou přítomností ve společnosti konkrétního souboru pozorovatelů a která má na pozorovatele nějaký vliv“ (Goffman, 1999, s. 29).

Vzhledem ke zmíněnému pojetí vztahu mezi vyučující a studujícími se jeví použití semistrukturovaného rozhovoru pro získání informací ohledně percepce učení se a vyučování cizím jazykům jako legitimní. Podle Goffmana všichni hrajeme divadlo a podle mého mínění je ve způsobu, jakým ho v běžném životě hrajeme, nutné číst mezi řádky scénáře, abychom scénu poznali a aktéry lépe pochopili.

5.10.3 Pravdivost dat

Vztah k sebraným datům v tomto výzkumu je možné charakterizovat následujícím způsobem: „Lidé obvykle vědomě lžou pouze za určitých okolností. Spíše svým způsobem formují, než deformují, aby dodali smysl nebo dokonce pravdu, vlastní pravdu“ (Kaufmann, 2010, s. 74).

Při způsobu zkoumání percepce a zkušeností v procesu učení se cizímu jazyku a také následné narativní analýzy bylo třeba vzdát se pozitivistického způsobu nahlížení na data, tedy „data získaná z rozhovoru umožňují přístup k faktům o světě“ (Silverman, 2003, s. 87).

Získané údaje nebyly ošetřeny triangulačními metodami, které by zaručily přístup k objektivní skutečnosti, kdy výzkumník hledá „několik nezávislých vyličení události, aby zvýšil důvěryhodnost toho, že se událost skutečně stala“ (Polkinghorne, 1995, s. 20), právě proto, že důraz byl kladen na percepce účastníků. Data jsou do určité míry vnímána jako vzpomínky na minulé události včetně jejich selektivní povahy a způsobu vybavování si v současnosti. Podle Polkinghorna „se význam a smysl událostí v současnosti může lišit od vlivu, jaký měly ve chvíli, kdy vznikly“ (Polkinghorne, 1995, s. 20).

Částečně je však třeba připustit jistou míru emocionalismu, který byl během rozhovorů a jejich analytického zpracování přítomen – „...vytrvalé romantické nutkání v současných sociálních vědách: povýšení zkušenostního na autentické – tentýž trik, který činí televizní talk show nebo rozhovory ve zpravodajství tak atraktivní“ (Silverman, 2003, s. 94). Postmoderní zátěž masmediálního způsobu žití zdá se s sebou také přináší epizodické ztvárnění výzkumných dat a způsob jejich prezentace, které jde možné považovat za charakteristický rys postmoderního způsobu vnímání času. Bauman nahlíží na plynutí času postmoderní doby jako na epizody, které sice postupují za sebou, ale stejně dobře mohou probíhat vedle sebe, neboť jejich chronologická následnost v sobě nezahrnuje nutnost: „... z jedné epizody vyplývá pro jinou epizodu pramálo“ (Bauman, 2006, s. 33). Epizodní způsob života jako by připomínal televizní seriál: „... v každém díle se objevují tytéž osoby (s přídatkem několika hostujících figur – postav bez minulosti, ale i bez budoucnosti, které se objevují pouze proto, aby sešly přidělenou roli a poté nenávratně zmizely)...“ (Bauman, 2006, s. 34).

Tato práce pracuje s daty v konstruktivistickém smyslu, kdy „dochází k aktivnímu konstruování významu účastníkem výzkumu“ (Silverman, 2003, s. 95). Konstruktivistický způsob uvažování o výzkumných datech je popsán v následující části disertace.

„Má-li se představení vydařit, většina jeho svědků musí být přesvědčena, že je účinkující provádí se vší upřímností“ (Goffman, 1999, s. 69). Lidé obvykle jsou tím, kým se zdají být, avšak na druhou stranu toto zdání může být zmanipulované: „... téměř kdokoli se může naučit text role natolik dobře, aby v příznivě nakloněném publiku vzbudil tím, co před ním

vytváří, určitý pocit reality“(Goffman, 1999, s. 70). Podstata obyčejného společenského kontaktu, tedy interakce mezi jedinci, je podle něho konstruována stejně jako kontakt scénický, kdy jde „o výměnu dramaticky nafouknutých akcí, reakcí a závěrečných replik“ (ibid.)

Gubrium a Holstein legitimizují možnost přijmout výzkumná data z rozhovoru jako konstrukty: „... přistupovat k nim jako k příběhům a vyprávěním, jimiž lidé popisují jejich světy“ (Holstein, Gubrium, 1995, 1997, cit. podle Silverman, 2003, s. 343 v Denzin a Lincoln, 2003). Podle tohoto narativního přístupu se tím, že „se vzdáme snahy zacházet s výpověďmi respondentů jako potenciálně pravdivými zobrazeními reality, otevíráme kulturně bohaté metody analýzy dat, kdy tazatel a respondent společně vytvářejí věrohodný popis světa“ (Gubrium, 1993; Voysey, 1975, cit. podle Silverman, 2003, s. 343). V tomto kontextu Miller a Glassner (Miller, Glassner, 1997, cit. podle Silverman, 2003, s. 345) tvrdí, že jedním ze způsobů jak začít je „přemýšlet o tom, jak respondenti užívají kulturně dostupné zdroje ke konstruování svých příběhů“.

Podle Šedřové je třeba připustit existenci rozhovoru jako společenské interakce, „v níž respondent vyjednává svoji verzi skutečnosti a vlastní identity“ (Šedřová, v Šedřová, Švaříček, 2007, s. 208). Vytváření příběhu je nutné chápat jako konstruktivní proces výzkumníka: „Do příběhu sestavená data nejsou objektivní reprezentací nebo reflexí toho, co se v životě účastníka výzkumu skutečně stalo. Závěry jsou výsledkem sérií konstrukcí“ (Polkinghorne, 1995, s. 19). Podle Tierneyho jsou data „dialogickou produkcí vycházející z interakce mezi účastníkem výzkumu a výzkumníkem“ (Tierney, 1993, cit. podle Polkinghorna, 1995, s. 19). Individuálnost analýzy rozhovoru a interpretaci výzkumných dat výstižně shrnuje Kvale: „Pro interpretaci dat zjištěných v rozhovoru existuje tolik odlišných interpretací kolik je výzkumníků“ (Kvale, 1996, s. 181).⁸¹ Stejně tak v narativu je vzhledem „k mezeře mezi zkušeností a jejich vysvětlením v příběhu možné, že stejná data mohou být konfigurována do více než jednoho děje“ (Polkinghorne, 1995, s. 20).

⁸¹ O konstruktivistickém pojetí rozhovoru také D. Silverman (Silverman, 2001, s. 95 – 98).

Heikkinenová charakterizuje zvýšenou pozornost o narativní zkoumání jako „paradigmatický posun od (naivního a vědeckého) realismu ke konstruktivismu...“, kdy podle autorky „bez narativu (vyprávění) neexistuje ani jedinec samotný ani svět - neexistuje žádná realita ani život, který by nebyl konstruován slovy, texty a narativy“ (Heikkinen, 2002, s. 14).⁸² Vliv postmodernismu na vědu a výzkum v sociálních vědách připisuje rozostření hranice mezi vědeckou zprávou a uměleckým vyjádření (ibid.)

Co výzkumník, to jiná interpretace. V tomto smyslu je v této práci také chápáno užití narativní analýzy. Každý vytvořený příběh a interpretace jsou pouze jedním z mnoha možných chápání. Stejně jako diverzita a diference jedinců v jazykovém vyučování činí individuální narativy odlišné, podléhá také v narativech analýza a interpretace osobě výzkumníka. Polkinghorn mluví o „rozpoznání role výzkumníka při konstrukci příběhu a vlivu pohledu výzkumníka na vytvoření závěru“ (Polkinghorn, 1995, s. 19).

I přes svá rizika je narativní zkoumání možné považovat ve výzkumu procesu učení se cizímu jazyku za přínosné. Díky tomuto způsobu zkoumání bylo možné zjistit, že na jedince učícího se cizí jazyk je třeba nahlížet perspektivou účastníků, a na problematiku externích faktorů jako problematiku konstruování osobní identity učícího se. Jaká je realita učících se k učení se angličtině? Jak oni vnímají skutečnost, že se učí (nebo se mají učit) cizí jazyk? A jaký smysl této skutečnosti připisují?

Narativní biografie⁸³ předpokládá, že pohled účastníka na realitu je dočasný a je ovlivněn situačností. Jak uvádí Švaříček, je pro tento typ „charakteristická konstrukce pohledu na životní příběh jakožto výsledek společné činnosti výzkumníka a účastníka výzkumu“ (Švaříček, v Šedová, Švaříček, 2007, s. 128). V tomto ohledu je možné vidět vliv chicagské školy na proces formování narativní analýzy. Podle Blumera existují dva koncepty vnímání světa, které je třeba označit za nebezpečné: „Jedním z těchto konceptů je, že realita

⁸² citováno prof. Paulem Standishem na přednášce Letní školy pedagogického výzkumu na Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norsko, červen 2013.

⁸³ V souladu s Bensonem (2004) je termín biografie chápán jako „způsob zkoumání, který se zaměřuje na analýzu a popis sociálních jevů, které jedinci zažívají během svého života“ (Benson, v Benson, Nunan, 2004, s. 4). Biografický přístup je v této práci využit ke zkoumání oblasti diference a diverzity jedinců učících se cizí jazyk.

empirického světa je pevná a neměnná a ve své konečné podobě a odkrýt ji je cílem vědeckého úsilí“ (Blumer, 1969, s. 23). Podle něho se realita empirického světa objevuje v podobě tady a teď – tento jev nestálosti reality je možné pozorovat v příběhu Viktorie – a je neustále přetvářena v důsledku dalšího poznávání. Druhým konceptem realismu, který Blumer zpochybňuje, je tvrzení, že „realitu empirického světa je třeba chápat stejně v souladu s výsledky zkoumání v přírodních vědách“ (Blumer, 1969, s. 23). Blumer vysvětluje, že „přimět celý empirický svět, aby zapadal do schématu, které bylo vytvořeno pro určitý segment světa, je filozofická doktrína a nereprezentuje přístup skutečné empirické vědy“ (Blumer, 1969, s. 23).

V tomto ohledu je třeba také vnímat výsledky výzkumu této disertace, které, vzhledem k výše zmíněnému, již možná nejsou pravdivé.

6. ZÁVĚR

Na jedné straně stojí transformační tendence, snahy a na druhé straně vidíme individuální příběhy, kontexty, které jsou ovlivněny vnějšími faktory na proces učení se cizímu jazyku – konkrétně kulturním, ekonomickým a sociálním kapitálem rodiny a dalších sociálních faktorů, které jsou úzce spjaty s individuálním životem jednotlivce a jeho nejbližším okolím. V kontextu nárůstu zvyšování pozornosti na učícího se jedince v procesu učení (learner-centredness)⁸⁴ a posunu od behavioristických teorií k psycholingvistice a sociolingvistice, „které pohlížejí na jazyk nikoli jako na abstraktní strukturu a formu, ale více jako na dynamický produkt psychologického a sociálního života“ (Benson, Nunan, 2005, s. 6) je třeba si neustále uvědomovat, že „nárůst přístupu zaměřeného na studenta vznikl z uznání skutečnosti, že učící se jedinci jsou různí⁸⁵“ (Wenden, 2002, cit. podle Benson, Nunan, 2004, s. 6).

Jak bylo uvedeno v přehledové části práce, nejčastěji byla tato různost zkoumána v souvislosti s výsledky učení samotného jazyka. „Avšak výzkumy, které jsou zaměřeny autobiograficky, se zabývají výsledky jazykovými i nejazykovými a způsoby, jakými se jedinci

⁸⁴ Benson, Nunan, 2005

⁸⁵ V tomto kontextu angličtina používá termín diverse.

učící se cizí jazyk liší jeden od druhého v průběhu jejich učení“ (Benson, v Benson, Nunan, 2005, s. 4). Je možné říci, že jejich pohled je více holistický. Podle Bensona souvisí změna pohledu na učícího se jedince se skutečností, že „tyto změny začaly být pozorovatelné ve třídě“ (Benson, v Benson, Nunan, 2005, s. 7).

Vzhledem k různým socioekonomickým a kulturním podmínkám mimoškolního prostředí nabývají studující odlišných zkušeností, které přinášejí do jazykového vyučování. Zkušenosti ze zahraničí, zážitky, praktické užívání cizího jazyka v autentickém prostředí, postoje a znalost světa – obecné kompetence (CEFR, 2001, s. 103-110) jsou potom tím, co jednotlivé studující mezi sebou odlišuje. O to komplikovanější se cizojazyčná edukační realita stává. Podle Wendena je třeba „rozpoznávat diverzitu“ (Wenden, 2002, cit. podle Benson, 2005, s. 7) a k této skutečnosti přistupovat jako „k nové realitě ve třídě cizího jazyka jako důsledku globalizace“ (Benson, v Benson, Nunan, 2005, s. 7). Tato pozorovatelná diference a diverzita se pak mohou stát pro učitele jazykáře - výzkumníky bohatým zdrojem bádání v rámci jejich vyučovacího předmětu.

Je nepochybné, že analýza potřeb prostřednictvím životních příběhů studentů, za kterou je možné tento způsob výzkumu považovat, je velice časově náročná a v každodenní praxi vyžaduje silnou motivaci ze strany vyučujícího se takovému projektu věnovat. V souladu s Kvaem (Kvale, 1996, s. 36) však považují použití interview, a to zejména ve školním prostředí, za jeden ze způsobů individualizace. Autobiografické zkoumání společně se zkoumáním narací o procesu učení se cizímu jazyku s důrazem na širší sociální prostor studenta (rodinné prostředí, školní a mimoškolní vzdělávání) otevírá nové perspektivy procesu učení se cizímu jazyku. Zejména pak nechává vyniknout silně individuálním okolnostem procesu učení.

Výzkum také ukázal, že vyprávění studujících o průběhu učení se cizímu jazyk může sloužit jako nástroj profesního rozvoje učitele.⁸⁶ Účastníci ve svých výpovědích vyjadřují názory na pozitivní a negativní způsoby práce vyučujících, hodnotí je z různých pohledů jejich působení ve výuce. Tím umožňují vyučujícímu uvědomit si výuku z pohledu studujícího

⁸⁶ O narativním výzkumu jako nástroji profesního rozvoje učitele pojednává K. E. Johnsonová a P. R. Golombeková (Johnson, Golombek, 2002).

(learner-centre-ness) a podněcují tím svou vlastní sebereflexi, neboť „prostřednictvím druhého nebo jiného se můžeme jistým způsobem setkat sami se sebou“ (Gadamer, 1999, s. 20). Na základě dosavadních zkušeností studující vyjadřují své postoje a podle vlastních preferencí navrhuji změny. Vyučující má poté v souladu s cíli vyučování tyto návrhy možnost zvážit a změny realizovat, protože „naléhavější než kdy dříve je však nyní úkol učit se v jiném a v jinakosti rozpoznávat to společné“ (ibid.). Podle Houseové je „poznání toho, co si studenti přinášejí do třídy – jejich vlastní znalosti, zážitky, očekávání a pracovní etika – nezbytné a je třeba se těmito jevy zabývat pokaždé, když vyučující vstupuje do výuky“ (House, v Johnson, Golombek, 2002, s. 80). V souladu s Houseovou je také třeba nechat promlouvat zkušenosti a zážitky vlastního učení se cizímu jazyku v zahraničí a uvědomovat si „frustrace studujících, když hledají způsoby jak vyjádřit svou osobnost a talent omezování svými jazykovými dovednostmi“ (House, v Johnson, Golombek, 2002, s. 81).

Je samozřejmé, že vnější faktory nejsou jedinými činiteli zodpovědnými za individuální úspěchy učení, cílem práce však bylo nabídnout detailní pohled na různé podoby nerovných podmínek pro učení se cizím jazykům v konkrétních případech. Vymezení účastníků na základě některých sociologických kategorií napomohlo vytvořit rámec pro získávání dat. Závěry výzkumů v oblasti vlivu sociální třídy na úroveň komunikační kompetence představovaly východiska pro tento výzkum, avšak použití případové studie ukázalo, že otázky identity hrají v procesu učení se cizímu jazyku také důležitou roli.

Prezentace dat byla provedena pomocí příběhů a hustého popisu událostí v životě jednotlivce v kontextu učení se cizímu jazyku. I přes značné obavy, neboť sociologické koncepty představovaly novou výzvu, jsem nacházela v tématu smysl a byla jím „plně angažována a plně zaujata“ (Mills, 2002, s. 213).

Shrnutí a návrhy pro aplikaci v praxi:

- 1) Vnímání odlišnosti studentů a jejich individuální zkušenosti z předchozího průběhu učení se anglickému jazyku směřuje k holistickému chápání studenta ve vyučování, zároveň však přispívá k jeho individualizaci ve vyučování.

- 2) Povědomí o nerovnostech v sociální oblasti studenta může změnit pohled učitele na vyučovací proces – odlišné sociální podmínky se promítají do cizojazyčné třídy a ovlivňují práci učitelů a vyžadují jejich připravenost na komplikovanou edukační realitu.
- 3) Kurikulum odborného anglického jazyka⁸⁷ může být, vzhledem k průběhu předchozího učení se cizímu jazyku, vzdálené a nekoresponduje s předchozím učením a prekoncepty, se kterými studující do výuky na VŠ přicházejí.
- 4) Na druhou stranu je však implementaci odborně zaměřeného anglického jazyka možné označit za důležitý motivační prvek, neboť obsahy těchto kurzů reflektují specifika vybraného oboru vysokoškolského studia.
- 5) Problémové vyučování a způsob výuky orientovaný na úkol (task-based teaching) nabízejí ve výuce cizích jazyků možnosti působit pozitivně na změnu postoje orientace učících se jedinců a zvyšování interkulturní komunikační kompetence.
- 6) Praktická aplikace cizího jazyka (anglického jazyka) v reálných komunikačních situacích nebo jejich simulacích, např. spolupráce se studenty přijíždějícími na Univerzitu Pardubice v rámci studentských mobilit.
- 7) Nástrojem pro simulaci autentické komunikace je možné navrhnout videokonference se zahraničními univerzitami.
- 8) Účast na krátkodobých výměnných pobytech s partnerskými univerzitami Univerzity Pardubice. Důvodem pro tyto krátkodobé pobyty je pomoci překonat studujícím negativní postoje k pobytu v zahraničí na základě vlastní zkušenosti, použití anglického jazyka v autentických podmínkách a podpořit rozvoj otevřenosti a pozitivních postojů k jiným kulturám.
- 9) Zařazení etnografického projektu v rámci výuky odborného anglického jazyka na technických fakultách Univerzity Pardubice za účelem rozvoje interkulturní komunikační kompetence, a to především v kurzech vyšší jazykové úrovně. V souvislosti s tím spolupracovat s českými studenty vyjíždějícími do zahraničí a podpořit vznik semestrálního modulu etnografie v procesu učení se cizímu jazyku vyučovaný v anglickém jazyce. Tím iniciovat spolupráci vyučujících anglického jazyka na Jazykovém centru s odborníky z Filozofické fakulty a případně příslušných technických fakult Univerzity Pardubice.

⁸⁷ English for Specific Purposes – Anglický jazyk pro specifické účely

- 10) Tím také zvýšit pozitivní postoje k plurilingvistice a motivaci učit se cizí jazyky za účelem skutečného dorozumění, neboť motivace, jak bylo zmíněno v přehledové části práce je důležitým faktorem ovlivňujícím jakoukoli lidskou činnost, a tedy i učení. V souladu se sociologií je nutné zohlednit sociální prostředí jako faktor podílející se na utváření postojů. Jedná se sice o vliv nepřímý, který se nepodílí přímo na schopnostech jedince se cizí jazyk učit, promítá se však do motivace jedince jednat a praktikovat pokud jde o učení se cizímu jazyku.
- 11) Je-li možné považovat znalost anglického jazyka za důležitou součást zaměstnatelnosti a její neznalost za hendikep, je třeba podpořit na technických fakultách studium cizích jazyků, zejména pak angličtiny.⁸⁸ Jak ukázal tento výzkum, některá rozhodnutí o jazyce mohou být vysoce individuální a spjatá s osobními zkušenostmi. Ta pak mohou negativně ovlivnit profesní kariéru jedince.
- 12) Je třeba si také uvědomit význam spravedlivých šancí v jazykovém vzdělávání. Není však možné věřit v rovnost. Studující jsou ovlivněni sociálním, ekonomickým a kulturním kapitálem svého rodinného zázemí. Motivace zbařená historicko-strukturálních souvislostí neexistuje. Avšak individualizaci, umožnění přístupu talentovaných jedinců ke vzdělání, jejich rozvoj a posilování žádoucích postojů je třeba chápat jako jeden z důležitých úkolů vzdělávání obecně. V podmínkách jazykového vyučování pak tyto požadavky nabývají své specifické podoby.
- 13) Není možné přeceňovat vnější okolnosti a činit je zodpovědné za individuální studijní výsledky. Avšak zohlednění vnějších vlivů v procesu osvojování cizího jazyka nabízí učitelé jinou a navždy měnící a zároveň velmi obohacující pohled na studujícího v cizojazyčné třídě.

Výzkumné výzvy do budoucna

- 1) Z hlediska sledování vnějšího vlivu na rozvoj komunikační kompetence považuji za zajímavé soustředit se v příštím výzkumu na další extrémní případy (vysoká úroveň komunikační kompetence versus nízká úroveň komunikační kompetence) studujících v kurzech anglického jazyka na Jazykovém centru Univerzity Pardubice, a to v souvislosti s jejich individuálními biografii.

⁸⁸ O angličtině jako lingua franca bylo pojednáno více v kapitole 2.6

- 2) Další výzvou by mohl být smíšený výzkum zaměřený na jednotlivé složky komunikační kompetence (například znalost pragmatické funkční kompetence) a korelace úrovně této kompetence s některými vybranými aspekty v biografích.
- 3) Významnou výzvou je rozvoj jazykové kompetence, která není zaměřena pouze na rozvoj lingvistických komponent, avšak zdůrazňuje také rozvoj obecných kompetencí a rozvoj interkulturní kompetence v rámci výuky odborného anglického jazyka na vysoké škole.

7. SEZNAM LITERATURY

BACHMAN, Lyle F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP, 1990. 408 s. ISBN 0-19-437003-8.

BAKER, Colin. *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1988. 222 s. ISBN 0-905028-94-5.

BARRO, A.; JORDAN, S.; ROBERTS, C. Cultural practice in everyday life: the language learner as ethnographer. In BYRAM, M.; FLEMING, M. *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: CUP, 1998, s. 76 – 97. ISBN 0-521-62559-9.

BAUMAN, Zygmunt. *Myslet sociologicky*. Přel. Jana Ogrocká. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. 239 s. ISBN 80-86429-28-8.

BAUMAN, Zygmunt. *Thinking Sociologically*. Oxford: Blackwell, 1990. ISBN 0-631-16362-X.

BAUMAN, Zygmunt. *Úvahy o postmoderní době*. Přel. Miloslav Petrušek. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. ISBN 80-86429-11-3.

BENSON, P.; NUNAN, D. (ed.). *Learners' stories: difference and diversity in language learning*. Cambridge: CUP, 2005. ISBN 0-521-61414-7.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality – pojednání o sociologii věděni*. Přel. Jiří Svoboda. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN 80-85959-46-1.

BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor, 1966.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Přel. Oldřich Selucký. Praha: Portál, 1998. 247 s. ISBN 80-7178-216-5.

BLOCK, David. Narrative, identity and interviews: A personal reflection on key constructs and analytical practices. In SOLLY, M., CONOSCENTI, M., CAMPAGNA, S. (ed.). *Verbal/ Visual Narrative Texts in Higher Education*. Bern, 2008, s. 25 – 51. ISBN 978-30-3911-672-0.

- BLUMER, Herbert. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkley: University of California Press, 1969.
- BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Přel. Věra Dvořáková. Praha: Karolinum, nakladatelství Univerzity Karlovy, 1998, s. 179. ISBN 80-7184-518-3.
- BOURDIEU, Pierre. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Přel. Richard Nice. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984. 613 s. ISBN 0-674-21277-0.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L.J.D. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press, 1992, s. 332. ISBN 0-226-06741-6.
- BYRAM, M.; FLEMING, M. *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: CUP, 1998. ISBN 0-521-62559-9.
- BYRAM, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters. 1997, 124 s. ISBN 1-85359-377-X.
- CALHOUN, C., LIGHT D., KELLER, S.: *Sociology*. 6., vyd. New York: Mc Graw-Hill Inc., 1994. ISBN 0-07-113244-9.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. Stories of Experience and Narrative Inquiry. In *International journal of educational research*, vydavatelství, 1990, roč. 19, č. 5, s. 2-14. ISSN 0883-0355.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. 6., vyd. Abingdon: Routledge, s. 638. 2009. ISBN 978-0-415-36878-0.
- ČERNÝ, Jiří. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 80-85885-96-4.
- ČERNÝ, Jiří. *Malé dějiny lingvistiky*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-908-9.
- DAY, Elaine Mellen. *Identity and the Young English Language Learner*. Clevedon: Multilingual Matters, 2002. ISBN 1-85359-597-7.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. et al. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. 2., vzd. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc, 2003, s. 682. ISBN 0-7619-2687-9.
- DÖRNYEI, Zoltán. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 2012. ISBN 978-0-521-79377-3.

DUFFKOVÁ, J. URBAN, L. DUBSKÝ J. *Sociologie životního stylu*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2008. s. 237. ISBN 978-80-7380-123-6.

ELLIS, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP, 1994. ISBN 0-19437189-1.

Europe 2020 Initiative. Rada Evropy, Dostupné na http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/20_tertiary_education.pdf.

FIRTH, A.; WAGNER, J. Second/ Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*. 2007, vol. 91, Focus Issue, s. 800 – 819.

GADAMER, HANS-GEORG. *Člověk a řeč*. Přel. Jan Sokol, Jakub Čapek. Praha: OIKOYMENH, 1999. s. 154. ISBN 80-86005-76-3.

GARDNER, R.; LAMBERT, W. E. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House, 1972.

GARDNER, R. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold, 1985.

GEERTZ, Clifford. *Interpretace kultur: vybrané eseje*. Přel. Hana Červinková et. al. 1., vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. s. 565. ISBN 80-85850-89-3.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Přel. Jan Jařab. Praha: Argo, 1999. s. 595. ISBN 80-7203-124-4.

GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo. Sebe prezentace v každodenním životě*. Přel. Milada McGrathová. Praha: Nakladatelství studia Ypsilon, 1999. s. 247. ISBN 80-902482-4-1.

GRONDIN, Jean. *Úvod do hermeneutiky*. Přel. Břetislav Horyna, Pavel Kouba. Praha: OIKOYMENH, 1997. s. 247. ISBN 80-86005-43-7.

HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. s. 174. ISBN 80-7178-635-7.

HAVLÍK, R.; KOŤA, J. Zamyšlení nad českou sociologií výchovy, vzdělávání a mládeže v 90. letech. *Sociologický časopis*, 2000, roč. 36, č. 1, s. 87 – 96. Dostupné na

http://sreview.soc.cas.cz/uploads/91684d59a34b55bf83155c18d641524aadfb8f76_394_087DISKU.pdf.

HEIKKINEN, Hannu, L.T. Whatever is narrative research? In HUTTUNEN (ed.). *Narrative Research: voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: SoPhi. 2002.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 2., vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HOFFMANN, Charlotte. The Spread of English and the Growth of Multilingualism with English in Europe. In CENOZ, J. a JESSNER U. (ed.). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. s. 1-21, ISBN 1-85359-479-2.

HOLÝ, Ladislav. *Malý český člověk a skvělý český národ: národní identita a postkomunistická transformace společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. ISBN 80-85850-97-4.

HORÁČEK, Michal. *Habitus hazardního hráče*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2012. s. 364. ISBN 978-80-7422-187-3.

HUDEČKOVÁ, H. Ohlédnutí za Pierrem Bourdieu (1930-2002). Praha: Česká akademie zemědělských věd. *Agricultural Economics – Czech*. 2003, roč. 49, č. 7, s. 343-346.

CHACÓN BELTRÁN, Rubén. *An Introduction to Sociolinguistics*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2004. s. 221. ISBN 84-362-5071-0.

CHARMAZ, Kathy. Narrative Inquiry: Multiple Lenses, Approaches, Voices. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. (ed.). *Handbook of Qualitative Research*. (2005). Thousand Oaks: Sage, str. 507- 535. ISBN 0-7619-2757-3.

CHASE, Susan E. Narrative Inquiry: Multiple Lenses, Approaches, Voices. In DENZIN, N. K., LINCOLN, Y.S. (ed.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005, s. 651 – 679. ISBN 0-7619-2757-3.

CHRÁSKA, M. *Didaktické testy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-269-0.

JANÍKOVÁ V., PÍŠOVÁ M., HANUŠOVÁ S. et al. *Metodologické otázky výzkumu výuky cizích jazyků*. Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-210-5718-0.

JANOUSEK, Jaromír. et al.: *Metody sociální psychologie*. Praha: SPN, 1986, s. 256.

- JOHNSON, Karen E.; GOLOMBEK, Paula R. *Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development*. Cambridge: CUP, 2002. ISBN 0-521-81342-5.
- KAUFMANN, Jean-Claude. *Chápající rozhovor*. Přel. Marie Černá. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010, s. 151. ISBN 978-80-7419-033-9.
- KELLER J.; TVRDÝ, L. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. s. 183. ISBN 978-80-86429-78-6.
- KELLER, Jan. *Tři sociální světy*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2011. ISBN 978-80-7419-044-5.
- KELLER, Jan.: *Úvod do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství. 1995, s. 186. ISBN 80-85850-06-0
- KONOPÁSEK, Zdeněk et al. *Otevřená minulost: autobiografická sociologie státního socialismu*. Praha: Karolinum, 1999, s. 371. ISBN 80-7184-755-0.
- KOZULIN, Alex. et al. *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: CUP, 2003. ISBN 0-521-52883-6.
- KUČERA, Miloš. *Školní etnografie - přehled problematiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1992. Studia Paedagogica 8.
- KVALE, Steinar. *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1996. ISBN 0-8039-5820-X.
- LANTOLF, James P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: OUP, 2000. ISBN 0-19-442160-0.
- LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. Sociocultural Theory and Second Language Learning. In VANPATTEN, B. a WILLIAMS, J. (ed.). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. ISBN 0-8058-5738-9.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: CUP, 1991. ISBN 0-521- 42374-0.
- LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. *How Languages Are Learned*. Oxford: OUP, 2006. ISBN 978- 01-944-2224-6

LINHARTOVÁ, Dana. *Vysokoškolská pedagogika*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně. Institut celoživotního vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-7375-172-2.

MALCOM, Diane. An Arabic-speaking English learner's path to autonomy through reading. In BENSON, P.; NUNAN, D. (ed.). *Learners' stories: difference and diversity in language learning*. Cambridge: CUP, 2005, s. 69 - 82. ISBN 0-521-61414-7.

MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání – Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 411. ISBN 80-200-1400-4.

MILLS, Charles Wright. *Sociologická imaginace*. Přel. Václav Dušek. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002, s. 310. ISBN 80-86429-04-0.

MIOVSKÝ, M.; ČERMÁK, I.; CHRZ, V. et al. *Umění ve vědě a věda v umění. Metodologické imaginace*. Praha: Grada Publishing a.s., 2010, s. 368. ISBN 978-80-247-1707-4.

Mnohojazyčnost: přínos pro Evropu i společný závazek. Rada Evropy. Dostupné na: http://ec.europa.eu/languages/documents/2008_0566_en.pdf.

MONTGOMERY, M.; REID-THOMAS, H. et al. *Language and Social Life*. Manchester: British Council, 1994. ISBN 0-86355-170-X.

MOŽNÝ, I.: *Rodina a společnost*. 2., vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2011. ISBN 978-80-86429-87-8.

Národní plán výuky cizích jazyků s akčním plánem pro období 2005 – 2008. Praha: MŠMT. Dostupné na: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha: MŠMT ČR, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

NORTON, Bonny. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. London: Longman, 2000. ISBN 0-582-38224-6.

Nová rámcová strategie pro mnohojazyčnost. Dostupné na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:cs:PDF>.

ONDREJKOVIČ, Peter. *Socializácia mládeže*. Bratislava: VEDA, 1997. ISBN 80-224-0476-4.

OXFORD, Rebecca. L. *Language Learning Strategies – What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle&Heinele, 1990. ISBN 9-8384-2862-2.

- PELCOVÁ, Naděžda. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2004. s. 201. ISBN 80-246-0076-5.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
- PÍŠOVÁ, Michaela. *Didaktika cizích jazyků: otázka identity*. Pedagogická orientace, 2011a, roč. 21, č. 2, s. 142-155. ISSN 1211-4669.
- PÍŠOVÁ, M.; KOSTKOVÁ K. Případová studie: Výuka anglického jazyka a kurikulární reforma – staronové otázky? In PÍŠOVÁ, M. (ed.). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011b, s. 54-98. ISBN 978-80-87000-78-6.
- Podněty k výuce jazyků v ČR*. Národní institut pro další vzdělávání. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/podnety-k-vyuce-cizich-jazyku-v-cr?highlightWords=podn%C4%9Bty+v%C3%BDuce+jazyk%C5%AF+%C4%8Dr>.
- POLKINGHORN, Donald E. Narrative Configuration in Qualitative Analysis. *Qualitative Studies in Education*. Taylor&Francis Ltd. 1995, vol. 8, no. 1. s. 5-23. ISSN 0951-8398.
- PRŮCHA; J., WALTEROVÁ E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.
- Rada Evropy. Dostupné na: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_EN.asp.
- SEARLE, John R. *The Construction of Social Reality*. London: Penguin, 1995. ISBN 978-0-029-28045-4.
- SILVERMAN, David. *Interpreting Qualitative Data – Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. 2., vyd. London: SAGE Publications, 2003. ISBN 0-7619-6865-2.
- SIMONOVÁ, Natalie. Vzdělanostní nerovnosti a vzdělanostní mobilita v období socialismu. In MATĚJŮ, P. a STRAKOVÁ, J. (ed.). *(Ne)rovné šance na vzdělání – Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 62-91. ISBN 80-200-1400-4.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

SKEHAN, Peter. *Individual Differences in Second Language Learning*. 1989.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

SO, Sufumi. Emotion proces in second language acquisition. In BENSON, P.; NUNAN, D. (ed.). *Learners' stories: difference and diversity in language learning*. Cambridge: CUP, 2005, s. 42 – 55. ISBN 0-521-61414-7.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: Univerzita palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0404-4.

STUDENÝ, Jiří. *Dramata jazyka. Teorie literatury a praxe tvůrčího psaní*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2010. s. 227, ISBN 978-80-87378-34-2

ŠEBESTOVÁ, Simona. *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5685-5.

ŠKODA J.; DOULÍK, P. *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3341-8.

ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĎOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOLLEFSON, James W. *Planning language, planning inequality – Language policy in the community*. New York: Longman, 1991. ISBN 0-582-04062-0.

TURNER, Bryan S. *The Cambridge Dictionary of Sociology*. New York: CUP, 2006. ISBN 978-0-511-37145-5.

VANPATTEN B., BENATI G. A. *Key Terms in Second Language Acquisition*. London: Kontinuum International Publishing Group, 2010.

VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. (ed.) *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. ISBN 0-8058-5738-9.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem. Coby měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Kapitoly z pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova. 1998. ISBN 978-80-8603-954-1.

Velký sociologický slovník. Miloslav Petrusek. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1.

VOŇKOVÁ, H.: Metoda ukotvujících vinět a možnosti použití v pedagogice. Praha: Pedagogická fakulta. *Orbis Scholae*. 2012, roč. 6, č.1, s. 27-40.

WALTEROVÁ, E.; ČERNÝ, K.; GREGER, D.; CHVÁL, M. *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání.* Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1882-1.

WARDHAUGH, Ronald. *An Introduction to Sociolinguistics.* 6., vyd. Malden: Blackwell Publishing, 2010. ISBN 978-1-4051-8668-1.