

OSOBNOST LEKTORA V JAZYKOVÝCH KURZECH PRO CIZINCE – KVALITATIVNÍ STUDIE ZE ŠVÉDSKA A ČESKÉ REPUBLIKY

Milena ÖBRINK HOBZOVÁ

Abstrakt

Cílem příspěvku Osobnost lektora v jazykových kurzech pro cizince – kvalitativní studie ze Švédska a České republiky je představit roli osobnosti lektora v jazykovém vzdělávání dospělých cizinců a také prezentovat výsledky kvalitativní studie, která byla provedena mezi lektory jazykových kurzů ve Švédsku a České republice.

Klíčová slova: kurzy češtiny pro cizince, kurzy švédštiny pro cizince SFI, lektor, imigranti, český jazyk, vzdělávání dospělých.

THE PERSONALITY OF A LECTURER IN LANGUAGE COURSES FOR IMMIGRANTS – A QUALITATIVE STUDY FROM SWEDEN AND THE CZECH REPUBLIC

Abstract

The aim of the article The personality of a lecturer in language courses for immigrants - a qualitative study from Sweden and the Czech Republic - is to present the role of a lecturer in language education of immigrants as well as to present the results of a qualitative study which was carried out among lecturers of language courses in Sweden and the Czech Republic.

Keywords: lessons of Czech for foreigners, Swedish for immigrants SFI, lecturer, immigrants, Czech, adult education.

Úvod

Společenské požadavky současnosti kladou důraz na nutnost dospělého člověka stát se aktivním účastníkem všezivotního učení. V rámci tohoto procesu se hledá také odpověď na otázku, jak pomoci dospělému člověku, který se ocitl v sociální nouzi či krizové životní situaci. V důsledku dynamických migračních procesů se v celé Evropské unii do popředí zájmu dostávají přistěhovalci, kteří se v přijímací zemi musí co nejdříve naučit jazyk, v opačném případě není možná jejich sociální integrace. Sami imigranti přicházejí do jazykových kurzů s jistými očekáváními, s určitou motivací. Důležitým faktorem, který výchovně-vzdělávací proces dospělého přistěhovalce v kurzu ovlivňuje, je lektor.

Cílem našeho příspěvku bude představit roli osobnosti lektora v jazykovém vzdělávání dospělých cizinců a také prezentovat výsledky kvalitativní studie, která byla provedena s lektory jazykových kurzů pro cizince ve Švédsku a České republice.

1 Jazykové vzdělávání dospělých cizinců jako součást andragogiky

Žijeme v době, kdy jsme vnějšími okolnostmi neustále nuceni zapojovat se do výchovně-vzdělávacího procesu a získat aktuální poznatky, osvojit si nové zkušenosti a

dovednosti. Proto vzdělávání dospělých, nejen jako nástroj integrace dospělých imigrantů do přijímací společnosti, nabývá na velkém významu.

1.1 Charakteristika migrace v České republice a ve Švédsku

Problematika migrace se pro Českou republiku stala aktuálním tématem po společensko-politických změnách v roce 1989, kdy naše země po dlouhé době otevřela své hranice. Zkušenost s migrací je v Česku ve srovnání se Švédským královstvím poměrně krátká. V této skandinávské zemi docházelo k přílivu cizinců již od 60. let 20. století (Lindberg & Sandwall, 2007: 80).

Do České republiky (dále ČR) přicházejí spíše migranti z evropských zemí, a to jak ze zemí Evropské unie (dále EU) (33 %), tak také ze zemí mimo EU (44 %) (Rákoczyová & Trbola, 2009). Dle M. Rákoczyové a M. Trboly (2009) pochází z mimoevropských zemí pouze necelá čtvrtina cizinců pobývajících na území ČR, většina přistěhovalců z této skupiny (20 %) přichází z Asie. Významná část imigrantů míří do České republiky za prací, tj. za ekonomickou aktivitou. Tento účel pobytu uvedla přibližně polovina všech cizinců v ČR. Pracovní migrace má velký význam také v případě občanů evropských zemí, a to bez ohledu na příslušnost k zemím EU. Naopak u osob z mimoevropských zemí, tj. Asie a Afriky, lze za jejich účelem pobytu v Česku vidět spíše příbuzenské vztahy (Rákoczyová & Trbola, 2009). Podle Českého statistického úřadu (2011) žilo na území České republiky k 31. březnu 2011 celkem 425 167 cizinců.

Podle statistik imigranti ve Švédsku pocházejí z více než 200 různých zemí. Jednou z největších skupin, která míří do Švédska, jsou Finové, dále přistěhovalci z bývalé Jugoslávie, Iráku, Iránu, ale také zemí EU: Polska, Dánska, Německa, zároveň do této země migrují také obyvatelé afrických zemí, např. Somálska či Etiopie. Podle Švédského statistického úřadu (Statistiska centralbyrån - SCB, 2011) žilo na území Švédska v roce 2010 celkem 1 384 921 imigrantů.

1.2 Vzdělávání imigrantů jako příklad péče o dospělé

Tím, že imigranti opustí svou vlastní zemi, popř. jsou to lidé bez státní příslušnosti, dostávají se do pro ně nové životní situace: přicházejí do země, jejímuž jazyku nerozumějí, nechápou tradice, společenská pravidla, chybí jim sociální síť (rodina, přátelé apod.). Jsou to lidé, kteří tvoří menší část společnosti a určitými znaky (např. původem, jazykem, náboženským vyznáním atd.) se od majoritní společnosti liší, vytvářejí tedy minoritu (Palán, 2003). Těmto skupinám není nutné pouze podat „pomocnou ruku“ ve formě sociální pomoci, ale jde v první řadě o to, aby si osvojili úřední jazyk země a také získali sociokulturní minimum, které by jim pomohlo lépe se orientovat v pravidlech a normách hostitelské země (Palán, 2003).

I když základní kompetencí, kterou imigrant musí v nové zemi zvládnout, je jazyk, nesmíme zapomínat také na fakt, že ani přistěhovalec si v nové zemi nevystačí se znalostmi a dovednostmi již získanými. Z tohoto důvodu T. Langer (Langer & Veteška, 2009) připomíná, že ke změně životní situace migranta je nutné vytyčit si další úkoly pro jeho účast na dalším vzdělávání, mezi něž tento autor zařadil např. usnadnění orientace migrantů ve strukturách pracovního trhu a bezproblémové zařazení se do něj; dále „zajištění flexibility na trhu práce prostřednictvím implementace potřeby celoživotního učení do vzdělávacího procesu migrantů; (...) zajištění sociální inkluze a odpovídajícího životního stylu“ (Langer & Veteška, 2009: 5). Společným jmenovatelem těchto akcí jsou však jazykové kurzy, jež stojí na začátku všech vzdělávacích aktivit imigrantů v jejich hostitelské zemi, v našem případě v České republice a ve Švédsku.

1.3 Význam jazyka pro sociální integraci cizinců v cílové zemi

Znalost jazyka přijímací země je klíčovým prvkem k tomu, aby se cizinec úspěšně začlenil do nové společnosti, tj. integroval se do jejích stávajících struktur. Za *integraci cizinců* je dle dokumentů MV ČR (2010) považován „proces postupného začleňování imigrantů do struktur a vazeb společnosti domácího obyvatelstva. Jedná se o komplexní jev, který je přirozeným důsledkem migrace a který má své politické, právní, ekonomické, sociální, kulturní, psychologické a náboženské aspekty“. Dle vlády Švédského království *integrace* „zahrnuje uvedení nově příchozích imigrantů do švédské společnosti, poskytuje kompenzaci obcím za přijetí uprchlíků a podporu jejich integrace. Cílem integrační politiky je zajistit stejná práva, povinnosti a příležitosti pro všechny, bez ohledu na jejich etnický a kulturní původ“ (Arbetsmarknadsdepartementet, 2011).

Integraci musíme také chápat, jak tvrdí H. Dluhošová (in Šišková, 2008: 77), jako „komplexní proces začleňování se nově příchozích do struktur hostitelské společnosti a oboustranný proces přizpůsobování, což vyžaduje aktivní přístup všech zúčastněných“. F. Heckman (in Bosswick, 2005: 100) definuje sociální integraci následovně: „...jde o inkluzi nové populace do již existujících sociálních struktur přijímací země, která má za následek redukci rozdílů v pozicích a vztazích“. V rámci sociální integrace rozlišují výše zmínění autoři čtyři dimenze: *strukturální integraci*, *kulturní integraci*, *interaktivní a identifikační dimenzi*. *Strukturální dimenze sociální integrace* v sobě zahrnuje získání práv a přístupu ke členství, pozicím a statusu v klíčových institucích přijímací společnosti (např. vzdělávací systém, přístup na trh práce, získání občanství, bydlení). *Kulturní dimenze sociální integrace* zahrnuje změny lidí v oblasti myšlení, kultury, chování a jejich postojů. K této změně dochází především u imigrantů, ale také u jejich potomků, ale zároveň v jeho průběhu dochází k interakci s většinovou společností. To znamená, že také ona se do jisté míry mění. Aktivní utváření vztahů přistěhovalců v nové společnosti se odráží ve změnách také v jejich osobním životě (sociální styk, navazování přátelství, uzavírání manželství apod.), takto se projevuje *interaktivní dimenze sociální integrace*. *Identifikační dimenze sociální integrace* představuje subjektivní integraci do nové společnosti, neboť ukazuje pocit sounáležitosti a identifikace s novou společností, zvláště ve smyslu etnické či národní (Heckman in Bosswick, 2005). Musíme si uvědomit, že jednotlivé dimenze integrace jsou navzájem provázané.

1.4 Charakteristika jazykových kurzů nabízených imigrantům ve Švédsku a v České republice

Jako motivační faktor k tomu, aby se cizinci na území České republiky co nejdříve naučili česky, měla sloužit zkouška z českého jazyka, kterou je nutné doložit k žádosti o trvalý pobyt v případě cizinců z tzv. třetích zemí (více Zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů). Požadavek doložení této zkoušky zvětšuje poptávku po kurzech češtiny coby cizího jazyka mezi dospělými.

Přistěhovalci si mohou vybrat z pestré nabídky kurzů češtiny pro cizince. Jako příklad můžeme zmínit nabídku kurzů češtiny na úrovni státních jazykových škol či soukromých agentur, kurzy také nabízejí neziskové organizace (příkladem může být Sdružení občanů zabývajících se emigranty – SOZE, jehož posláním je poskytovat pomoc uprchlíkům a dalším cizincům, kteří přicházejí do České republiky). Bezplatné jazykové kurzy poskytují také Centra na podporu integrace cizinců (dále CPIC), která nabízejí kromě bezplatných jazykových kurzů také poradenskou činnost, sociokulturní kurzy, přístup na internet a do knihovny. Aktuální nabídka Center je vždy uvedena na jejich webové adrese a to v několika

jazykových mutacích (SUZ MV ČR, 2012). Od roku 2009 fungují centra v Ostravě, Pardubicích, Plzni, Zlíně, od roku 2010 v Karlových Varech, Liberci, Českých Budějovicích a v Olomouci. Tato centra byla zřízena za podpory projektů spolufinancovaných z Evropského fondu pro integraci státních příslušníků třetích zemí. Obdobná centra, i když provozovaná jinými organizacemi, fungují v Ústí nad Labem a v Brně (SUZ MV ČR, 2012).

Ve Švédsku mohou imigranti docházet do kurzů Švédština pro cizince („Svenskundervisning för Invandrare“ – dále budeme užívat oficiální zkratku SFI, anglicky „Swedish for immigrants“), které jsou organizovány obcemi. Pro přihlášení do kurzu musí být účastník starší než 16 let, musí mít ve Švédsku přidělené osobní číslo, musí mít povolení k pobytu, trvalý pobyt či již švédské občanství, měl by chtít zůstat žít ve Švédsku déle než rok. K rozřazovacímu testu si přinese svůj pas či průkaz o pobytu na území Švédska a také své přidělené osobní číslo. Systém SFI se dělí do tří vzdělávacích stupňů, tzv. „Studieväg“ 1 (skládá se z kurzů A, B), 2 (zahrnuje kurz B a C) a 3 (zahrnuje kurzy C, D). Dle Společného evropského jazykového referenčního rámce odpovídá ukončený kurz A úrovni A1, kurz B úrovni A2, kurz C A2+ a kurz D úrovni B1+ (Skolverket, 2009). Na konci každého kurzu skládá student dílčí zkoušku, po ukončení úrovně č. 3 kurzu D následuje národní zkouška, tzv. „nationella prov“. SFI 1 (kurz A a B) se zaměřuje na ty účastníky, kteří získali minimální či vůbec žádné vzdělání v zemi původu. Další vzdělávací stupeň SFI 2 (kurz B a C) je nabízen lidem, kteří v zemi původu chodili do školy cca 7-11 let, tzn. mají za sebou alespoň základní školu. Do kurzů posledního stupně SFI 3 docházejí lidé, jež mají za sebou více než 12 let školní docházky (Skolverket, 2009).

2 Dospělý imigrant ve výchovně-vzdělávacím procesu

Charakteristika výchovně-vzdělávacího procesu dospělých imigrantů však nevychází pouze z jejich životní situace, ale také z faktu, že se jedná o dospělé účastníky kurzů.

2.1 Specifika vzdělávání dospělých

Dospělost můžeme vymezit z různých hledisek, ale nemůžeme ji stanovit jednoznačně. Dle Z. Palána (2003) přejímáme v našem pojetí výklad, že dospělým člověkem je ten, kdo „je vyspělý a „zralý“ sociálně, biologicky, sociologicky a mentálně a absolvoval minimálně základní vzdělání“ (Palán, 2003: 9).

Podle výzkumů se vzdělatelnost dospělých (tzv. docilita) s věkem neztrácí, ale mění se, a to vzhledem ke své struktuře např. paměťová schopnost se přesouvá z mechanické na logickou, rychlost učení se postupně nahrazuje přesností a jistotou. S věkem se však může snižovat lehkost učení či množství udržitelných informací (kapacita), trvanlivost udržení informací v dlouhodobé paměti. Může se také měnit motivace, může narůstat ochota studovat pod tlakem nových životních rolí atd. (Palán, 2003).

Nezměněnou schopnost dospělého učit se potvrzuje také J. Daines (2006), který dodává, že tato schopnost se váže na fakt, že dospělý je celkově zdravý (čili netrpí žádným závažným onemocněním či zraněním nebo nějakým typem zneužívání). Mimo jiné tento autor zdůrazňuje, že učení dospělého je ovlivněno tím, jaký význam pro něho nová látka má. Zároveň hledá učící se dospělý kterékoli podobnosti s tím, co už zná. I. Bednaříková (2006) tento způsob srovnávání a aplikace nového učiva na již známé věci nazývá transferem. J. Daines (2006) dále uvádí, že dospělí častěji pokračují v učení tehdy, když zhlédávají, že daná látka je pro ně užitečná. Tento psychologický rys vzdělávání dospělých nazývá I. Bednaříková (2006) bezprostřední časovou orientací. Z dalších charakteristik uvádí tato

autorka fakt, že dospělí jsou samostatnější, mají široký zkušenostní základ a také vstupují do učební situace s vlastním sebehodnocením a sebevnímáním. Tato emocionálnost se projevuje v praxi tím, že úspěšné plnění povinností u nich vede k velké sebeúctě, avšak jakýkoliv neúspěch je demotivuje (Bednaříková, 2006). V tomto směru musí nastoupit jako podpora i motivační faktor sám lektor, který učícího se dospělého podpoří. Role lektora je v procesu vzdělávání nezastupitelná.

2.2 Osobnost lektora jako důležitý motivační faktor ve výchovně-vzdělávacím procesu imigrantů

Z. Palán (1997) definuje lektora coby vzdělavatele v dalším vzdělávání, který řídí výukový proces a jehož předpokladem je nejen odborná znalost andragogiky, tj. jisté pedagogické mistrovství, jímž rozumí tento autor hlubokou teoretickou znalost, ale také praktické zkušenosti, které jsou doplněny dalšími dovednostmi. Mezi ně dle Z. Palána (1997) např. řadíme nejen andragogické schopnosti, ale také znalost psychologie osobnosti a také rétorické, komunikativní, didaktické, motivační i kreativní dovednosti. Kromě toho by měl lektor mít také jisté organizační schopnosti. Dle I. Bednaříkové (2006) v praxi rozlišujeme nejčastěji tři základní typy vzdělavatelů dospělých, které můžeme aplikovat na náš případ lektora v procesu jazykového vzdělávání dospělých cizinců:

- A) profesionální vzdělavatelé dospělých (lektori), kteří se této výukové činnosti věnují na plný úvazek;
- B) vzdělavatelé dospělých (lektori) na částečný pracovní úvazek;
- C) vzdělavatelé dospělých (lektori), již se této činnosti věnují dobrovolně (příležitostně).

V praxi však dospělí účastníci jazykových kurzů také velice vnímají osobnost samotného lektora, neboť dle I. Bednaříkové (2006) se osobnost vzdělavatele (lektora) řadí mezi předpoklady úspěšného učení dospělých. K nim také patří schopnost dospělého učit se, jeho motivace, vůle učit se, umění učit se, racionální využívání volného času a vhodná životospráva. Z vlastností, které by měl dobrý lektor mít, jmenujme např. „jeho otevřenost, přirozenost, empatii, operativnost v rozhodování, pozitivní myšlení, kreativitu a radost z práce“ (Langer, 2011). J. Malach a B. Zapletal (2005) jako důležitou vlastnost lektora uvádějí rovněž takt a klid, rozhodnost, spravedlnost, flexibilitu, ale také smysl pro humor a jisté hodnoty. K nim se blíže vyjadřuje O. Medlíková (2010), která se v rámci jednoho svého kurzu lektorských dovedností ptala účastníků na to, kterých hodnot si u lektora cenili nejvíce. Jako opakující se hodnoty tato autorka uvádí čitelnost, kompetentnost, zodpovědnost, věrohodnost, autenticitu, diskrétnost, zájem, partnerství, ale také stálý odborný i osobní růst (Medlíková, 2010). Lektor by měl být také empatický a měl by mít schopnost vytvářet příznivé prostředí ve své výuce (Bednaříková, 2006).

J. Mužík (1998: 33) ve své práci *Andragogická didaktika* rovněž tvrdí, že „lektor je ve vzdělávání dospělých integrujícím prvkem mezi účastníkem a učební látkou“. Protože motivace vytváří stav připravenosti přijmout informaci do paměti studujícího a zároveň uvolňuje příslušnou energii, která je potřebná k tomu, aby studující vydržel u obtížné učební látky a zapamatoval si ji, lektor by měl z tohoto důvodu podporovat kladné motivy učení jako je např. zájem o učební látku. Zároveň by se měl ale snažit eliminovat bariéry (záporné motivy), mezi něž můžeme zařadit hlavně strach (obavy z mluvení, děláním chyb, v případě českého jazyka i švédštiny překonávat obtíže kvůli těžké výslovnosti jazyka), obavy z učení se novému jazyku („nikdy mi jazyky moc nešly“) apod.

Aby lektor rozpoznal motivy, které vedou účastníky k osvojení si nového jazyka, je nutné, aby své účastníky kurzu (popř. okolnosti jejich migrace, životní situaci v nové zemi) a jejich znalosti dobře znal. K tomu mu poslouží především poznávání skupiny během prvního setkání. Diagnostika může být provedena v rámci vstupního rozhovoru, při skupinové diskuzi, párovém interview či v rámci kombinovaného písemného a ústního představení (Bednaříková, 2006). Cílem prvního setkání je nejen zjistit úroveň znalostí účastníků, ale také poznat očekávání (motivaci) od kurzu, navodit vhodný styl komunikace pro další práci, vytvořit pozitivní atmosféru a navodit důvěru a také snažit se motivovat účastníky k tomu, aby se – v našem případě – naučili cílový jazyk (Bednaříková, 2006).

Lektor by při své práci měl také vykonávat sebereflexi - a to nejen z toho důvodu, aby zjistil pokrok svých studentů, ale především, aby reflektoval svoji schopnost být dobrým pedagogem a také manažerem (při vzdělávání dospělých je velmi důležité dávat účastníkům kurzu jasné a srozumitelné pokyny) (Daines, 2006).

3 Kvalitativní studie – výsledky rozhovorů na téma role a osobnost lektora v jazykových kurzech pro dospělé imigranty v České republice a Švédsku

V předchozích kapitolách jsme nastínili výchovně-vzdělávací proces dospělých imigrantů, který má svá specifika. Jak z výše uvedeného vyplývá, důležitým faktorem je lektor. Z tohoto důvodu budeme v rámci našeho výzkumného šetření orientovat výzkumný problém na to, jakým způsobem vnímají sami lektoři práci s dospělými cizinci a zda je možné vysledovat stejné přístupy lektorů k imigrantům jak ve Švédsku, tak České republice.

3.1 Výzkumný design

Pro zjišťování a zpracování dat jsme v našem případě zvolili kvalitativní přístup, během něhož zaujímá kromě respondenta výsadní postavení také výzkumník, který „stejně jako kterýkoli jiný účastník výzkumu žije v určité vztahové a významové síti, v určitém kulturně-společenském kontextu. Jeho znalosti (...) a zkušenosti či prožitky formují jeho schopnost porozumět a uchopit fenomény jeho vnější i vnitřní reality“ (Miovský et al, 2006: 70).

3.2 Cíle výzkumu, formulace výzkumných otázek

Cílem našeho výzkumného šetření je zjistit, jakým způsobem lektor při práci s dospělými imigranty pracuje ve Švédsku a České republice a zda je možné vysledovat podobné či stejné přístupy v obou zemích. Během výzkumného šetření budeme hledat odpověď na tyto výzkumné otázky:

1. Jak lektor uplatňuje pedagogickou diagnostiku (tj. jakým způsobem zjišťuje vstupní znalosti a motivaci účastníků kurzu, průběžné i výstupní znalosti) a jak s těmito informacemi pracuje?
2. Jakým způsobem se lektor připravuje na hodinu?
3. Jaké metody (včetně aktivizačních) používá lektor v rámci hodin?
4. Které tři nejčastější materiálně-didaktické pomůcky lektor využívá ve výuce?
5. Které tři vlastnosti jsou pro lektora nejdůležitější?

6. Na jaké bariéry může lektor při výuce dospělých imigrantů narazit?
7. Jak probíhá evaluace lektorovy práce?
8. Provádí lektor sebereflexi? Pokud ano, jakým způsobem?

Tyto otázky se pro nás staly základem polostrukturovaného interview.

3.3 Popis výzkumného souboru

Výběr probíhal formou nepravděpodobnostní metody výběru výzkumného souboru (Miovský et al, 2006), kdy jsme použili prostý záměrný (účelový) výběr. V rámci něho jsme cíleně hledali lektory českého či švédského jazyka pro dospělé cizince, kteří by byli ochotni se do našeho výzkumu zapojit. Výzkumného šetření se nakonec zúčastnili celkem čtyři lektoři. Sběr dat jsme získali metodou polostrukturovaného rozhovoru, jenž jsme zaznamenávali na diktafon. Všichni čtyři respondenti s nahráváním rozhovoru dopředu souhlasili. Rozhovory byly v České republice vedeny v češtině, ve Švédsku byly provedeny v anglickém a švédském jazyce. Pokud měl respondent potíže vyjádřit se v angličtině, měl možnost vždy odpovídat na otázku ve švédském jazyce, otázka mu byla pak také položena švédsky. Z hlediska etického rozměru byli lektoři upozorněni na to, že rozhovor bude nahráván a že jeho vyhodnocení bude anonymní.

Našeho výzkumu se zúčastnili dva švédští lektoři (respondent A a respondentka B), kteří působí v kurzech švédštiny pro cizince (tzv. SFI) v Uppsale, a dva čeští lektoři (respondent C a respondentka D), kteří učí český jazyk pro cizince v Olomouci. Oba dva regiony jsou si z hlediska výběru velmi podobné: v obou případech se jedná o univerzitní města. Oba lektoři ve Švédsku absolvovali obor švédský jazyk pro střední školy a švédštinu jako druhý jazyk, jeden z českých lektorů studoval bohemistiku na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, druhá lektorka byla studentkou oboru český a anglický jazyk na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Švédští lektoři učí sice na soukromé jazykové agentuře, která však nabízí kurzy SFI zdarma, neboť jsou dotované švédským státem. Oba čeští lektoři vyučují český jazyk pro cizince také na soukromé agentuře, avšak zde si účastníci kurzů hradí sami.

Záměrně jsme zvolili dva muže a dvě ženy. **Respondent A** měl 27 let a studoval na univerzitě v Uppsale obor učitelství švédštiny pro střední školy a švédštinu jako druhý jazyk. Celkově učí imigranty švédsky již rok a půl, začal však již před dvěma lety (tj. v roce 2010), pak si ale dle svých slov „dal chvíli pauzu“, protože potřeboval dokončit studium.

Respondentka B (44 let) učí švédštinu pro cizince od roku 2008, studovala na univerzitě v Uppsale švédštinu a švédštinu jako druhý jazyk.

Respondent C (25 let) studuje Filozofickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci, věnuje se bohemistice a filmové vědě, je v posledním ročníku svého studia, plánuje ještě před ukončením odjet studovat do Francie. Jako lektor českého jazyka pro cizince pracuje asi rok a půl.

Respondentka D (23 let) studuje Pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci, obor český jazyk a anglický jazyk, výuku češtiny a angličtiny považuje za „dobrou brigádu“, která jí přinese také zkušenosti z praxe, popř. výhledově zaměstnání. Nyní učí svůj první kurz češtiny pro cizince.

3.4 Metoda sběru dat

Pro získání dat jsme zvolili metodu moderovaného rozhovoru, konkrétně polostrukturované interview. Dopředu jsme si připravili schéma, jehož základem se stalo osm otázek (uvedli jsme je v části 3.2), které jsme během rozhovoru kladli respondentům, jejich odpovědi jsme zaznamenávali na diktafon.

3.5 Metody zpracování a analýzy dat

Po získání audiozáznamu z provedených rozhovorů jsme výpovědi respondentů přepsali a dále doplnili o záznamy, jež výzkumník-tazatel vypořádal během provádění daných interview. Poté jsme dané výpovědi dále systematizovali a kódovali tak, že jsme přiřazovali klíčová slova k částem textu, aby nám byla umožněna snadnější a rychlejší práce s těmito částmi výpovědí. Proces kódování je fakticky procesem, kdy dochází k identifikaci a systematizování větších významových celků a to dle kritérií, která byla dopředu stanovena (Miovský et al, 2006). Archivace dat byla uskutečněna jejich přepisem na počítači, tj. v elektronické podobě. V rámci propojování dat jsme hledali spojitosti, které jsme kategorizovali do větších celků a vyvozovali z nich závěry našeho výzkumu. K dílčí analýze kvalitativních dat jsme použili metodu zachycení vzorců (tzv. „Gestaltů“) (Miovský et al, 2006), která „představuje relativně jednoduchý analytický nástroj, jehož základní princip spočívá v tom, že v datech vyhledáváme určité opakující se vzorce (případně témata) a ty zaznamenáváme“ (Miovský et al, 2006: 222). Díky této metodě se dle M. Miovského (2006) snažíme vyhledat obecnější principy, vzorce či struktury, jež odpovídají jevům vázaným na určitý kontext, osobu apod.

3.6 Analýza získaných dat

Jak lektor uplatňuje pedagogickou diagnostiku?

V případě vstupní diagnostiky je patrný rozdíl v systému jazykového vzdělávání dospělých cizinců ve Švédsku a České republice. Zatímco studenti jsou ve Švédsku rozřazeni dle svého dosaženého vzdělání již před příchodem do kurzu na jazykovou školu, v České republice jsou studenti většinou na soukromých jazykových agenturách zařazeni do skupin buď dle mediačního jazyka (anglicky mluvící skupina, slovanská skupina) či dle počtu zájemců (v soukromých agenturách jde o naplnění kurzu, aby mohl být otevřen). Proto lektoři mají tendenci přikládat vstupní diagnostice větší důraz a provádějí si ji sami.

„No, ono je to docela důležité, zejména kvůli tomu, že se...hm...na kurzech češtiny často sejdou různé národnosti...a je potřeba to sladit v rámci mediačního jazyka...a je potřeba sladit i ty pokročilosti. Ono nejde mluvit s někým na pokročilosti B1 a do toho mít namíchané začátečníky.“ (respondent C). Respondent C zastával také názor, že se různě pokročilí studenti od sebe navzájem jazyk naučit nemohou, naopak to pro ně znamená větší stres a je to pro ně také velice demotivující. Lektor se snaží, pokud to jde, používat pouze češtinu. V případě, že nezná student jednotlivá slovíčka a zná jiný cizí jazyk, používá respondent C mediační jazyk.

Vstupní diagnostiku metodou rozhovoru zaměřenou na věk studentů i jejich očekávání provádí během prvního setkání také respondentka D.

V Uppsale (Švédsko) jsou studenti obvykle testováni dvakrát, na Centru pro učící se dospělé (švédsky *Centrum för vuxnas lärande*, dále CVL) je s nimi proveden rozhovor s cílem zjistit především jejich dosažené vzdělání (studenti jsou zařazeni do skupin podle toho, kolik let navštěvovali školu ve své zemi původu) a také profesní zkušenosti (Centrum för vuxnas

lärande, 2012). Na jazykové škole jsou na začátku kurzu testováni znovu (je jim rozdán krátký test), teprve pak je zařadí do skupin. Proto vstupní zjišťování znalostí lektoři neprovádějí, popř. pouze v případě, že se jim úroveň studenta a jeho zařazení do skupiny nezdá odpovídající, na studenta se proto zaměří a poté ho přeřadí jinam.

„...vstupní testy nedělám, nechávám vše vyplynout ze situace, studenty – jejich motivaci, zájmy, rodinnou situaci rád poznávám postupně... v průběhu hodin, jak pokračujeme... Když ale vidím, že má někdo nějaký problém, pak se mu individuálně věnuju...“ (respondent A).

Jakým způsobem se lektor připravuje na hodinu?

Všichni lektoři se na hodinu připravují, přicházejí do ní s konkrétním cílem, kterého chtějí dosáhnout, i když často průběh hodiny přizpůsobují tomu, co studenti potřebují. Oba švédští lektoři a česká respondentka D si chystají písemnou přípravu.

„Všechno si píšu na počítači, dělám si taky týdenní přípravu, hodiny si připravuju písemně na počítači ze dne na den, aktivity během hodiny pak podle potřeby měním. Pokud vidím, že moc nemluvili, tak zařadím nějaké cvičení na mluvení, vždycky si ale definuju výukový cíl dopředu a pravidelně s nimi všechny jevy opakuju.“ (respondent A)

„Vždy si připravuju písemnou přípravu – struktura přípravy podle mne začíná cíli, jakých by měli účastníci kurzu dosáhnout...“ (respondentka D)

„Já se přiznám, že písemné přípravy si nedělám, přijde mě to... no... z hlediska toho... pro některé skupinky... samozřejmě je dobře mít se, o co vopřít. Ale třeba ta čeština pro cizince je víc postavená tak, že je těžké odhadnout u těch cizinců, jaký gramatický jev, když probereme v té dané hodině, kolik zabere jeho opakování, protože je potřeba. Někdy se to zdá úplně jako banální jev v očích lektora, ale vím, že třeba člověk, který má zkušenost s indoevropským jazykem, ten jev pojme daleko rychleji než ten, co funguje na bázi nějaké například azerbádžánštiny, která je té češtině daleko víc vzdálená.“ (respondent C)

Jaké metody (včetně těch aktivizačních) používá lektor v rámci hodin?

Pro všechny oslovené lektory bylo důležité, aby studenti byli v hodinách aktivní. Snažili se proto maximalizovat čas, kdy mluvili v cílovém jazyce samotní studenti. Jako používané metody lektoři uváděli řešení problému ve skupině, diskuze a jazykové hry.

„Chci, aby v hodinách... aby v hodinách... byli aktivní... a aby spolu mluvili, spolupracovali. Rád používám práci ve skupinách, kdy mají diskutovat o nějakém problému a vyřešit jej (...). Prostě je pro mě důležité, aby hodina byla dynamická, aby se aktivity střídaly, a myslím, že tohle jim (studentům) vyhovuje.“ (respondent A)

V rámci češtiny pak lektor (respondent C) jmenoval dril, který je dle jeho názoru nutno v češtině použít k nacvičení některých gramatických jevů.

Naopak respondentka D reagovala tímto způsobem: *„...vycházím z poznatků metod kritického myšlení (...) dále z různých aktivizačních metod podle toho, co probíráme. Myslím si, že je moc důležité klást důraz na aktivizaci účastníků kruzů, protože kdo je pasivní, nemusí na kurz vůbec chodit.“*

Které tři nejčastější materiálně-didaktické pomůcky lektor využívá při výuce?

V odpovědích na tuto otázku se lektori poměrně shodli. Opakovaly se materiálně-didaktické pomůcky jako např. projektor, bílá tabule, magnetofon, knihy.

Které tři vlastnosti jsou pro lektora nejdůležitější?

Jak jsme zmínili již v teoretické části příspěvku, osobnost lektora hraje důležitou roli v procesu vzdělávání dospělých, a to nejen v rámci jazykového vzdělávání cizinců. Lektori nám na naši otázku reagovali po svém, mísili dohromady jak didaktické schopnosti, tak osobnostní vlastnosti, které by měl, dle jejich názoru, ideální lektor mít. Z osobnostních vlastností jmenovali respondenti empatii, trpělivost, schopnost být vnímavý, dále motivovat studenty a neustále je podporovat.

„...Dobře nachystaný na hodinu, být flexibilní, a to v obojím smyslu – umět prostě reagovat na to, co cítím já, že studenti potřebují, a někdy je třeba taky reagovat na to, co oni chtějí dělat. Jo a taky empatický, i když tady asi musíte umět udělat hranici, co je možné, aby vám říkali. Někdy za vámi studenti přijdou s nějakým problémem, třeba s nějakou špatnou situací v rodině, nebo s nějakým jiným problémem, někdy je vyslechnu, ale někdy jim taky řeknu, že si mají jít za kolegou (na škole funguje sociální pracovník – poznámka autorky).“ (respondent A)

„Myslím si, že lektor má hodně důležitou roli, proto je důležité, když má lektor se studenty dobrý vztah. Snažím se v hodině zapojit všechny studenty, i ty, kteří třeba v hodině sedí a moc nemluví, snažím se, aby neměli strach, takže myslím si, že lektor by měl ty studenty jako podporovat. (...) Musíte zapojit fakt všechny, musíte jim ukázat, že je vnímáte.“ (respondentka B)

„Trpělivost (úsměv), trpělivost především. A... hm... asi schopnost, pokud je to potřeba, nenechat se vytočit a demotivovat se studenty. Protože někdy...(vzdech) ... někdy je to zvláštní a tak... asi, asi tu trpělivost, to je úplně nejdůležitější vlastnost, no. A nějakou schopnost motivovat, to jsou dvě věci, když se dodrží, tak to musí jít.“ (respondent C)

Výzkumník: *„A kam byste zařadil třeba humor, respekt, protože v kurzu máte lidi z různých koutů světa?“*

„Zatím mám zkušenost takovou, že s humorem je to velice ošidné, u češtiny pro cizince. (...) My jsme v úrovni A2, tam ještě člověk moc vtipů neužije a je to takové... hm... je to takové prostě...ještě k těm jazykovým vtipům jsme nedospěli. Ale samozřejmě, že se občas jako zasmějem. Humor podle mě není nejdůležitější, někdy humor vůbec nevznikne, prostě je to o tom, jak si ti lidi sednou.“ (respondent C)

Respondentka D je přesvědčená, že ve vztahu k dospělým imigrantům musí převažovat přátelský přístup, lektor by se měl snažit během svých hodin o uvolněnou, příjemnou atmosféru, která bude účastníky motivovat k lepším výsledkům:

„...podle mého názoru (a zkušeností) si myslím, že přátelský přístup by měl převažovat – ovšem jeho hlavním aspektem by měla být důslednost, totiž co slíbím, to musím taky dodržet, nebo zkontrolovat. Vzbudíme-li v účastnících pocit, že se na kurzech mohou cítit dobře, uvolněně, pak si taky myslím, že dosáhneme vyšších a lepších výsledků (respondentka se usmívá).“ Z konkrétních vlastností pak respondentka D jmenovala důslednost, pečlivost při přípravě výukových materiálů a také aktivitu v hodinách („účastníci musí vidět, že lektora baví je učit“).

Na jaké bariéry může lektor při výuce dospělých imigrantů narazit (popř. jak je překonat)?

Respondentka D na bariéry zatím nenarazila, podle jejích slov si spíše účastníci kurzu stěžovali na svou situaci doma.

Respondent C: *„Někdy tam můžou být bariéry kulturní... Někdy to může být docela problematické... Někdy to dávají studenti docela najevo. Protože když se tady začneme bavit o jídelníčku, tak muslimové mně budou říkat, prostě, že tohle ne ne ne, ale Francouz (respondent naráží na studenta, kterého momentálně učí), který žije velmi bujaře, je to někdy až uráží, takže je zvláštní, že oni se vždycky tak nějak pošťuchují.“* I když respondent A dle svých slov nepovažuje tyto interkulturní bariéry za největší a při výuce češtiny naráží spíš na problém, že nemůže používat české slovníky, které by pomohly s překladem z velmi exotických jazyků do češtiny, přesto dle jeho další výpovědi interkulturní bariéru nejen ve vztahu student a druhý student, ale také ve vztahu student a lektor velmi znatelně vnímá:

„A největší, co považuju za problém, je někdy taková mírná netolerance z řad těch studentů. Ten lektor přece přijde a už se tváří tolerantně nebo zachovává nějaké dekórum. Ale někdy to bývá – tak, jak to znám z vlastní zkušenosti, těžké ukočírovat, protože on tam někdy nastoupí takový jízlivý humor... tak, jak to tady mívám, třeba když se bavíme o některých tématech z hlediska víry, nebo když se bavíme o pozicích žen ve společnosti. Tak cítím takové pošťuchování mezi studenty. Je to zvláštní, ale nemyslím si, že by to nějaká separace studentů třeba podle jejich vyznání spravila, to nemůže nikdy ničemu prospět. Je to na tom lektorovi, jak ty studenty ukočíruje a kam až ty studenty pustí a tady se vracíme k respektu.“

I když respondent C pociťoval situace, v nichž docházelo k interkulturním konfliktům, za nepříjemné (používal slovo „zvláštní“), považoval výuku češtiny pro cizince za svůj velký osobnostní rozvoj, neboť právě setkáváním s různými kulturami získával různé interkulturní dovednosti.

Naopak švédskému respondentovi A vadilo, když studenti začali během hodin používat místo švédštiny angličtinu, kterou většina studentů plynule ovládala: *„Když o něčem ve skupinách diskutují, spousta z nich začne používat angličtinu. Nemůžu je za to nijak potrestat samozřejmě, takže vždycky jen řeknu, že je pro ně důležité, aby v hodinách mluvili jen švédsky. Když jsou mimo hodinu, tak si můžou vybrat, jakým jazykem budou hovořit, ale v hodinách by měli mluvit švédsky. Víím, že je to pro ně ze začátku velmi těžký, protože neznají tolik slovíček, ale musejí se prostě snažit alespoň trochu mluvit.“* Ke stejným problémům se vyjadřovala také švédská respondentka B, která vnímala, že pokud je ve třídě více účastníků se stejným mateřským jazykem, navzájem si pomáhají překládat slovíčka a ostatním účastníkům vadí pak např. to, že slyší mnoho arabštiny či jiných jazyků místo švédštiny. Zároveň se tato lektorka dotkla neustálých pozdních příchodů účastníků kurzu, což jí také při výuce v SFI vadilo.

Provádí lektor sebereflexi? Pokud ano, jakým způsobem?

Každý z dotazovaných lektorů prováděl sebereflexi a považoval ji za důležitou součást své práce, neboť jen sebeevaluací dodává lektor správný směr i výchovně-vzdělávacímu cíli. Lektoři se průběžně svých studentů v hodinách ptali, jestli jim vyhovuje tempo, cvičení, které zařazovali do výuky, apod. Poté po hodině přemýšleli nad svým postupem. Švédská respondentka B dochází také ke kolegům na dobrovolné hodiny hospitací, během nichž může načerpat inspiraci.

3.7 Závěr kvalitativní studie

Ve výše uvedené studii jsme představili odpovědi dvou českých a dvou švédských lektorů na osm výzkumných otázek týkajících se vzdělávání dospělých imigrantů.

V případě vstupní diagnostiky byl zřejmý rozdílný přístup k rozřazování studentů do skupin v České republice a Švédsku, z tohoto důvodu je možné, že čeští lektori kladou na vstupní diagnostiku větší důraz. Přesto můžeme tvrdit, že všichni vybraní lektori se shodují na nutnosti vstupní diagnostiku provést, jen švédští lektori mají spíše tendenci poznávat motivaci a osobnost účastníků kurzu postupně. Všichni lektori, bez rozdílu země původu a zkušeností, se však na hodinu připravují, i když ne všichni písemně, protože jejich zkušenosti potvrzují, že v jazykových kurzech pro dospělé imigranty musí lektor často reagovat dle potřeby účastníků (pokud narazí např. na gramatický jev, který je problematický, lektor jej s účastníky kurzu procvičí).

Co se týká aktivizace cizinců v hodinách češtiny či švédštiny, můžeme vypožorovat stejné tendence: lektorům jde o aktivitu účastníka, proto se je snaží maximálně (i aktivizačními metodami jako např. diskuzí) podporovat. Používání materiálně-didaktických pomůcek se také napříč oběma zeměmi shodovalo a odpovídalo pomůckám, které jsou využívány v jazykové výuce (projektor, bílá tabule, magnetofon, kniha). Lektori zdůrazňovali přátelský přístup k učím se dospělým imigrantům, což můžeme z hlediska andragogiky interpretovat jako potřebu partnerského přístupu lektora vůči dospělým. Ve výpovědi jednoho z lektorů zaznívá také nutnost vzájemného respektu a tolerance mezi lektorem a studenty. Z vlastností lektora jmenovali respondenti empatii, důslednost, trpělivost, ale také schopnost motivovat účastníky a vždy je podporovat. Z těchto názorů námi vybraných lektorů je patrné, že výše dotazovaní byli srozuměni s rolí lektora jako motivačního faktoru ve výchovně-vzdělávacím procesu dospělých.

Zajímavé bylo také sledovat názory lektorů na možné bariéry v hodinách pro cizince. Pouze jedna lektorka se zatím v hodinách s žádnými bariérami nesetkala, český lektor ve svých výpovědích narážel na možná interkulturní nedorozumění mezi účastníky kurzu, se kterými se setkal a které musel jako lektor uřídit. Přesto bral kurzy s cizinci pocházejícími z různého kulturního prostředí jako rozvoj sebe sama v rámci interkulturního vzdělávání. Proro jsme se ho ptali na to, zda by budoucím lektorům pomohlo, kdyby během studia českého jazyka měli mít možnost navštěvovat kurz interkulturní komunikace. Dle jeho názoru to nutné není. („Byl by to další ze zbytečných předmětů. Každý z nás má přece natolik vyvinuté sociální a kulturní vnímání, aby si ty otázky (rozumějme nyní otázky týkající se interkulturní komunikace) dokázal zodpovědět sám.“). Švédským lektorům vadilo spíše nadužívání mateřského jazyka v případech, kdy se snažili někteří studenti se stejným mateřským jazykem pomoci svým kolegům. Podle slov lektorky „křičeli“ ve svém jazyce na svého kamaráda přes celou třídu jen, aby mu slovíčko přeložili. Interkulturních nedorozumění se švédští lektori nedotkli. Možnou příčinou může být fakt, že ve Švédsku se tato jazyková škola oficiálně proklamuje kulturní snášenlivostí a respektem vůči nově přichozím (stejná je také oficiální švédská politika).

Všichni čtyři lektori přikládali důraz na svou sebereflexi, která jim pomáhala v dodržení výchovně-vzdělávacích cílů jazykových kurzů pro cizince.

Závěr

Současná společnost prochází neustálými změnami, na které musíme pružně reagovat. K tomu nám v dospělém věku pomáhá další vzdělávání. Specifickou skupinou, která se v dospělosti učí nový jazyk, jsou imigranti, jichž také v České republice po roce 1989

přibývá. V rámci výchovně-vzdělávacího procesu dospělých však hraje důležitou roli sám lektor, který dospělého imigranta neustále motivuje a podporuje v jeho učení se novému jazyku hostitelské země.

Námi předložený příspěvek si proto kladl za cíl nahlédnout v kvalitativní studii na práci dvou lektorů, kteří pracují s cizinci v České republice, a dvou lektorů, kteří učí imigranty švédštinu v bezplatných kurzech SFI. Výsledky jsme prezentovali po teoretické části, v níž jsme se především soustředili na specifika vzdělávání dospělých a roli lektora v tomto procesu.

Jak z polostrukturovaných rozhovorů vyplynulo, je možné vysledovat stejné postupy v přístupech k cizincům jak v Čechách, tak Švédsku. Tyto přístupy odpovídají andragogickým principům, které mají být ve vztahu k učícímu se dospělému uplatňovány.

Seznam literatury

Arbetsmarknadsdepartementet. (2012). Integration [online]. [cit. 2012-04-11]. Dostupné z WWW: <<http://www.regeringen.se/sb/d/13490>>.

Bednaříková, I. (2006). *Kapitoly z andragogiky 2*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.

Heckmann, F. (2005). National modes of immigrant integration. In Boswick, W. & Husband, Ch. *Comparative European research in migration, diversity and identities* (99-113). Bilbao: Universidad de Deusto.

Centrum för vuxnas lärande – Uppsala Kommun. (2012) Svenska för invandrare [online]. [cit. 2012-04-11]. Dostupné z WWW: <<http://cvl.uppsala.se/page.asp?id=26&pos=0>>.

Český statistický ústav. (2011). *Cizinci podle typu pobytu, pohlaví a státního občanství - k 31. 3. 2011* [online]. [cit. 2011-04-11]. Dostupné z WWW: <www.csu.cz>.

Daines, J., Daines, C., & Graham, B. (2006). *Adult learning. Adult teaching*. [s.l.]: University of Nottingham, Department of Continuing Education.

Dluhošová, H. (2008). Integrace cizinců v České republice. In Šišková, T. (Ed.) *Výchova k toleranci a proti rasismu* (75-87). Praha: Portál.

Malach, J., & Zapletal, B. (2005). *Vybrané problémy andragogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Medlíková, O. (2010). *Lektorské dovednosti*. Praha: Grada.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

Mužík, J. (1998). *Andragogická didaktika*. Praha: Codex.

Langer, T. & Veteška, J. (Eds.). (2009). *Další vzdělávání ve světě migrujícího trhu práce: Sborník z konference konané dne 12. dubna 2008 pod záštitou Ministerstva práce a sociálních věcí ČR*. Praha: Univerzita J. A. Komenského.

Langer, T. (2011). Ing. Jana Puhlová, Lektorka roku 2011. *Andragogika* (4), 7.

Lindberg, I. & Sandwall, K. (2007). Nobody's darling? Swedish for adult immigrants: A critical perspective. *Prospect*, 42(3), 79-95.

Dostupné z WWW:

<http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect_journal/volume_22_no_3>.

Palán, Z. (1997). *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA.

Palán, Z. (2003). *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského.

Rákoczyová, M. & Trbola, R. (Eds.). (2009). *Sociální integrace přistěhovalců v České republice*. Praha: SLON.

SCB. (2011). *Statistiska centralbyrån* [online]. [cit. 2011-04-25]. Dostupné z WWW: <<http://www.scb.se/>>.

Sdružení občanů zabývajících se emigranty – SOZE. (2012). *Čeština pro cizince* [online]. [cit. 2012-04-11]. Dostupné z WWW: <<http://www.soze.cz/?cat=5&lang=en>>.

Skolverket. (2009). *Kursplan för svenskundervisning för invandrare (sfi)* [online]. [cit. 2011-04-25].

Dostupné z WWW: < <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/vuxenutbildning/svenskundervisning-for-invandrare>>.

Správa uprchlických zařízení Ministerstva vnitra České republiky (SUZ MV ČR). (2010). *Centra na podporu integrace cizinců* [online]. [cit. 2011-04-2]. Dostupné z WWW: <www.cpic.cz>.

Kontakt Milena Öbrink Hobzová, Mgr.

Katedra křesťanské výchovy, Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého

Univerzitní 22

771 11 Olomouc

Email: milenahobza@email.cz

Príspevek byl podpořen z projektu s názvem *Sociálně a zdravotně znevýhodněné a jiné skupiny populace a jejich sociální determinanty zdraví* číslo CMTF_2012_012.