

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Diplomová práce

2013

Bc. Simona Drtinová

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Bc. Simona Drtinová

Učení se češtiny v důchodovém věku

Learning the Czech language in retirement age

Praha, 2013

Vedoucí práce: Mgr. Tamah Sherman, Ph.D.

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Tamah Sherman, Ph.D. za její cenné připomínky, rady a podněty při vedení práce a především za ochotu a čas, který této práci věnovala. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům z řad seniorů i lektorů, kteří byli ochotni se mnou spolupracovat a prostřednictvím rozhovorů se se mnou podělili o své bohaté zkušenosti s učením se a výukou češtiny.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci *Učení se češtiny v důchodovém věku* vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

Simona Drtinová

Abstrakt a klíčová slova

DRTINOVÁ, Simona. *Učení se češtiny v důchodovém věku*. Praha, 2013. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta filozofická, Ústav českého jazyka a teorie komunikace.

Práce se z interdisciplinárního hlediska zabývá problematikou učení se cizích jazyků v důchodovém věku, jehož charakteristiky mohou být omezená ekonomická aktivita, větší množství volného času a možný výskyt určitých bariér způsobených věkem. Jako příklad učení se cizího jazyka bude sloužit případ cizinců důchodového věku v České republice, kteří se učí česky.

V teoretické části je nejprve vymezeno stáří spolu se změnami, které k procesu stárnutí a stáří patří: změny jsou popsány na úrovni tělesné, kognitivní a sociální. Dále se v práci pojednává o procesu učení s důrazem na učení se cizích jazyků. V rámci pedagogicko-psychologické složky procesu učení jsou zde zmíněny jeho vybrané složky, konkrétně se jedná o motivaci k učení, různé formy výuky a roli učitele při výuce. Závěr teoretické části se zabývá nabídkou kurzů češtiny. Veškeré oblasti práce pojednávají o daném tématu vždy v obecné rovině a poté s důrazem právě na seniory.

Praktická část této diplomové práce, provedená pomocí mnohočetné případové studie, se pokouší zodpovědět otázky týkající se motivace seniorů k učení se češtiny, průběhu a forem jejich učení, a to pomocí polostrukturovaných rozhovorů se seniory a s lektory, kteří mají s výukou této věkové skupiny zkušenosti.

Klíčová slova

stáří, změny ve stáří, důchodový věk, učení se cizího jazyka, komunikační metoda, vnější a vnitřní motivace, role učitele při výuce, organizační formy výuky, kurzy češtiny pro cizince, kvalitativní výzkum, mnohočetná případová studie, polostrukturovaný rozhovor

Abstract and key words

DRTINOVÁ, Simona. *Learning the Czech language in retirement age*. Prague, 2013. Dissertation. Charles University in Prague, Faculty of Arts, Institute of Czech Language and Theory of Communication.

This thesis deals with foreign language learning in retirement age from interdisciplinary perspective. Its characteristics may be limited economic activity, more free time and the potential occurrence of certain barriers caused by age. The case of foreigners in retirement age living in the Czech Republic and learning Czech will serve as an example of foreign language learning.

The theoretical part of the thesis firstly defines old age together with the changes typical for the process of aging and old age: the changes are described on a physical, cognitive and social level. The thesis then goes on to address the process of learning with emphasis on foreign language learning. Selected components are mentioned within the pedagogical-psychological part of the learning process, specifically the motivation to learn, different organizational forms of education and teacher's role during the education. The end of the theoretical part addresses the offer of Czech language courses. All the parts of the thesis first address the topic on a general level and then focus on seniors.

The empirical part of this thesis attempts to answer several questions concerning the seniors' motivation to learn Czech and the process and forms of their learning by means of semi-structured interviews with seniors and lecturers experienced in teaching this age group.

Key words

old age, changes in the old age, retirement age, foreign language learning, communicative approach, extrinsic and intrinsic motivation, teacher's role in education, organizational forms of education, Czech for Foreigners, qualitative research, multiple case study, semi-structured interview

Obsah

1.	ÚVOD	8
2.	VLASTNÍ PRÁCE – TEORETICKÁ ČÁST	11
2.1.	Stáří	11
2.1.1.	Gerontologie, geriatrie, gerontopedagogika	11
2.1.2.	Demografická revoluce	12
2.1.3.	Fenomén věku	12
2.1.4.	Vymezení stáří	13
2.1.5.	Tělesné změny	14
2.1.6.	Vybrané kognitivní změny ve stáří	14
2.1.6.1.	Intelligence	15
2.1.6.2.	Psychomotorické tempo	15
2.1.6.3.	Řeč	16
2.1.6.4.	Psychické stavy: pozornost a únava	16
2.1.6.5.	Paměť	17
2.1.6.6.	Smyslové orgány a vnímání	18
2.1.7.	Sociální změny ve stáří	18
2.1.7.1.	Penzionování	19
2.2.	Učení	20
2.3.	Učení se cizích jazyků	22
2.4.	Motivace	24
2.4.1.	Motivace a učení	25
2.4.2.	Motivace k učení se cizích jazyků	26
2.4.3.	Motivace k učení se češtiny	28
2.5.	Zájmové vzdělávání	30
2.6.	Role učitele	30
2.7.	Organizační formy výuky	31
2.7.1.	Individuální vyučování	31

2.7.2.	Frontální vyučování	32
2.7.3.	Skupinové kurzy	33
2.7.4.	Učení se bez lektora	33
2.8.	Kurzy češtiny pro cizince.....	34
2.8.1.	Kurzy češtiny pro cizince-seniory.....	35
2.9.	Cizinci v České republice podle věku.....	36
3.	VLASTNÍ PRÁCE – PRAKTICKÁ ČÁST	38
3.1.	Výzkumné otázky	38
3.2.	Metodologie	38
3.3.	Výzkumné strategie	41
3.4.	Výzkumný vzorek.....	42
3.5.	Případové studie – senioři.....	44
3.6.	Případové studie – lektorky	64
3.7.	Analýza	76
3.7.1.	Jaká je deklarovaná motivace seniorů k učení se češtiny?.....	76
3.7.2.	Jakou formu výuky senioři preferují a jaké výhody/nevýhody jim skýtá?	78
3.7.3.	Jaké jsou charakteristiky seniorů-studentů a jak probíhá jejich učení?	81
3.8.	Diskuze	85
4.	ZÁVĚR.....	89
5.	SEZNAM LITERATURY	92
5.1.	Citovaná literatura.....	92
5.1.1.	Tištěné dokumenty.....	92
5.1.2.	Elektronické dokumenty	94
5.2.	Prostudovaná literatura	96
6.	PŘÍLOHY.....	97
6.1.	Seznam témat a otázek pro seniory.....	97
6.2.	Seznam témat a otázek pro lektory	98
6.3.	Česká a anglická verze inzerátu ke shánění respondentů.....	99

1. ÚVOD

Tato práce se zabývá problematikou učení se češtiny v důchodovém věku. V dnešní době je v rámci učení se cizích jazyků hlavní důraz kladen na věkovou kategorii dětí a mládeže, poté na dospělou, ekonomicky aktivní populaci. Pro tyto kategorie existuje široká nabídka odborné literatury, která postihuje celý proces učení od motivace až k efektivitě výukových metod. Podobně zaměřená literatura, která se týká učení seniorů, je obtížně k nalezení. Přitom v současnosti představují senioři velké procento z celkové populace a jejich počet stále roste – i z tohoto důvodu je třeba se na seniorskou populaci více zaměřit.

Impulzem k výběru tématu této práce je osobní zkušenost s výukou německé seniorky. Do té doby jsem se s podobným případem nesetkala; cílem předkládané diplomové práce je snaha zjistit, zda je o výuku češtiny mezi seniorskou populací zájem, z jakých důvodů se učí česky (tzn. jejich deklarovaná motivace), jakou formu výuky preferují a jak celkově probíhá jejich učení. Tyto tři oblasti představují výzkumné otázky této práce. K jejich zodpovězení je nejprve na základě odborné literatury vytvořen teoretický rámec, který pojednává o životní etapě stáří a o pojmech týkajících se učení se cizích jazyků v obecné rovině i ve vztahu ke stáří.

Teoretická část je rozdělena na dvě části – první se zabývá stářím a aspekty k němu patřícími, konkrétně vědami, jež se stářím primárně zabývají. Dále je zařazena statistická kapitola, která reflektuje zvyšující se počet seniorů, a tudíž i důležitost potřeby zabývat se seniorskou populací ve všech oblastech života, nejen v rámci výuky cizích jazyků. Poté následují různá vymezení věků, neboť v teoretické i praktické části práce se hovoří o chronologickém a sociálním věku a je nutné si tyto termíny objasnit. Až poté následuje vlastní vymezení věku a popis změn na úrovni tělesné, kognitivní a sociální: důraz je kladen na vybrané kognitivní (změny v inteligenci, paměti, řeči, psychomotorickém tempu, pozornosti a ve smyslovém vnímání) a sociální změny. Nejdůležitější sociální změnou je odchod do důchodu, kterému je věnována celá podkapitola.

Druhá, obsáhlejší část pojednává o učení a faktorech, které se na něm podílejí. V úvodu této části je vymezen pojem učení v obecné rovině, poté následuje pasáž s důrazem na specifika učení u seniorů. Tato kapitola se částečně prolíná s kapitolou další, jíž je učení se cizích jazyků. V této části je zmíněna stručná historie lingvodidaktiky s důrazem na komunikační metodu. Na učení (v obecné rovině i v rovině učení se cizích jazyků) se podílí celá řada faktorů; jedním z nejdůležitějších faktorů je motivace. Tento termín je rozpracován na několika úrovních – v obecné rovině, tzn. je uvedena její definice a potřeby specifické pro období stáří, dále je motivace rozdělena na vnitřní a vnější; toto dělení je dále specifikováno

v kapitole věnované motivaci k učení se cizích jazyků. Tato kategorizace je použita jako výchozí při posouzení motivace k učení se češtiny u seniorů v praktické části práce. Poslední podkapitola věnovaná tomuto faktoru se týká motivace k učení se češtiny, která shrnuje možné důvody k učení se tohoto jazyka.

Dalším důležitým faktorem, který se podílí na procesu učení, je role učitele. O jeho úloze při výuce a kompetencích, jimiž by měl oplývat, se pojednává v další sekci práce. Osobnost a přístup lektora se výrazně odráží také na kvalitě výuky, individuální i skupinové. Existuje i výuka bez učitele, která v sobě shrnuje různé formy samouky. Klady a zápory jednotlivých organizačních forem výuky jsou předmětem další kapitoly. Poté následuje stručný přehled nabídky kurzů češtiny pro cizince, kam je zařazena i otázka existence specializovaných kurzů češtiny pro seniory.

Závěr teoretické části se zabývá údaji o počtu cizinců v České republice se zvláštním zřetelem na věkové složení. Cílem této kapitoly je zjistit počet seniorů-cizinců, kteří mohou být potenciaálními zájemci o učení se češtiny. Tento údaj je však nutné brát s rezervou, neboť česky se mohou učit i senioři mimo naši republiku.

Praktická část předkládané diplomové práce je zpracována formou mnohočetné případové studie, jejíž respondenti pocházejí ze dvou skupin – skupina seniorů, jež figuruje jako základní zdroj dat, a skupina lektorů. Seniorů je ve výzkumu sedm a lektorů pět, celkem tedy práce operuje s daty dvanácti respondentů.

Na začátku empirické části jsou stanoveny výzkumné otázky, poté je zpracována metodologie výzkumu, resp. je uvedena stručná definice kvalitativního výzkumu a případové studie, metoda sběru dat (polostrukturovaný rozhovor) a způsob zobrazování a analýzy dat. Dále jsou popsány výzkumné strategie neboli způsoby, jakými byli respondenti osloveni k účasti na výzkumu. Na závěr je uveden popis výzkumného vzorku spolu s kritérii jeho výběru; základní identifikační údaje všech respondentů jsou shrnuty ve dvou tabulkách, z nichž jedna zobrazuje data seniorů a druhá data lektorů.

Poté následují popisy jednotlivých případových studií spolu s úryvky rozhovorů; některé citace jsou uvedeny v angličtině (převážně u seniorů), jiné v češtině – jazyk citací se odvíjí od jazyku rozhovoru.

Kapitola Analýza zobrazuje dosažené výsledky pomocí několika tabulek, které slouží jako výchozí body k následnému slovnímu popisu výsledků; tato část je rozdělena do třech podkapitol na základě výzkumných otázek.

Poslední kapitola obsahuje komentář k dosaženým výsledkům a určitá zobecnění. Tato práce je však svou povahou explorativní a vzorek respondentů malý, tudíž budou závěry platné pro zkoumaný vzorek, případně mohou ukázat určitý směr v dané problematice.

Součástí práce je celkem devět tabulek a tři přílohy. První tabulka je uvedena v teoretické části, zbylých osm pak v části praktické. Seznam tabulek je následující:

Tabulka č. 1: Typy motivace a důvody k nim patřící

Tabulka č. 2: Identifikační údaje seniorů

Tabulka č. 3: Identifikační údaje lektorek

Tabulka č. 4: Typy deklarované motivace k učení se češtiny u seniorů

Tabulka č. 5: Typy deklarované motivace k učení se češtiny u seniorů podle lektorek

Tabulka č. 6.: Formy výuky u zkoumaných seniorů

Tabulka č. 7: Výhody a nevýhody různých forem výuky z pohledu seniorů a lektorek

Tabulka č. 8: Vlastnosti učících se seniorů podle lektorek

Tabulka č. 9: Hodnocení řečových dovedností seniorů

V první příloze je k dispozici seznam témat a otázek k rozhovoru pro seniory, ve druhé pak pro lektory. Třetí příloha zobrazuje českou i anglickou verzi inzerátu, který byl použit ke shánění respondentů do výzkumu.

V práci je použita citační norma ČSN ISO 690 (01 0197), která je platná od 1. 4. 2011.

2. VLASTNÍ PRÁCE – TEORETICKÁ ČÁST

2.1. Stáří

V této kapitole je nejprve stručně pojednáno o vědách, jež se stárnutím a stářím zabývají. Poté následuje statistická kapitola o narůstajícím počtu seniorů v Česku i ve světě. Dále se tato část zabývá fenoménem věku, tedy podle čeho je posuzováno stáří jedince a jaké druhy věku existují. Na základě tohoto ujasnění je vymezeno životní období stáří; vzhledem k existenci různých členění se tato práce opírá o pojetí Vágnerové, které je uvedeno v publikaci *Vývojová psychologie II.* (2007). Na tuto část navazují změny v průběhu stáří, které jsou popsány na třech úrovních – fyzické, kognitivní a sociální. Jednotlivé úrovně jsou však na sobě závislé a ovlivňují se.

2.1.1. Gerontologie, geriatrie, gerontopedagogika

Vědy uvedené v názvu kapitoly se stářím zabývají primárně; stářím, stárnutím a starými lidmi se však zabývají i jiné vědy, například biologie, neurologie, sociologie, psychologie, politologie aj. (Gruss, 2009, s. 180).

Mühlpachr (2009, s. 10) vymezuje gerontologii následovně: „*Gerontologie není samostatná vědní disciplína, nýbrž multidisciplinární souhrn poznatků o stárnutí a stáří.*“ Při dalším popisu věd zabývajících se stárnutím se vychází převážně z publikace *Úvod do gerontologie a geriatrie* (Kalvach et al., 1997).

Gerontologie se dělí na tři směry, jimiž jsou gerontologie experimentální (biologická), sociální a klinická. Prvně jmenovaný směr se zabývá stárnutím na buněčné úrovni, druhý vzájemným vztahem starého člověka a společnosti a třetí pak specifiky zdravotního stavu a výskytu, průběhu a léčení nemocí ve stáří. Klinická gerontologie se také označuje za geriatrii v širším slova smyslu.

Tato práce se primárně týká výchovy a vzdělání starších lidí – touto oblastí se zabývá gerontopedagogika. Pro úplnost lze dodat, že vzděláním dětí a mládeže se zabývá pedagogika, vzděláním dospělých pak andragogika. Profil gerontopedagogiky se soustředí nejen na vzdělání seniorů, ale i na výchovu ke stáří. Andragogika i gerontopedagogika reflektují důležitý postoj: vzdělání není určeno jen mladým jedincům, ale osobám všech věkových skupin, jedná se o celoživotní proces (Mühlpachr, 2009). Význam vzdělání pro seniory charakterizuje Mühlpachr (2009, s. 130) následovně: „*Význam vzdělávacích aktivit tkví v tom, že naznačují stárnoucím a starým občanům novou životní perspektivu. Vzdělání pro ně představuje životní pomoc v tom, že jim kromě informací a vědění nabízí životní orientaci na rozvoj a osobní růst v etapě, která byla dříve považována za deficitní.*“

Vznik gerontopedagogiky lze považovat je jeden z důsledků prodlužující se délky života lidstva a nárůstu počtu seniorů ve společnosti. Stárnutí populací je součástí demografické revoluce, o níž se hovoří v následující kapitole.

2.1.2. Demografická revoluce

Demografickou revolucí se označují změny reprodukčních zvyklostí v evropských zemích; tyto změny se vyznačují poklesem úmrtnosti (resp. prodlužováním délky věku) se současným poklesem porodnosti (Kalvach et al., 1997, s. 36). Jinými slovy řečeno: přibývá seniorů a ubývá dětí.

Stárnutí populace není pouze záležitostí Česka, jedná se o celosvětový problém (Mühlpachr, 2009, s. 174). V České republice podle Českého statistického úřadu, tabulka *Vybrané demografické údaje*, narůstá v posledních letech počet seniorů: v roce 1989 jich zde bylo 1 292 tisíc, zatímco v roce 2011 už 1 701 tisíc (statisticky je za seniora považován jedinec starší šedesáti pěti let). Vývojové prognózy předpokládají další zvyšování počtu seniorů.

Důsledkem nárůstu počtu seniorů ve společnosti je také to, že se tato skupina stává poměrně výraznou silou ekonomického i společenského života. Právě pro tuto věkovou skupinu se vytvářejí rozličné zájmové a vzdělávací činnosti a pořádají se události speciálně pro ni určené. I zájmové odvětví „učení se cizích jazyků“ reaguje na tuto skupinu a na trhu se pomalu začínají objevovat jazykové kurzy určené přímo pro seniory (viz kapitola 2.8.1.).

2.1.3. Fenomén věku

Existuje několik rozlišení věku – pro účely této práce je podstatný chronologický, biologický a sociální věk.

Chronologický neboli kalendářní věk poskytuje údaj, jak je člověk starý. Podle Stuart-Hamiltona (1999, s. 19) je *„sám o sobě bez informace, neboť jde v podstatě o náhodně zvolenou míru. Počet oběhů Země kolem Slunce počítaný od okamžiku narození neřekne o člověku nic, pokud tento časový údaj není korelován s dalšími funkčnějšími údaji.“*

Biologický věk vyjadřuje tělesné a duševní změny a ukazuje objektivní stav fyzického vývoje. Určení stáří na základě biologického věku by bylo výstižnější než určení pomocí chronologického věku, nicméně se neužívá (Kalvach et al., 1997, s. 18).

Sociální věk se vztahuje k chování člověka tak, jak je očekáváno společností na základě jeho chronologického věku. V praxi to například znamená, že pokud jedinec dosáhne prahu šedesáti let, očekává se jeho brzký odchod do penze, i když je ještě

schopen pracovat. Sociální stáří je charakterizováno změnami rolí (v případě jedince nad šedesát let odchod z aktivního ekonomického života, nová role prarodiče aj.) a s nimi spojenými změnami životního stylu jedince (Kalvach et al., 1997, s. 20).

Lze tedy vidět, že vymezení stáří na základě chronologického věku je značně zjednodušené – stále by se měl brát zřetel na individualitu jedince (každý stárne svým vlastním tempem) a asynchronii procesu stárnutí; stárnutí postihuje různé orgány a funkce organismu nerovnoměrně (Kalvach et al., 1997, s. 141). Nicméně se jedná o efektivní způsob, jak jedince rychle a jednoduše zařadit do určité věkové skupiny.

Tato práce se řídí kombinací chronologického a sociálního věku. V rámci teoretického vymezení stáří je za hlavní kritérium považován chronologický věk – hranice šedesáti let. Při výběru respondentů se zohledňuje kombinace chronologického (kolem šedesáti let) a sociálního věku (odchod do důchodu, resp. žádná nebo omezená ekonomická aktivita).

2.1.4. Vymezení stáří

„Stáří je obecným označením pozdních fází ontogeneze, přirozeného průběhu života. Je důsledkem a projevem geneticky podmíněných involučních procesů, modifikovaných dalšími faktory (především chorobami, životním způsobem a životními podmínkami), a je spojeno s řadou významných změn sociálních (osamostatnění dětí, penzionování a jiné změny sociálních rolí, dříve např. odchod na výmínek). Všechny změny příčinné i následné se vzájemně prolínají, mnohé jsou protichůdné a jednotné vymezení i periodizace stáří se tak stávají velmi obtížnými.“ (Kalvach et al., 1997, s. 18)

V této citaci je důležité zdůraznit faktor životního stylu, který se významně podílí na průběhu a prožívání stárnutí a stáří. Stejně jako genetické dispozice, tak i chování k vlastnímu tělu (po fyzické, duševní i sociální stránce) po celé období života jedince určuje, jak bude vypadat jeho stáří (Gruss, 2009, s. 111). To, jak staří lidé prožili svůj dosavadní život, se odráží nejen v jejich aktuálním zdravotním stavu, ale je podstatné i pro jejich sebepojetí. Jejich životní příběh je pro ně oporou v přítomnosti a zároveň o něj opírají i svou budoucnost (Klevetová, Dlabalová, 2008, s. 54).

Složitost vymezení životní etapy stáří lze pozorovat i v odborné literatuře, kde se střetávají různá pojetí; tato práce se řídí publikací *Vývojová psychologie II.* (Vágnerová, 2007, s. 299), která vymezuje životní etapu stáří dosažením věku šedesáti let. Stáří lze dále dělit na období raného stáří (šedesát až sedmdesát pět let) a na období pravého stáří (od sedmdesáti pěti let výše). Haškovcová (2010, s. 20) uvádí

ještě období nad devadesát let, které nazývá dlouhověkostí. Věk šedesáti let považuje za dolní hranici stáří i Světová zdravotnická organizace a Organizace spojených národů (podle Mühlpachra, 2009, s. 20).

Změny charakteristické pro stáří jsou uvedeny celistvě, nerozlišuje se mezi raným a pravým stářím (či dlouhověkostí), neboť obecně platí, že pravé stáří je definováno stejnými změnami jako rané stáří, pouze jsou jeho projevy výraznější, resp. zhoršené. Změny jsou rozděleny celkem do třech úrovní: tělesné, kognitivní a sociální, nelze je však od sebe striktně oddělit – například biologické stárnutí mozku má za následek kognitivní změny paměti, a to ovlivňuje i sociální postavení seniora. Celkově se o změnách ve stáří dá říci, že v určité bilanci pozitivních a negativních změn převažují ty negativní (Gruss, 2009, s. 157).

Znaky stárnutí lze dělit na univerzální, které sdílí všichni staří lidé (například vráscitá kůže), a probabilistické, které jsou ve svém výskytu pravděpodobné, avšak ne nutné, například artróza (Stuart-Hamilton, 1999, s. 18).

2.1.5. Tělesné změny

„Biologické stárnutí označuje změny organismu, které probíhají na fyziologické úrovni. Změny postihují tělesné tkáně a orgány, avšak neprobíhají u každého jedince stejně, jsou determinovány genetickými dispozicemi a životním stylem.“ (Klevetová, Dlabalová, 2008, s. 19)

Vzhledem k tomu, že tělesné změny ve stáří nejsou pro tuto práci klíčové, pracuje se zde pouze s výčtem, který je doplněn rozšiřující literaturou.¹ Tělesné změny zejména nervové soustavy úzce souvisejí se změnami kognitivními, o kterých se poměrně obsáhle hovoří v další kapitole.

Všechny tělesné tkáně a orgány se potýkají s atrofíí neboli zkracováním, zmenšováním; tyto změny se týkají soustavy pohybové, oběhové, trávicí, pohlavní a vylučovací, kožní a nervové (Klevetová, Dlabalová, 2008, s. 19–22).

2.1.6. Vybrané kognitivní změny ve stáří

Obecně se dá říci, že hlavním rysem stárnutí je zpomalení a zhoršení kognitivních funkcí. To postihuje mj. inteligenci, psychomotorické tempo, řeč, pozornost, paměť a vnímání pomocí smyslových orgánů (Čáp, Mareš, 2007, s. 241). Míra zpomalení a zhoršení je závislá na individualitě jedince.

¹ Více informací lze nalézt například v publikaci *Úvod do gerontologie a geriatrie* (Kalvach et al., 1997).

2.1.6.1. Inteligence

Inteligenci lze rozdělit na dva druhy: fluidní a krystalickou. Fluidní inteligenci definuje Stuart-Hamilton (1999, s. 50) jako „*schopnost řešit problémy, pro které neexistují řešení, k nimž by bylo možno dojít na základě formálního vzdělání či zkušeností dané kultury. Jinými slovy jde o schopnost subjektu řešit nové problémy.*“ Tento typ se často lidově označuje jako důvtip, je vrozený a s věkem postupně slábne.

K tomuto typu inteligence je možné zařadit i kreativitu neboli tvořivost, jež je vymezena jako schopnost jedince přijít s novým řešením – novým pro něj nebo pro společnost (Fontana, 2003, s. 132). Tvořivost většinou ve stáří klesá (Čáp, Mareš, 2007, s. 241). Podle Mühlpachra (2009, s. 134) to může být důsledkem dvou faktů: tvořivost je činnost energeticky náročná a senioři se při ní rychleji unaví – je tedy ekonomičtější zvolit způsoby, které již znají. Za druhé dosahují tvořivé schopnosti svého maxima většinou okolo čtyřicátého pátého roku věku, tudíž ve stáří již byla většina nápadů realizována. Tvořivost starších lidí může být ovlivněna i technologickým pokrokem s obrovským nástupem internetu, počítačů a nových technologií, v nichž někteří senioři nebývají příliš zblhlí (Kalvach et al., 1997, s. 136).

Krystalická inteligence, lidově zvaná moudrost, je získaná a jedná se o množství vědomostí, které člověk získal během svého života (Stuart-Hamilton, 1999, s. 49). Tato inteligence se s věkem příliš nemění (Vágnerová, 2007, s. 328).

U obou druhů inteligence dochází k prodloužení reakčních časů, které ale může být způsobeno i fyzickými indispozicemi – např. nedoslýchavostí či snížením psychomotorického tempa.

2.1.6.2. Psychomotorické tempo

„S věkem nepochybně klesá vitalita. Dochází k celkovému zpomalení psychomotorického tempa a je vhodné zmínit pomalejší až rozvláčnější řeč, umenšení gest a pokles jejich frekvence.“ (Haškovcová, 2010, s. 145)

Potřeba většího množství času k vykonání činností je kompenzována systematičností, trpělivostí a důkladností v jednání, čímž mohou senioři „vyrovnat“ mladickou vitalitu (Klevetová, Dlabalová, 2008, s. 24).

Delší reakční čas může být také způsoben větší opatrností starších lidí – chtějí si svou činností, svůj postup rozmyslet, nehrnou se do toho „po hlavě“, neboť poté hůře zpracovávají své případné chyby (Vágnerová, 2007, s. 318).

2.1.6.3. Řeč

V předchozí kapitole je zmíněna pomalejší řeč seniorů. To ovšem neznamená úbytek kognitivních funkcí, neboť „*vlastní verbální komunikace bývá u zdravé seniorské populace dlouhou dobu rezistentní vůči věkově podmíněným kognitivním změnám.*“ (Pokorná, 2010, s. 56)

Pokorná (2010, s. 50) považuje za nutné poskytnout seniorům více času k dosažení efektivní komunikace – více času při percepci i produkci řečového signálu. Podle autorky produkují senioři méně komplexní a méně složité věty, ale nemají problémy s přijímáním těchto vět/promluv, pokud jsou zasazeny do smysluplného kontextu.

Autorka (2010, s. 62–67) se zmiňuje o tzv. elderspeaku, který bývá příznačný pro osoby mluvící na seniory. Elderspeak je vymezen následujícími charakteristikami: pomalejší tempo řeči, zvýšený tón hlasu, zdůrazněná intonace, častější pauzy a užívání vycpávkových slov, jednodušší gramatika.

Gruss (2009, s. 145) zmiňuje situace, při nichž nejčastěji dochází k problémům s porozuměním řeči: „*Porozumění řeči je narušeno, zejména odehrává-li se konverzace v hlučném prostředí, je-li hovor rychlý, konverzace se účastní více osob, nebo je-li předmět hovoru komplexní a nový.*“

2.1.6.4. Psychické stavy: pozornost a únava

Pozornost je definována jako stav organismu, který se projevuje zaměřením vnímání na určitý jev či situaci (Nakonečný, 1997, s. 225). Existuje pozornost vytrvalá, jež se vyznačuje schopností jedince koncentrovat se na určitý úkol bez přítomnosti rušivých podnětů, a pozornost výběrová, která se projevuje schopností soustředit se na určitý úkol i za přítomnosti rušivých podnětů. Zatímco vytrvalá pozornost zůstává u seniorů celkem zachována, výběrová pozornost se vlivem stáří zhoršuje (Vágnerová, 2007, s. 320).

S tím souvisí i další dělení pozornosti na pozornost spontánní a úmyslnou; prvně jmenovaný druh je vyvoláván neobvyklými vnějšími podněty (nevyplývá z jedincova záměru), zatímco úmyslná pozornost je vyvolávána jedincovou vůlí (Nakonečný, 1997, s. 227). Staří lidé se snadno nechají rozptýlit, resp. jejich pozornost často upoutají právě vnější neobvyklé podněty.

S pozorností souvisí další psychický stav, jímž je únava. Tento psychický stav je charakterizován poklesem pozornosti, snížením výkonu, zhoršením zapamatování a

průběhu myšlení. Následkem únavy může být mj. zvýšený výskyt chyb v činnostech, které jedinec za normálních okolností bez problémů zvládá (Nakonečný, 1997, s. 373).

2.1.6.5. Paměť

Paměť lze definovat jako psychickou vlastnost a soubor psychických procesů, které ovlivňují vstípení informací, jejich uchování a následné vybavení (Nakonečný, 1997, s. 201). Paměť je dělena na krátkodobou a dlouhodobou; v krátkodobé paměti jsou informace uloženy pouze do té doby, než dojde k jejich dalšímu zpracování – v rámci tohoto zpracování mohou být přesunuty do dlouhodobé paměti, nebo zapomenuty (Vágnerová, 2007, s. 322). V dlouhodobé paměti jsou tedy víceméně trvale uchovány informace a zkušenosti, které úspěšně „prošly“ procesem zapamatování. Může se také stát, že se jedinec potýká s problémem si informaci uloženou v dlouhodobé paměti vybavit – informace se neztratila, pouze ji nelze v paměti nalézt. Schopnost vybavenosti informací závisí na četnosti, s jakou se s danými informacemi pracuje (Nakonečný, 1997, s. 203). Z toho důvodu má na zapamatování kladný vliv opakování.

Na informace již uložené v dlouhodobé paměti nemá stárnutí zásadní vliv (tento druh paměti je spjat s krystalickou inteligencí, na kterou nemá stárnutí výraznější efekt), nicméně jako problémové se ukazuje ukládání nových informací do dlouhodobé paměti, resp. přechod z krátkodobé do dlouhodobé paměti. Vágnerová (2007, s. 323) to vysvětluje tím, že senioři nejsou schopni zpracovat nové informace natolik rychle a kvalitně, aby bylo možné je přesunout z krátkodobé paměti do té dlouhodobé. Nedostatečné zpracování má pak za následek zkreslení informací nebo dokonce jejich ztrátu. Podle Klevetové a Dlabalové (2008, s. 48) jsou pro úspěšné zakódování nových informací podstatné míra opakování, citová angažovanost a pozornost.

Haškovcová (2010, s. 46) upozorňuje na snížení vstípenosti a vybavenosti informací ve stáří. Dodává však, že silná motivace a užití vhodných pomůcek může tyto nedostatky kompenzovat. Schopnost vybavenosti je součástí fluidní inteligence, která se vlivem stáří zhoršuje. Senioři si často lépe pamatují události a informace, jež se staly hluboko v minulosti, než události posledních dnů. To je dáno rozdílným způsobem zakódování informací (Vágnerová, 2007, s. 324).

Důležité je procvičování paměti; často se seniorům doporučují křížovky, hry se slovy a různá jiná paměťová cvičení. Tyto druhy cvičení jsou zaměřeny převážně na

schopnost vybavnosti. Ostatně i učení se cizích jazyků je velmi dobrou činností pro procvičování paměti.²

Klíčový význam má paměť pro učení: *„Paměť je dispoziční základnou učení a současně vyjadřuje i jeho produkt, zapamatované.“* (Nakonečný, 1997, s. 201) Lidský mozek je uzpůsoben k učení se nových věcí, v průběhu ontogeneze se pouze mění způsob jejich zpracování (Klevetová a Dlabalová, 2008, s. 47).

Stuart-Hamilton (1999, s. 119) shrnuje: *„Paměť s věkem opravdu slábne, a přestože v některých aspektech zůstává zachována, převládá tendence k poklesu.“* Dále dodává, že na výkonu paměti se podílí celá řada faktorů, od socioekonomického statusu, dosaženého vzdělání až k emočnímu stavu. Zhoršení paměti také úzce souvisí s vyšší mírou unavitelnosti seniorů a obtížnější koncentrací pozornosti (Vágnerová, 2007, s. 321).

2.1.6.6. Smyslové orgány a vnímání

„Ve stáří dochází ke zhoršenému vnímání signálů z okolí prostřednictvím smyslových orgánů. Zhoršuje se nejenom zrak a sluch, ale snižují se i chuťové, čichové a hmatové schopnosti.“ (Klevetová, Dlabalová, 2008, s. 22)

Pro potřeby učení se cizích jazyků jsou relevantní informace, které se týkají zhoršujícího se zraku a sluchu. Tyto dva smysly jsou klíčové ve všech řečových dovednostech (ústní komunikace, psaná komunikace, poslech a četba). Pokud senior trpí nedoslýchavostí, může pro něj být problematické i pouhé zadání úkolu.

Projevy zhoršeného smyslového vnímání lze v dnešní době poměrně snadno kompenzovat – například nošením brýlí, naslouchadel.

2.1.7. Sociální změny ve stáří

Také na sociální úrovni lze pozorovat změny v životě seniora. Někteří autoři vyzdvihují pozitivní změny ve stáří, jiní zdůrazňují jeho negativa. Říčan (2005, s. 276) charakterizuje stáří jako období, ve kterém převažuje radost a klid; toto období představuje pro mnohé jedince nejšťastnější období života. Odchod z pracovního procesu jim dává možnost věnovat se zájmům. Na pozitivní aspekty stáří poukazuje i Gruss (2009, s. 13–14), který zdůrazňuje životní spokojenost seniorů a jejich pozoruhodnou schopnost úspěšně se vyrovnávat se životem. Staří lidé se také setkávají s novou sociální rolí prarodiče, někdy dokonce i praprarodiče, která je ve většině případů zdrojem radosti.

² Poměrně obsáhle se tréninku paměti věnuje Waidingerová (2012).

Kalvach et al. (1997, s. 20) upozorňuje na možná rizika spojená se sociálním stářím, jimiž jsou ztráta životního programu, maladaptace na penzionování se ztrátou společenské prestiže, nadbytek nestrukturovaného volného času, pauperizace, osamělost, věková segregace a diskriminace. Ze sociálního hlediska je stáří často charakterizováno jako období ztrát – funkcí a rolí, blízkých osob i vlastních schopností (Kalvach et al., 1997, s. 66).

2.1.7.1. Pensionování

Důchodový věk je základním kritériem pro výběr respondentů do výzkumného vzorku této práce, z toho důvodu se jím zabývá celá podkapitola.

Důchodový věk je v podstatě sociální konstrukt, který si určuje každá společnost sama – na základě chronologického věku je určena určitá hranice, s níž se majoritně spojuje změna ekonomické i sociální role. Tato hranice říká, že mnohdy i přes přetrvávající kompetentnost k výkonu profese by daný člověk už neměl pracovat. Věk odchodu do důchodu se liší na základě různých parametrů – kultury, historie, pohlaví aj. (Vágnerová, 2007, s. 355). Pro potřeby této práce není důležité uvádět konkrétní hranici odchodu do důchodu v Česku či v zemích původu respondentů-seniorů – ti jsou vybíráni na základě omezené/žádné ekonomické aktivity, ne na základě konkrétního věku, podle něhož by teoreticky už měli být v důchodu.

Odchod do důchodu je jednou ze zásadních změn ve stáří. V předchozí kapitole je naznačeno, že tento sociální jev může mít pozitivní i negativní aspekty. Už v přípravě na odchod do důchodu se objevují protichůdné pocity seniorů, kteří se na jednu stranu těší na klid, více času na své zájmy i na blízké osoby, na druhou stranu se obávají ztráty společenské pozice, prospěšnosti, vlastního uspokojení apod. (Vágnerová, 2007, s. 361). Zajímavé je spojení pozitivních/negativních konotací odchodu do důchodu spolu s výší dosaženého vzdělání – osoby s nižší úrovní vzdělání odcházejí do důchodu raději než osoby s vysokoškolským vzděláním. Důležitou roli v prožívání odchodu do důchodu hraje také dobrovolnost tohoto odchodu – nedobrovolné penzionování je pro staré lidi velmi stresující (Zavázalová et al., 2001, s. 44).

Vágnerová (2007, s. 356) popisuje jedince v důchodu a charakteristiky s nimi spojené následovně: *„Skupinu starších lidí v důchodu lze považovat za určitou sociální minoritu, která je v majoritní společnosti chápána jako nevýznamná, neproduktivní a méně užitečná. Je definována ekonomickou závislostí na společnosti a omezenou možností do jejího dění nějak zasahovat. V závislosti na tom dochází k parciální*

eliminaci starších lidí ze společnosti, jejich vyloučení z aktivní účasti na společenském dění, ...“

V uvedené citaci převažují negativní charakteristiky; Kalvach et al. (1997, s. 125) dokonce hovoří o syndromu z penzionování, jehož projevy jsou: nepřizpůsobení se novému životnímu rytmu, nadbytek volného času, změna sociální role i charakteristik s ní spojenými, pokles životní úrovně.

Právě nadbytek volného času může při patřičném využití vést k seberealizaci jedince a jeho osobnostnímu rozvoji. Může však představovat i zátěž, neboť senioři byli zvyklí na pevný řád daný prací, jejich život byl organizovaný „shora“ (Vágnerová, 2007, s. 356–357). Podmínkou pro vhodné využití volného času seniorů jsou finanční možnosti, nabídka aktivit, jichž by se mohli účastnit, a také podporující společenská atmosféra (Kalvach et al., 1997, s. 125). Více informací o zájmové vzdělávací činnosti obecně i o zájmové činnosti seniorů je v kapitole 2.5.

2.2. Učení

„Učení znamená získávání zkušeností, utváření a pozměňování jedince v průběhu jeho života.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 80)

Lidské učení je specifické svou společenskou povahou, jíž se liší například od učení zvířat. V procesu učení člověka lze pozorovat celou řadu specificky lidských momentů, které byly zformovány životem ve společnosti – řeč, abstraktní myšlení, city, vůle, vědomí. Společenská povaha lidského učení se projevuje také tím, že navazuje na poznatky získané předchozími generacemi a čerpá z nich (Čáp, Mareš, 2007, s. 80).

Učení u seniorů má odlišný průběh než učení u mladších jedinců. Není-li uvedeno jinak, informace k této kapitole vycházejí z publikace *Motivační prvky při práci se seniory* (Klevetová, Dlabalová, 2008, s. 54–55).

V procesu učení u seniorů je zdůrazněna logická uspořádanost učiva, která reaguje na snížení smyslové ostroty, a jeho praktický dopad – senioři by měli vědět, proč se něčemu učí (tento poznatek platí u učení obecně, nicméně u seniorů se na něj obzvláště klade zřetel). Ve stáří je třeba věnovat více pozornosti procvičování a opakování. U seniorů hraje důležitou roli také pochvala a častější zařazování přestávek. Naopak by se lektoři měli vyvarovat znevažování schopností seniora, jeho podceňování. Autorky dodávají, že příčinou mnohdy pomalejšího a horšího výkonu seniorů (ve srovnání s mladšími jedinci) může být i nejistota, zda senior činnost zvládne. Obecně je u učení podstatná dosažitelnost cíle, která podporuje motivaci jedince k činnosti (Nakonečný,

1997, s. 107). Tuto tezi lze také vyjádřit pojmem přiměřenost úkolu vůči schopnostem jedince.

Z grafického hlediska je důležitá přehlednost, ze zvukového zřetelná a pomalejší artikulace, hlasitý projev. Doporučuje se postupovat spíše po menších krocích a nezadávat větší množství úkolů naráz.

Kalvach et al. (1997, s. 62) srovnává proces učení u mladších a starších osob: „*Skupina 60–69letých potřebovala ve srovnání s mladší skupinou [rozuměj 20–29 let – poznámka autorky] čtyřnásobnou dobu k naučení, během učení udělala čtyřnásobek chyb a k úplnému naučení potřebovala dva a půlkrát více opakování než mladé osoby.*“

Williams a Burden (podle Antonínové, 2011, s. 30) hovoří o faktorech, které se podílejí na motivaci a procesu učení se cizích jazyků, a dělí je do dvou skupin – mezi externí faktory řadí učební prostředí, učitele, spolužáky a makroprostředí (kulturní normy, místní vzdělávací systém aj.). Mezi faktory interní řadí zájem jedince, vnímanou hodnotu aktivity, přístup k cílovému jazyku, ale i vývojové stádium jedince, jeho pohlaví, sebevědomí a zkušenosti.

Právě zkušenosti z předchozího učení se cizích jazyků mohou mít výrazný vliv na učení se nového cizího jazyka. Tento vliv může být pozitivní (často označován jako transfer), pomáhá jedinci při osvojení nové vědomosti či dovednosti. Může být však i negativní, v tom případě se jedná o interferenci (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 233).

Jedním ze současných trendů v učení a vzdělávacím procesu obecně je narůstající uplatnění moderní didaktické techniky: filmů, videí, počítačů a samozřejmě internetové výuky.³

Trend modernizace ve výuce se nevyhýbá ani jazykové výuce. V dnešní době je běžná výuka přes skype, existují e-learningové kurzy, které studenty provedou gramatikou, cvičením i testy. Většina studentů dnes pracuje s online překladovými slovníky, poslouchá cizojazyčnou hudbu, sleduje cizojazyčné filmy, čte noviny, knihy a časopisy v cílovém jazyce, a to vše online.

Nabízí se otázka, jak se s touto situací vyrovnávají senioři. Většina z nich víceméně umí pracovat s počítačem, mají ho doma a využívají jeho služby. Podle Grusse (2009, s. 137) je však ve společnosti stále zakořeněn mýtus, že nové technologie jsou pro starší lidi spíše přítěží než pomocí.

³ Více informací o fenoménu modernizace ve výuce podává například Skalková (2007, s. 253–257).

2.3. Učení se cizích jazyků

Některá fakta o učení se cizích jazyků jsou uvedena již v předchozí kapitole; v této kapitole je pozornost věnována pojmu cizí jazyk (v protikladu k mateřskému jazyku), dále vědě, která se touto oblastí primárně zabývá, a různým lingvodidaktickým přístupům s důrazem na komunikační metodu.

Termín cizí jazyk označuje jakýkoli jazyk, který není mateřským jazykem jedince. Za mateřský jazyk je považován takový kód, kterému je jedinec soustavně vystaven od svého narození, hovoří jím jeho okolí a zároveň tímto jazykem mluví i na jedince (Hrdlička, 2010, s. 10). Toto vymezení uvádí i Nekvapil, Sloboda a Wagner (2009, s. 50), kteří přidávají další tři pojetí termínu mateřský jazyk – může to být jazyk, se kterým se jedinec identifikuje a on sám ho považuje za svůj mateřský jazyk, dále to může být jazyk, který jedinec nejlépe ovládá, a nakonec to může být jazyk, který jedinec nejčastěji užívá. V práci se vychází z prvně uvedeného pojetí.

Věda zabývající se výukou cizích jazyků se nazývá lingvodidaktika. Výuka cizích jazyků má určitá pravidla, která platí pro výuku všech cizích jazyků, jedná se o obecnou lingvodidaktiku. Současně existují také didaktiky konkrétních jazyků. Lingvodidaktika je interdisciplinární věda, využívá poznatky mj. z psychologie, pedagogiky, lingvistiky (Průcha, 2000, s. 115–116).

V historii lingvodidaktiky se uplatňovaly rozdílné přístupy k jazyku, výběrově gramaticko-překládová metoda, audioorální, přirozená metoda aj. Problémem těchto metod bylo vyzdvižení vždy jedné z řečových dovedností a upozadování těch zbývajících. Docházelo tak k nevyváženosti celkové jazykové kompetence. V sedmdesátých letech dvacátého století došlo k tzv. komunikačně-pragmatickému obratu, na jehož základě vznikla komunikační metoda jako nový lingvodidaktický přístup. Těžiště komunikační metody⁴ spočívá v užívání řeči; v minulosti byla středobodem výuky cizích jazyků struktura a systém jazyka, které však i v současné metodě zůstávají podstatné. Tato metoda klade důraz na rovnoměrné užívání všech řečových dovedností (Hrdlička, 2010, s. 30–31).

Zkušenosti jedinců s jazykovou výukou jsou velmi individuální; jedním z faktorů této individuálnosti je i uplatnění rozdílných lingvodidaktických přístupů během povinné školní docházky, během jazykových kurzů či soukromých hodin. Obzvláště u seniorů lze předpokládat, že jejich dřívější zkušenosti s výukou se budou svým pojetím od toho

⁴ Více o komunikační metodě, jejích základních rysech a možných problémech, stejně jako o předcházejících didaktických přístupech uvádí Hrdlička (2010).

moderního lišit. Opět záleží na jedinečnosti každého seniora, zda bude lpět na metodách, které již zná, či bude ochoten vyzkoušet nový styl výuky.

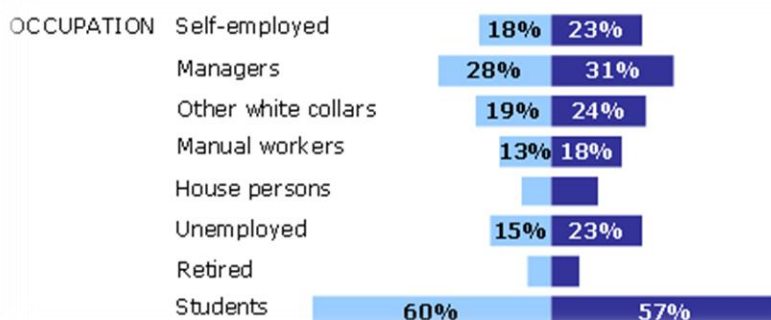
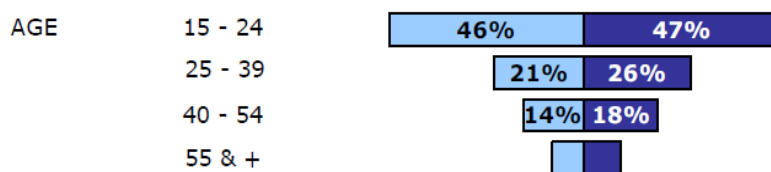
Ve výuce cizích jazyků lze rozlišovat čtyři řečové dovednosti: ústní komunikaci, psanou komunikaci (produktivní řečové dovednosti), poslech a čtení (dovednosti receptivní). „*Výuka cizího jazyka, stejně jako jeho zvládnání, je pro svou komplexnost velmi rozsáhlým a nelehkým úkolem pro učitele i studenty. Při výuce cizího jazyka zdaleka nejde jen o pouhou výuku slovíček a gramatických pravidel nezbytných pro správné používání jazyka. Lingvistická kompetence totiž ještě nezaručuje, že získané jazykové znalosti budou použity ve správné, odpovídající situaci, neboť jazyk ve svém celku zahrnuje určité kulturní prostředí, odráží je a ovlivňuje i jeho vývoj. Cizojazyčná výuka by tedy měla zohledňovat tento celistvý pohled na jazyk a následně v cizojazyčné výuce velmi zaslouženě zahrnout kompetenci sociokulturní do komplexně chápané kompetence komunikační.*“ (Čeština jako cizí jazyk VI., 2012, s. 147)

Celistvým pohledem na jazyk je míněno J. van Ekovo rozlišení celkem šesti složek komunikační kompetence, jimiž jsou kompetence jazyková, sociolingvistická, diskurzivní, strategická, sociokulturní a společenská. Jazyková kompetence reflektuje tradiční znalost jazyka, v rámci sociolingvistické kompetence se klade důraz na schopnost užívat jazykové formy s ohledem na komunikační situaci, tzn. například volbu jazykových prostředků formálních či neformálních. Diskurzivní kompetence odráží uplatnění vhodné strategie mluvcího při tvorbě nejrůznějších typů textu v nejrůznějších funkčních stylech (například uplatnění zdvořilosti). Strategickou kompetencí se rozumí schopnost mluvcího vystačit si s aktuální jazykovou znalostí, sociokulturní kompetence v sobě zahrnuje pravidla řečového chování a znalost kultury. Konečně společenská kompetence se týká umění komunikovat, vycházet s lidmi, jednat asertivně (podle Hrdličky, 2010, s. 44).

Publikace *Europeans and their Languages* (2006, s. 26) uvádí zajímavé shrnutí charakteristik jedinců, kteří se nejčastěji učí cizí jazyk – bývají to mladí, vysokoškolsky vzdělaní studenti, kteří už mají znalost v několika světových jazycích. Na stejném místě této publikace jsou také k dispozici tabulky, které shrnují učební aktivitu jedinců z několika různých hledisek: věk, vzdělání, zaměstnání a počet ovládaných cizích jazyků. Počet učících se je ve věkové kategorii 55+ a také u zaměstnanecké kategorie „důchodce“ minimální a není vyjádřen číslem. Jak je možné vidět z vysvětlivek, tabulky zobrazují dva údaje: počet studujících v průběhu minulých dvou let a plány na studium v průběhu příštího roku.

QA6&QA8 Activity in Learning Languages

■ Has learned/improved during last 2 years ■ Intends to learn or improve over next year



Z celkové populace představují senioři (z hlediska věku i sociálního statusu) v jazykové výuce minoritní skupinu, což však neznamená, že by byli skupinou nedůležitou. Vzhledem k demografickým změnám je možné, že v blízké budoucnosti dojde k navýšení účasti seniorů v jazykovém vzdělávání. Ostatně důvodem jejich nízké participace v jazykové výuce může být i současná minimální nabídka kurzů, které zohledňují jejich specifické potřeby, či nedostatečné kompetence lektorů (viz kapitola 2.8.1.).

2.4. Motivace

Motivace představuje jednu ze stěžejních rolí při učení. Motivace je definována jako souhrn hybných činitelů v činnosti, učení a osobnosti, které podněcují k aktivitě, nebo jí naopak zabraňují, a které zároveň činnost organizují a řídí. Konkrétní hybný činitel je nazýván motiv neboli potřeba⁵ (Nakonečný, 1997, s. 105).

Podle Kalvacha et al. (1997, s. 61) se ve stáří silně uplatňují následující potřeby: potřeba užitečnosti, seberealizace, dále potřeba někam patřit, mít své místo v určitém prostředí (toto prostředí by se mělo vyznačovat pozitivními mezilidskými vztahy) a také

⁵ Podle Maslowovy pyramidy potřeb jsou základní potřeby fyziologické, poté vzestupně následují potřeba jistoty a bezpečí, společenské potřeby (lásky, pocit sounáležitosti), potřeba úcty a ocenění a nakonec seberealizace.

potřeba úcty a ocenění ze strany okolí. V podstatě lze hovořit o určitém typu závislosti, neboť uspokojení seniora je ve velké míře závislé na jeho okolí.

Vágnerová (2007, s. 345–346) dále zmiňuje zvýšenou potřebu citové jistoty a bezpečí, která se mimo jiné projevuje i vyšší závislostí na rodině.

Harmer (podle Antonínové, 2011, s. 28–29) dělí motivaci na extrinsickou (vnější) a intrinsickou (vnitřní). Vnitřní motivace nutí jedince k aktivitě kvůli uspokojení a potěšení, které z ní plynou – například dítě si hraje, protože mu hra sama o sobě přináší radost. Vnější motivace je spojena s určitým druhotným vnějším jevem, který z aktivity plyne, nejčastěji se jedná o dosažení odměny či vyhnutí se trestu. Pojetí odměny a trestu je velmi široké a liší se v závislosti na jedinci a situaci – dítě si může hrát i na základě nařízení rodičů (uposlechnutím si pak zasloužit odměnu, případně se vyhnout trestu). Odměna i trest mohou být materiálního, fyzického či psychického rázu.

Nakonečný (1996, s. 69) upozorňuje na vztah kultury a motivace: „*kulturní normy mají k fenoménu motivace dvojí zásadní vztah: 1. se změnami kulturních podmínek života vznikají nové, historicky specifické motivace; 2. kulturní normy určují obsah a formy instrumentálního chování, vytyčují jeho nové cíle (objekty) a určují významně i způsoby uspokojování.*“ Tento aspekt se vztahuje i na učení se cizích jazyků – v dnešní době otevřeného a dostupného světa, kdy jsou cestování, stěhování se za prací do jiných zemí, sňatky mezi příslušníky různých národností a kultur běžnou součástí našich životů, je znalost cizích jazyků téměř nutností.

2.4.1. Motivace a učení

Podle Nakonečného (1996, s. 52) se motivace zásadním způsobem podílí na učení. Pokud má jedinec sebelepší předpoklady k učení, ale chybí mu motivace, jsou jeho výsledky slabé. Naopak motivovaný jedinec je schopen překonat určité překážky a svým úsilím, vytrvalostí a pílí překonat i lépe intelektuálně či fyzicky disponované jedince.

Ve společnosti je často k slyšení názor, že senioři se už nemusejí učit nic nového, naopak si mají užívat nabyté volnosti a odpočívat. Bohužel se mnohdy tímto odpočinkem myslí pasivní činnost (například sledování televize): *ve společnosti stále přetrvává model šedesátých let, který úspěšné stárnutí spatřoval v trávení volného času v klidu domova. A dále v ochotě přijmout změny sociálních rolí, dobrovolně nést sociální osamělost ve stáří a postupně se také vzdát společenských a životních rolí a odpočívat doma s myšlenkou, vždyť si to zasloužím, napracoval jsem se dost a dost.*“ (Klvetová, Dlabalová, 2008, s. 14)

Naopak i v důchodovém věku by měli být senioři aktivní, zajímat se o svět kolem sebe a učit se nové věci. To jim mimo jiné pomůže udržet si bystrost, duševní svěžest a psychickou pohodu. Kalvach et al. (1997, s. 55) vyzdvihuje pozitivní účinky aktivit u seniorů v oblasti fyzické, psychické i sociální.

Šerák (2009, s. 193–194) zdůrazňuje různorodost motivů seniorů při učení a jako příklady uvádí: „*udržení psychické a sociální aktivity, snížení pocitu osamocení, sociální integrace, udržování soběstačnosti, naplnění osobních zájmů či uskutečnění toho, co lidé nestihli v dobách své ekonomické aktivity.*“

2.4.2. Motivace k učení se cizích jazyků

Výše je motivace rozdělena na vnější a vnitřní; v této kapitole je toto dělení spojeno s učením se cizích jazyků.

Vnitřní motivace plyne z jedinceva zájmu o daný jazyk a kulturu, nečeká žádnou formální „odměnu“ zvnější. Cizí jazyk se učí ze své vůle, není k tomu nucen svým okolím. Činnost sama o sobě mu přináší radost.

Harmer (podle Antonínové, 2011, s. 28) dále vyčleňuje dva podtypy vnější motivace – integrativní a instrumentální. Integrativní motivaci lze charakterizovat jako snahu jedince začlenit se do dané společnosti, která cizím jazykem mluví, integrovat se do její kultury. Předpokládá se, že integrace do cizí kultury přinese jedinci určité benefity (příslušníci cizí kultury si ho mohou více vážit, jedinec bude mít pohodlnější život v dané zemi aj.). Z hlediska instrumentální motivace slouží jedinci cizí jazyk jako prostředek k získání lepší práce, pozice či statusu.

Tyto tři kategorie – vnitřní, integrativní a instrumentální jsou považovány v této práci za výchozí, nelze je však od sebe striktně oddělit, vzájemně se prolínají a doplňují. Stejně tak některé z níže uvedených důvodů ke studiu cizího jazyka lze poměrně zřetelně vztáhnout k jedné konkrétní kategorii, některé mohou patřit ke dvěma z nich (je nutné brát v potaz také intence jedince).

Publikace *Europeans and their Languages* (2006, s. 25) uvádí nejčastější důvody k učení se cizích jazyků. Data jsou z roku 2005 a vycházejí z dvaceti pěti členských států Evropské unie. Následujících pět důvodů se umístilo na prvních příčkách: schopnost domluvit se cizím jazykem během dovolené, potřeba cizího jazyka v zaměstnání (v domovské zemi i na služebních cestách), osobní uspokojení jedince, schopnost pracovat v cizí zemi a snaha získat lepší zaměstnání v domovské zemi. Další důvody jsou například snaha rozumět světovému jazyku a používat ho, snaha

porozumět ostatním kulturám, být schopen studovat v cizí zemi nebo udržovat si znalost jazyka, kterým mluvila rodina jedince.

V následující tabulce jsou právě zmíněné důvody k učení se cizího jazyka přiděleny k typům motivace, které jsou uvedeny výše. Důvody umístěné v závorce mohou patřit k danému typu motivace sekundárně, záleží na intencích jedince:

Typ motivace		Důvody
Vnitřní		<ul style="list-style-type: none"> ▪ osobní uspokojení jedince ▪ udržení si znalosti jazyka, kterým mluvila rodina jedince ▪ (schopnost domluvit se cizím jazykem během dovolené)
Vnější	Integrativní	<ul style="list-style-type: none"> ▪ schopnost domluvit se cizím jazykem během dovolené ▪ snaha porozumět ostatním kulturám ▪ udržení si znalosti jazyka, kterým mluvila rodina jedince ▪ (potřeba cizího jazyka v zaměstnání) ▪ (schopnost pracovat/studovat v cizí zemi)
	Instrumentální	<ul style="list-style-type: none"> ▪ potřeba cizího jazyka v zaměstnání ▪ schopnost pracovat/studovat v cizí zemi ▪ snaha získat lepší zaměstnání v domovské zemi ▪ snaha rozumět světovému jazyku a používat ho ▪ (snaha porozumět ostatním kulturám)

Tabulka č. 1: Typy motivace a důvody k nim patřící

K bodu „udržení si znalosti jazyka, kterým mluvila rodina jedince“ je třeba doplnit několik poznámek: tento „rodinný motiv“ odráží minulost jedince. V rámci „rodinné motivace“ je možné narazit i na současnou motivaci, již jsou smíšená manželství, potažmo bilingvizmus v rodině (myšleno individuální bilingvizmus týkající se jedince či rodiny, ne celospolečenský). Právě vznik Evropské unie, otevření hranic a sjednocení pracovního trhu, které usnadňují migraci obyvatel, mají vliv na zvyšující se počet sňatků mezi příslušníky různých národů, kteří hovoří odlišnými jazyky. Přirozeně se pak zvyšuje motivace naučit se jazyk svého partnera, své partnerky. Tato motivace se nemusí týkat jen úzké rodiny (manželský pár a děti), ale i té širší (rodiče partnerů a další příbuzenstvo).

Na místě je i zdůraznění rozdílu mezi světovými jazyky a jazyky méně obvyklými. Mezi světové jazyky patří výběrově angličtina, španělština a mezi méně obvyklé právě čeština nebo třeba finština. Znalost minimálně jednoho světového

jazyka je dnes téměř nutností (s ohledem na uplatnění na domácím i zahraničním pracovním trhu), převažuje tedy motivace vnější instrumentální. Méně obvyklé jazyky, kam spadá i čeština, mohou mít poněkud odlišnou motivaci, velmi však záleží na okolnostech – například pokud cizinec potřebuje češtinu v práci, jedná se přirozeně o motivaci vnější instrumentální. Jestliže bude pracovat v mezinárodní firmě, kde se bude dorozumívat anglicky, přesto se chystá naučit se češtinu, jedná se o motivaci vnější integrativní. Obecně se u méně obvyklých jazyků navyšuje podíl motivace vnitřní a vnější integrativní.

Znalost cizích jazyků poskytuje spoustu výhod; podle publikace *Europeans and their Languages* (2006, s. 3) mezi hlavní výhody patří schopnost na základě cizího jazyka porozumět jiným způsobům žití, rozvíjí se tudíž interkulturní tolerance. Znalost cizích jazyků také umožňuje pohodlnější cestování, dále nabízí možnost studovat v zahraničí, stejně tak najít si v cizině pracovní místo.

2.4.3. Motivace k učení se češtiny

V předchozí kapitole je čeština zařazena mezi méně obvyklé jazyky. Ve sborníku *Čeština jako cizí jazyk VI.* (2012, s. 36) se o češtině mluví následovně: „*Pro potřeby současné mezinárodní komunikace hraje tento malý jazyk celkově zanedbatelnou roli. Je nástrojem dorozumívání vždycky pouze ve specifické situaci buď uvnitř komunity rodilých mluvčích češtiny, nebo při jejich interakci s cizinci, při níž je jediným společně ovládaným jazykem.*“ Čeština pravděpodobně nikdy nebude mezinárodně významným jazykem, nicméně Hrdlička (2010, s. 19) zdůrazňuje vzrůstající oblíbenost češtiny a hovoří o ní jako o žádaném slovanském jazyku.

Cizince, kteří se učí češtinu na území České republiky (jsou tedy uvnitř komunity rodilých mluvčích), lze dělit na základě jejich délky pobytu. Zprvce se jedná o jedince, kteří v Česku pobývají krátkou dobu (např. zahraniční studenti nebo zaměstnanci nadnárodních firem), a za druhé o jedince s dlouhodobým či trvalým pobytem. „*U imigrantů s trvalým pobytem je tendence osvojovat si češtinu a opouštět svůj původní jazyk (tj. tendence k asimilaci) v průměru vyšší než u cizinců s pobytem pouze dlouhodobým. Nejvíce si zachovávají svůj jazyk a slabě znají češtinu tzv. expatriates, tj. zaměstnanci nadnárodních firem (obvykle špičkoví manažeři) a jejich rodiny, kteří jsou do ČR vysláni jen na jistou dobu.*“ (Nekvapil, Sloboda, Wagner, 2009, s. 14)

Prvně jmenovaná skupina s krátkodobým pobytem si většinou (pokud vůbec) osvojí základy češtiny a užitečné fráze, které užívají v každodenním životě – motivací může být snaha se alespoň minimálně začlenit do české společnosti (integrativní) nebo

zájem o český jazyk a kulturu (vnitřní). Je vhodné rozlišovat i mezi pobytem ve větších městech, kde se cizinci spíše domluví světovým jazykem (například angličtinou), a znalost češtiny tudíž není nezbytná, a pobytem na vesnicích, kde bývá základní znalost češtiny často nutností.

Jedinci, kteří chtějí v Česku pobývat dlouhodobě a hlavně zde získat trvalý pobyt, jsou nuceni vykonat jazykovou zkoušku z češtiny na úrovni A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky;⁶ složení této zkoušky a získání trvalého pobytu je přirozeně velkou motivací k učení se češtiny.

Česky se mohou učit i osoby žijící mimo Českou republiku. Podle publikace *Čeština jako cizí jazyk VI.* (2012, s. 186) může být jejich motivací pouhý zájem o český jazyk a kulturu, očekávaný pobyt v naší zemi nebo i zvýšení uplatnění na trhu práce. Uvedené důvody pokrývají všechny druhy motivace, které jsou uvedeny výše.

V předchozí kapitole je zmínka o tom, že motivace k učení se cizího jazyka může plynout z bilingvizmu v rodině. Ostatně s tímto jevem mám vlastní zkušenosti; v České škole bez hranic Frankfurt⁷ v Německu, která je určena primárně pro bilingvní děti z česko-jinojazyčných rodin, jsou k dispozici kurzy češtiny pro dospělé a většina návštěvníků se rekrutuje právě z řad partnerů/partnerek Čechů. Díky této instituci jsem se seznámila i s osmdesátiletou paní, která měla zájem učit se česky kvůli své bilingvní vnučce. Tato zkušenost byla hlavním impulzem k výběru tématu této diplomové práce.

O motivaci seniorů k učení se českého jazyka lze nyní pouze spekulovat, ostatně je cílem této práce zjistit možné důvody, které seniory-cizince k učení se češtiny vedou. Zajímavý názor, týkající se motivace seniorů k učení se češtiny, mi v rámci emailové komunikace ze dne 19. 5. 2013 poskytlo Občanské sdružení Klub Hanoi. Toto sdružení bylo osloveno kvůli shánění respondentů do výzkumu. Odpověď na otázku, zda se u nich učí nějací cizinci v důchodovém věku česky, byla negativní spolu s následujícím vysvětlením: *„Pokud se v ČR vietnamští senioři vyskytují, pak sem přijeli buďto v produktivním věku v minulosti a češtinu si již (alespoň do míry pro ně potřebné) osvojili, anebo přijeli už coby senioři za svými dospělými potomky, jimž pak většinou vypomáhají v domácnosti, s dětmi. Hlavně je o ně ale ve všech směrech postaráno, takže český jazyk v podstatě nepotřebují.“*

⁶ Více informací o průběhu zkoušky i její zkušební verze jsou k dispozici například na webových stránkách <http://cestina-pro-cizince.cz>.

⁷ Viz <http://www.ceskaskolafrankfurt.de/>.

2.5. Zájmové vzdělávání

Zájmové vzdělávání vymezuje Šerák (2009, s. 50) následovně: „*souhrn krátkodobých i dlouhodobých forem, které umožňují edukační, tvůrčí i organizační volnočasové aktivity účastníků, směřující k saturaci jejich zájmu.*“ Mezi charakteristické rysy patří dobrovolnost účasti, neformálnost a svoboda výběru činnosti, aktivita jedince, neutilitárnost a otevřenost pro široké vrstvy obyvatelstva (Šerák, 2009, s. 53–54).

Zařazení jazykového vzdělávání do zájmového vzdělávání je podle Šeráka (2009, s. 173) sporné, neboť zájmové vzdělávání by primárně mělo být vykonáváno kvůli činnosti samotné a ne kvůli získání nějaké výhody v podobě formální kvalifikace (tzn. uplatnění motivace vnější instrumentální), k čemuž často jazykové vzdělání vede. Vzhledem k věkové skupině, která je předmětem této práce, je učení se cizích jazyků do zájmového vzdělávání zařazeno na základě předpokladu, že většina seniorů se opravdu učí cizí jazyk ze zájmu. Vzhledem k jejich minimální ekonomické aktivitě se pravděpodobně neučí cizí jazyk za účelem zvýšení své kvalifikace, potažmo za účelem kariérního postupu v práci. Nicméně ani tuto možnost nelze úplně vyloučit, neboť se v souvislosti s demografickými změnami (viz výše) v poslední době často hovoří o nutnosti prodloužení ekonomické aktivity seniorů (Šerák, 2009, s. 187).

V roce 1991 vydala Organizace spojených národů „Zásady pro seniory“ (podle Kalvacha et al., 1997, s. 13–14), kde je mimo jiné zdůrazňováno právo seniorů na účast ve vzdělávacích a tréninkových programech, které jsou přiměřené jejich věku a potřebám – potřeby jsou zde myšleny ve fyzickém smyslu; jejich výčet uvádí například Šerák (2009, s. 196): dostupnost místa konání, bezbariérové a bezpečné uzpůsobení, vhodné osvětlení, dostatečná hlasitost výkladu, přiměřená velikost didaktických materiálů aj.

Častou překážkou v účasti v zájmovém vzdělávání seniorů (i v jazykových kurzech) představuje cena – i přes poskytované slevy bývá cena pro některé důchodce příliš vysoká, a to jim zabraňuje se těchto aktivit účastnit (Kalvach et al., 1997, s. 123–124). Právě jazykové kurzy často patří k těm zájmovým vzdělávacím činnostem, jejichž cena je vyšší, a tudíž jsou pro některé seniory nedostupné. Samozřejmě záleží i na typu kurzu a instituci, která daný kurz nabízí.

2.6. Role učitele

Praktická část práce je založena i na zkušenostech učitelů, resp. lektorů (tyto dva výrazy jsou v této práci považovány za synonymní), i z toho důvodu je přiložena krátká kapitola, která pojednává o roli učitelů při výuce obecně i specificky při výuce cizích

jazyků. Dalším důvodem k zařazení této kapitoly je stěžejní úloha lektora při procesu učení.

Učitel představuje velmi výrazného činitele, který působí na učící se subjekty. Učiteli je přisuzováno mnoho rolí, mj. motivuje žáky, vybírá učivo, učební materiály a pomůcky, zprostředkovává učivo žákům, poskytuje jim zpětnou vazbu a hodnotí je, diagnostikuje je a slouží také jako vzor (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 242).

Hrdlička (2010, s. 13–14) uvádí následující kompetence, které by měl učitel cizího jazyka ovládat: lingvistická kompetence mateřského jazyka, kompetence obecně lingvistická a komparatistická (nutnost znalosti minimálně jednoho cizího, přinejlepším světového jazyka), didaktická a sociokulturní.

V následující kapitole je uvedeno více informací o roli lektora během výuky cizích jazyků, neboť požadavky na něj kladené se liší i v závislosti na formě výuky.

2.7. Organizační formy výuky

Jako teoretický rámec pro základní vymezení charakteristik jednotlivých organizačních forem vyučování je zvolena publikace Vališové a Kasíkové *Pedagogika pro učitele* (2011, s. 174–175, 179–181).

Organizační formy vyučování (označované také jako způsob uspořádání výuky) zahrnují prostorové a časové uspořádání výuky a také typ interakce mezi učitelem a žákem. Lze je dělit podle dvou hledisek, jimiž jsou za „a) *hledisko způsobu řízení učební činnosti žáků ve výuce*, b) *hledisko časové a prostorové organizace vyučování*.“ (Vališová, Kasíková, 2011, s. 174)

Pro tuto práci je podstatné první hledisko, tedy způsob řízení učební činnosti žáků při výuce; základní dělení je individuální, skupinové a frontální vyučování.

2.7.1. Individuální vyučování

Individuální vyučování je charakterizováno jako práce učitele s jednotlivcem či malou skupinou žáků.

Výhody a nevýhody individuální výuky cizích jazyků popisuje Paul Kaye ve svém článku *Teaching one to one*. Mezi výhody řadí větší flexibilitu v časové organizaci výuky (čas konkrétních lekcí, délka hodiny) a ve struktuře lekcí. Lektor může přizpůsobit výuku studentovi přesně na míru, v maximální míře může zohlednit jeho přání a potřeby. Individuální výuka poskytuje i více prostoru pro komunikaci studenta s lektorem, pro studentovy otázky a zpětnou vazbu od lektora, lekce jsou tedy velmi intenzivní. Lektor má také větší kontrolu nad cíli výuky a jejím průběhem a v neposlední řadě se nemusí zabývat problémy spojenými se skupinovou výukou

(například rozdílné schopnosti studentů, jejich rozdílné tempo při výuce, pozdní příchody některých studentů apod.).

Intenzita lekcí se může projevit i negativně, a to vyčerpaností studenta i lektora. V individuální výuce je omezena diverzita mluvčích. Skupina často poskytuje jedinci morální podporu, která zde také chybí. Tato forma výuky skýtá minimální příležitost k tzv. silent study, které považuje Kaye za podstatný moment při studiu cizího jazyka. Dále může lektor cítit nadměrnou zodpovědnost za výkon a pokrok studenta, neboť při individuální výuce se „neschová“ za skupinu. Zároveň pro něj může být obtížné měřit studijní pokroky jedince, které jsou většinou měřeny ve srovnání s ostatními studenty ve skupině nebo jsou vztaženy k určitému sylabu, objemu učiva.

2.7.2. Frontální vyučování

Frontální výuka je charakteristická větším počtem žáků, které řídí učitel. Název frontální reflektuje pozici učitele, který bývá vepředu. Jedná se o nejběžnější organizaci školní výuky. V rámci frontální výuky se může odehrávat také skupinové vyučování.

Mezi výhody frontální výuky se řadí následující body: učitel najednou působí na celou skupinu, v relativně krátkém čase dochází k didaktickému působení na širokou skupinu žáků. Další výhodou je, že výkony jednotlivých žáků ovlivňují výkony ostatních, žáci jsou více stimulováni ve skupině, uplatňuje se určitá míra soutěživosti, ale i kooperace. Mezi nevýhody patří minimum prostoru pro individualizaci žáků, učitel se orientuje na průměrného žáka a také je věnováno málo prostoru pro komunikaci jednotlivých žáků.

Skupinové vyučování chápe Skalková (podle Vališové, Kasíkové, 2011, s. 180) jako organizaci tří až pětičlenných skupin, kteří spolupracují při řešení společného úkolu. Mezi členy skupiny probíhá sociální interakce.

V jazykových školách převažuje frontální výuka ve smyslu, že lektor učí najednou větší počet studentů. V rámci předejití terminologickým nejasnostem – v následující pasáži se hovoří o skupinových kurzech, přičemž za skupinový kurz je v této práci považována právě organizační forma frontální výuky, ne skupinové vyučování tak, jak ho definuje výše Skalková. Označení skupinový kurz je zvoleno na základě běžného užití tohoto spojení pro jazykové kurzy, jež navštěvuje více studentů. Jejich počet však většinou nedosahuje tak vysokého počtu (obvykle bývá ve skupině kolem deseti studentů), jak je běžné na základních či středních školách.

2.7.3. Skupinové kurzy

Skupinové kurzy mohou být heterogenní, nebo homogenní. Pedagogická literatura vymezuje heterogenní skupinu jako třídu žáků stejného věku, ale rozdílných schopností a učebních předpokladů; takto vymezené skupiny jsou typické pro základní a střední školy. Nicméně pro výuku dospělých platí, že se v jedné třídě (resp. v jednom kurzu) setkávají osoby rozdílného věku i rozdílného učebního a životního pozadí (Hendrich, 1988, s. 300).

Homogenní skupina je taková, do níž jsou žáci zařazováni na základě určitého společného kritéria výběru (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 76, 78). S opravdu ryzí homogenní skupinou (z hlediska věku, vzdělání, motivace, zájmu, zkušeností a očekávání) se v realitě téměř nesetkáme. Často je jediným spojujícím faktorem pouze zájem účastníků (Šerák, 2009, s. 67).

Heterogenní skupinu v této práci představuje taková skupina, která se liší i z hlediska věku.

Jazykové kurzy jsou nejčastěji rozděleny na základě jazykové úrovně jejich návštěvníků (základem je triáda začátečníci, mírně pokročilí a pokročilí). Pro účely této práce je podstatné věkové hledisko. Homogenní i heterogenní skupiny z hlediska věku mají jistě svá pro a proti, o kterých se hovoří na následujících řádcích.

Homogenní kurzy poskytují tu výhodu, že může lektor přizpůsobit výuku konkrétní skupině (v tomto případě seniorům), jejíž potřeby jsou pro všechny účastníky víceméně obdobné.

Heterogenní kurzy v sobě nesou větší variabilitu v sociálních interakcích, setkávají se zde jedinci různých věků a ti se mohou vzájemně obohacovat. Mladí mohou starší generaci seznamovat s technickými novinkami, zatímco senioři se mohou podělit o své zkušenosti a moudrost. Šerák (2009, s. 66) mluví o dynamické, kompetitivní a kooperativní atmosféře.

Heterogenní skupiny z hlediska věku kladou na lektora vysoké požadavky – je na jeho schopnostech, aby vybalancoval potřeby různých generací k jejich všestranné spokojenosti.

2.7.4. Učení se bez lektora

Předchozí dvě formy výuky v sobě zahrnují účast lektora; existuje však i učení bez něj, někdy také označované jako samostudium.

Lze vyčlenit několik forem samostudia, jednak je to „ryzí“ samostudium, které probíhá bez učitele, bez učebnice; jedinec se učí interakcí s rodilými mluvčími,

poslechem televize, rádia v cílovém jazyce, čtením knížek apod. Dále existuje forma samostudia s učebnicí, jedinec má tedy určitého formálního průvodce výukou.

Hartl (1999, s. 106) zmiňuje nebezpečí samostudia: jedinec nemá žádné domluvené termíny, jeho učení závisí pouze na něm, tudíž je velmi snadné „svou hodinu“ zrušit. Při této formě výuky musí mít jedinec velmi silnou motivaci, aby vydržel a opravdu se něco naučil.

Šerák (2009, s. 174) shrnuje způsoby, jakými je možné se cizí jazyk naučit: *„Zájemce o studium cizího jazyka má na výběr z mnoha možností. Dostupná je nabídka jazykových kurzů na jazykových školách, v soukromých komerčních institucích nebo zahraničních institutech, student se může zúčastnit jazykových kurzů v zahraničí, studovat s pomocí elektronické podpory (e-learningové kurzy, audioknihy, jazykové kurzy v televizi či rozhlase), popřípadě se lze spolehnout na samostudium.“*

Publikace *Europeans and their Languages* (2006, s. 46–48) uvádí statistiku nejčastěji využívaných způsobů učení se cizích jazyků. Na první příčce se s vysokým náskokem umísťuje učení se cizích jazyků ve škole, míněno v rámci školní docházky (65 %). Druhý, nejčastěji využívaný způsob představují skupinové jazykové kurzy s učitelem (22 %). Další způsoby jsou: učení se v přirozeném prostředí cílového jazyka (16 %), učení se „na vlastní pěst“ pomocí audiovizuálních materiálů (10 %), individuální hodiny (8 %), účast na jazykových kurzech v zemi cílového jazyka (7 %).

Na stejném místě publikace je také uvedena statistika efektivit jednotlivých způsobů – nejvíce respondentů (57 %) považuje za nejefektivnější výuku ve škole, poté následují dlouhodobé nebo opakované kratší návštěvy v zemi cílového jazyka (50 %). Skupinové jazykové kurzy, individuální výuka i jazykové kurzy v zemi cílového jazyka dosahují téměř shodných výsledků: 42–44 % respondentů je považuje za nejefektivnější. Různé formy samouky jsou považovány za nejefektivnější způsob výuky cizích jazyků 23–12 % respondenty, tudíž i ony mají své místo v učení se cizího jazyka.

2.8. Kurzy češtiny pro cizince

Kurzy českého jazyka pro cizince se mohou lišit svým zaměřením (např. na konverzaci, obchodní češtinu), svou délkou, intenzitou. Některé z nich mohou být zakončeny zkouškou; vybrané jazykové školy nabízejí přípravné kurzy zaměřené přímo na splnění úrovně A1, která je nutná k udělení trvalého pobytu (*Informační publikace pro cizince*, 2011, s. 45).

Kurzy češtiny pro cizince nabízí poměrně velké množství jazykových škol v Praze, v jiných českých městech a dostupná je i výuka v zahraničí. Čeština je vyučována na tuzemských i zahraničních univerzitách; ve světě se čeština učí přibližně na sto univerzitách (Hrdlička, 2010, s. 19–20). Široká nabídka kurzů reflektuje zvyšující se zájem o češtinu, který začal po listopadu 1989 a poté pokračoval po vstupu České republiky do Evropské unie (*Čeština jako cizí jazyk VI.*, 2012, s. 167).

V rámci shánění respondentů do této práce byla provedena rešerše webových stránek jednotlivých jazykových škol – to vedlo k seznámení se s nabídkou jazykových kurzů češtiny pro cizince. V drtivé většině jsou nabízeny kurzy ve třech základních úrovních, a to pro začátečníky, mírně pokročilé a pokročilé. Někde se kurzy rozlišují podle úrovně, kterou mají jejich účastníci splnit (rozdělení podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky). Češtinu pro cizince dále nabízejí některé neziskové organizace (např. Komunitní Centrum InBáze Berkat, Meta, o. s., Centrum pro integraci cizinců apod.).⁸

Na trhu je k dispozici i poměrně široká nabídka individuální výuky.

2.8.1. Kurzy češtiny pro cizince-seniory

Tato práce se druhotně zabývá i tím, zda jsou na trhu specializované kurzy češtiny (a obecně cizích jazyků) pro seniory. Nabídka těchto kurzů je srovnávána s nabídkou seniorských kurzů anglického jazyka (pravděpodobně nejžádanější cizí jazyk na trhu). Z celkového počtu dvaceti tří jazykových škol v Praze pouze jedna nabízí specializované kurzy češtiny pro seniory; tento kurz se otevírá jen v případě dostatečné poptávky klientů. Specializované kurzy angličtiny přímo určené pro seniory nabízejí celkem čtyři jazykové školy.⁹

Lze předpokládat, že nabídka kurzů pro seniory se bude postupně zvyšovat, neboť senioři jsou velkou potencionální klientskou skupinou (platí obecně, nejen pro výuku češtiny pro cizince). Bohužel stále platí, že nabídka jazykových kurzů pro seniory v Česku i v jiných zemích Evropské unie, která by zohledňovala jejich specifické potřeby, je nízká (Dörr, 2006, s. 4). Situace se pomalu zlepšuje, například v sousedním Německu se zvyšuje nabídka kurzů cizích jazyků pro seniory (kteří jsou zde vymezeni

⁸ Seznam neziskových organizací, působících v intergaci cizinců v ČR, uvádí příručka *Informační publikace pro cizince, Česká republika* (2011, s. 98–103).

⁹ Informace jsou získány z webových stránek jednotlivých jazykových škol.

jako 50+).¹⁰ V rámci Evropské unie existuje i nabídka jazykových kurzů pro věkovou kategorii 50+, které jsou spojeny s pobytem v zahraničí.¹¹

Stoupající zájem o problematiku jazykového vzdělávání ve stáří dokazuje i projekt Evropské unie Socrates Grundtwig.¹² Tento mezinárodní projekt, do něhož je zapojena i Česká republika, si klade za cíl vzdělávat učitele cizích jazyků se zvláštním zřetelem k této věkové skupině, neboť senioři mají při výuce specifické didaktické, metodické i sociální potřeby, které by měl lektor zohlednit. Jako nejdůležitější se jeví kompetence v sociální oblasti; učitel by měl být hlavně trpělivý, taktní, chápající a měl by být schopen seniory povzbudit a respektovat je v jejich roli studenta (*Language Course Teaching Methods for Senior Citizens*, [b.r.], s. 15).

2.9. Cizinci v České republice podle věku

Na závěr teoretické části je zařazena krátká kapitola o cizincích v České republice (z hlediska věkového rozložení) pro ilustraci, kolik cizinců-seniorů žije v Česku a kolik by případně mohlo mít zájem učit se zde češtinu.

Nejprve je důležité vymezit pojem cizinec; následující definice je převzata z Českého statistického úřadu (dále jen ČSÚ), odkaz *Cizinci: počet cizinců – související legislativa*: „Cizincem se rozumí fyzická osoba, která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie. (§1, zák. č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území ČR). Jinak řečeno za cizince jsou v České republice považovány osoby s jiným než českým státním občanstvím, osoby bez státního občanství a rovněž osoby s více občanstvími, z nichž žádné není státním občanstvím ČR.“

Dle webových stránek Ministerstva vnitra ČR zde oficiálně žije 437 tisíc cizinců, z nichž 216 tisíc má přechodný pobyt a 221 tisíc pobyt trvalý (odkaz *Cizinci s povoleným pobytem*). Tento údaj se váže k datu 30. 4. 2013.

Pro tuto práci je podstatné věkové rozložení cizinců: nejvíce je zde ekonomicky aktivních jedinců (období rané, střední a pozdní dospělosti, věkově přibližně od dvaceti do šedesáti let), poté následují děti a dospívající (věkově od narození do dvaceti let) a nejméně je zde seniorů (od šedesáti let výše). Seniorů-cizinců se v Česku nachází kolem 52 tisíc. Údaje pocházejí z webové stránky ČSÚ, kde jsou k dispozici statistiky cizinců podle věku (odkaz *Cizinci podle věku*). Z této statistiky také vyplývá, že nejvíce cizinců se nachází ve věku mezi dvaceti až třiceti devíti lety.

¹⁰ Viz: http://www.integration-in-wuppertal.de/en/integrationsangebote/sprache/spezielle_integrationskurse.php?p=0,1.

¹¹ Viz: <http://www.applelanguages.com/en/learn/club50/club50.php>.

¹² Viz: <http://www.senior-language.com/136.html>.

Podle Janebové (2010, s. 3) je hlavním typem migrace do České republiky migrace pracovní; je tedy logické, že je zde nejvíce ekonomicky aktivních jedinců.

Počet seniorů-cizinců v Česku není zanedbatelný, přesto je o této skupině k dispozici minimum informací (v obecné i v jazykové rovině). Cílem této práce je zjistit některé aspekty jazykového chování seniorů-cizinců (jejich deklarovaná motivace, preferovaná forma výuky, průběh výuky), nicméně by bylo zajímavé a vhodné zjistit více i o dalších aspektech jazykového chování seniorů-cizinců.

Teoretická část této práce na základě odborné literatury vymezuje životní období stáří a jeho změny, dále učení se cizích jazyků, možnou motivaci k této činnosti a zájmové vzdělávání, kam je možné učení se cizího jazyka u seniorů na základě jeho charakteristik zařadit. Dalšími oblastmi, jimiž se práce teoreticky zabývá, jsou role učitele, různé formy jazykové výuky a nabídka kurzů češtiny pro cizince pro všechny věkové kategorie i speciálně pro seniory. Teoretická část je zakončena kapitolou o věkovém složení cizinců, kteří žijí v České republice – tento údaj umožňuje udělat si alespoň rámcovou představu, kolik seniorů-cizinců se může v Česku učit česky.

Informace uvedené v teoretické části jsou využity v praktické části této práce, která se pomocí rozhovorů se seniory-cizinci a lektory, kteří mají zkušenosti s výukou této věkové skupiny, snaží zodpovědět otázky týkající se motivace seniorů, průběhu jejich učení a zvolené formy výuky. Teoretická část práce umožňuje ujasnění si obsahu a struktury otázek a zároveň zajišťuje lepší vhled do problematiky zkoumaného jevu (tzn. učení se češtiny v důchodovém věku).

3. VLASTNÍ PRÁCE – PRAKTICKÁ ČÁST

Již v předchozí, teoretické části práce jsou naznačeny hlavní důvody výběru tématu pro tuto diplomovou práci – během svého ročního pobytu jsem v Německu poznala seniorku, která se ve věku osmdesáti let rozhodla začít s učením se češtiny. Tento případ byl natolik inspirující, že vedl k rozhodnutí zjistit o tématu učení se češtiny v důchodovém věku více – konkrétní oblasti zájmu této práce jsou shrnuty v kapitole Výzkumné otázky. Toto téma dosud není příliš zpracováno a vzhledem k narůstajícímu počtu seniorů vzrůstá i potřeba se jím zabývat.

Jako výzkumný rámec je zvolena mnohočetná případová studie, neboť svými charakteristikami vyhovuje výzkumu. O metodologii se hovoří v další kapitole. V části věnované metodologii jsou také informace o metodě sběru, zobrazování a analýze dat.

Další kapitola uvádí způsoby shánění respondentů do výzkumu a vybraný vzorek spolu s kritérii jeho výběru.

Následně se práce zabývá konkrétními případy, nejprve z řad seniorů, poté z řad lektorů – u každého případu jsou uvedeny takové informace, které se alespoň částečně dotýkají výzkumných otázek. Shrnutí výsledků je v kapitole nazvané Analýza a jejich zhodnocení v kapitole Diskuze.

3.1. Výzkumné otázky

Hlavními oblastmi výzkumu jsou otázky motivace k učení se češtiny, formy výuky, jakou senioři ke svému učení nejčastěji volí, a její výhody či nevýhody. Poslední okruh otázek se týká charakteristik seniora jako studenta a průběhu výuky, konkrétně jak se senioři učí, co jim jde snáze a co jim naopak dělá problémy. K získání odpovědí na tyto otázky je využita metoda polostrukturovaného rozhovoru, o němž se pojednává v kapitole věnované metodologii výzkumu.

Výzkumné otázky této práce jsou následující:

- Jaká je deklarovaná motivace seniorů k učení se češtiny?
- Jakou formu výuky senioři preferují a jaké výhody/nevýhody jim skýtá?
- Jaké jsou charakteristiky seniorů-studentů a jak probíhá jejich učení?

3.2. Metodologie

Případová studie se řadí mezi základní postupy kvalitativního výzkumu. Hendl (2008, s. 61) shrnuje jeho základní charakteristiky: „*Kvalitativní výzkum používá induktivní formy vědeckých metod, hloubkové studium jednotlivých případů, nejružnější formy rozhovorů a kvalitativní pozorování. Cílem je získat popis zvláštností případů, generovat hypotézy a rozvíjet teorie o fenoménech světa. Kvalitativní výzkum je*

orientován na explorování a probíhá nejčastěji v přirozených podmínkách sociálního prostředí. Plán výzkumu má pružný charakter.“

Podstatou případové studie je detailní popis jednoho nebo několika málo případů, získání velkého množství dat a zachycení vztahu mezi nimi. Zkoumaný případ či případy se poté začleňují do širších souvislostí, v případě mnohočetné případové studie se jednotlivé případy mohou vzájemně srovnávat (Hendl, 2008, s. 102).

Vzhledem k tomu, že studovaný fenomén učení se češtiny u seniorů je dosud minimálně prozkoumán, je rámec případové studie specifikován na tzv. exploratorní případovou studii. Cílem tudíž není podat jednoznačné závěry a zobecnění platná pro celou skupinu seniorů, ale spíše prozkoumat tento fenomén, případně uvést zobecnění s omezenou platností v rámci těch několika málo případů, které jsou zkoumány. To pak může být podkladem k dalšímu výzkumu v této oblasti (Yin, 2003, s. 6, 22).

V rámci případové studie může být použito více zdrojů dat (Yin, 2003, s. 14); ke zkoumání učení se češtiny u seniorů jsou zvoleny rozhovory se dvěma rozdílnými skupinami osob – se samotnými seniory (ti tvoří těžiště práce) a poté s lektory, kteří s výukou této věkové skupiny mají zkušenosti. Více informací o výzkumném vzorku a postupu shánění respondentů je k dispozici v následujících kapitolách.

Ke sběru dat je použita metoda polostrukturovaného rozhovoru, který Švaříček, Šedřová a kol. (2007, s. 159–160) řadí mezi hloubkové rozhovory a definují je jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí otevřených otázek.*“

Principem polostrukturovaného rozhovoru je připravený seznam témat a otázek, jimiž se výzkumník volně řídí. Otázky nemají pevně daný sled, výzkumník pružně reaguje na vyprávění respondenta. Yin (2003, s. 89) uvádí, že by se mělo jednat spíše o asistovanou konverzaci než o striktně řízený rozhovor. Otázky mají být otevřené a neutrální, nenávodné. Žádoucí je, aby respondent uvedl co nejvíce informací k danému tématu/k dané otázce v určitém kontextu. Podle Yina (2003, s. 90) má výzkumník během rozhovoru následující úkoly – sledovat průběh rozhovoru vzhledem k výzkumným otázkám a zároveň povzbuzovat respondenta k hovoru dalšími otázkami, které odpovídají výzkumným záměrům.

Rozhovory v tomto konkrétním výzkumu probíhaly následovně: součástí úvodní fáze bylo představení osoby výzkumníka a samotného výzkumného záměru. V této fázi byli respondenti požádáni o souhlas s nahráváním rozhovoru na diktafon (záznam rozhovoru začal až po souhlasu). Respondenti byli ujištěni o anonymním zpracování

údajů, v přepisu rozhovorů se změnila jejich jména (za náhodně zvolená česká jména) a další údaje, jež by mohly vést k jejich identifikaci.

Rozhovory se seniory probíhaly až na jednu výjimku v angličtině, neboť většina z nich neměla dostatečnou úroveň češtiny na vedení konverzace. Rozhovory s lektory byly vedeny v češtině. Bohužel byla většina rozhovorů uskutečněných pomocí skypu negativně ovlivněna problémy s připojením, tudíž se v nahrávkách často vyskytují repliky směřující ke zjištění, zda nedošlo k přerušení kontaktu.

V závěrečné fázi tohoto výzkumu vyplňovali respondenti krátký dotazník, který se týkal základních identifikačních údajů (jméno, pohlaví, věk, národnost a země, vzdělání, zaměstnání).

Seznam témat a otázek pro seniory i pro lektory je k dispozici v přílohách 6.1 a 6.2. Jedním ze základních rysů otázek polostrukturovaného rozhovoru je nenávodnost otázek, bohužel kvůli zajištění dostatku materiálu byli respondenti v některých případech přímo zavedeni na téma věku a jeho vlivu na učení. Tuto „chybu“ si autorka práce plně uvědomuje.

Za způsob zobrazování dat je zvolen tzv. shrnující protokol (Hendl, 2008, s. 208–210), který nezachovává celý text, ale shrnuje jeho základní body na určité úrovni zobecnění. Jedním ze základních principů shrnujícího protokolu je redukce dat; ta probíhá například těmito způsoby: vypouštějí se tvrzení, jež se v textu opakují, konkrétní případy určitého jevu se zobecňují a uvádí se pouze tato zobecněná podoba, výpovědi rozptýlené v textu, které však vypovídají o stejném jevu, se uvádějí na jednom místě textu. Shrnující protokol je podle Hendla (2008, s. 210) vhodný obzvláště tam, kde je hlavní oblastí zájmu obsahově-tematická stránka textového materiálu.

Protokol doplňují citace rozhovorů; citace jsou přepsány kombinací doslovné a komentované transkripce – uvedené citáty pracují s tzv. literárním opisem, který zaznamenává promluvu pomocí pravopisných norem daného jazyka (ne pomocí fonetické abecedy) a zároveň zachovává dialekt; ukázky rozhovorů se nepřevádějí do spisovné podoby (Hendl, 2008, s. 208). Ukázky anglických rozhovorů jsou ponechány v angličtině. Jednotliví mluvčí jsou označeni písmenem S (= senior) nebo L (= lektor) a číslem, ostatně u každého mluvčího je toto značení uvedeno zároveň se jménem respondenta v hlavičce a stejné označení je pak používáno ve shrnujících tabulkách v kapitole věnované analýze rozhovorů. Označení výzkumníka je v tomto výzkumu SD (iniciály autorky práce). Citace doplňují vybrané komentáře, které představují důležitý kontext z hlediska promluvy – jejich seznam a způsoby záznamu pocházejí z korpusu

Dialog,¹³ který byl vytvořen Ústavem pro jazyk český Akademie věd České republiky.

Vybraný seznam značek je k dispozici zde:

=	okamžité navázání na repliku partnera
<u>zase</u>	zdůraznění slabiky/slova
eee, ehm. hmm	hezitační a responzní zvuky
(.)	krátká pauza
(...)	dlouhá pauza
mon–	nedokončení slova
(ale)	předpokládaný, ne dobře srozumitelný výraz
()	nesrozumitelný výraz
((smích))	komentář přepisovatele
...	vypuštění části transkriptu

U každé citace se uvádí název nahrávky a čas úryvku. Kompletní nahrávky rozhovorů jsou přiloženy k práci jako cd.

3.3. Výzkumné strategie

Shánění respondentů do výzkumu se ukázalo být složitější, než se původně očekávalo.

Nejprve byly pomocí emailu osloveny ty pražské jazykové školy, které nabízejí kurzy češtiny pro cizince. Jejich směrem byly směřovány dva dotazy: zaprvé zda nemají mezi svými studenty češtiny seniory a pokud ano, zda by na ně mohly poskytnout kontakt, případně zda by bylo možné navštívit jejich hodiny a oslovit seniory osobně. Druhý dotaz se zaměřoval na lektory, konkrétně zda jsou v té konkrétní jazykové škole lektori kurzů češtiny pro cizince, kteří mají zkušenosti s výukou seniorů. Tato cesta se ukázala jako poměrně neefektivní: některé jazykové školy vůbec neodpověděly (emaily byly rozeslány dvakrát v rozmezí jednoho měsíce) a ty, které reagovaly, měly většinou negativní odpověď. Pouze jedna jazyková škola odpověděla pozitivně s nabídkou, že je možné navštívit výuku kurzu, který navštěvovala jedna seniorka. Bohužel ta v tu konkrétní hodinu nebyla přítomna a na zanechaný vzkaz s žádostí o účast na výzkumu se neozvala.

Druhou cestou ke shánění respondentů bylo oslovení sdružení Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. Inzerát, jehož obsahem je stručné představení této diplomové

¹³ Viz http://ujc.dialogy.cz/?q=node/89#_4. Seznam_transkrip%C4%8Dn%C3%ADch.

práce a charakteristiky potencialních respondentů, přeposlala ředitelka asociace jejím členům. Na základě inzerátu se ozvaly celkem tři lektorky.

Ten samý inzerát, přeložený do angličtiny a upravený pro potřeby vyvěšení na internetové fórum, byl zveřejněn na webových stránkách komunitního portálu Expats.cz.¹⁴ Tento na bázi angličtiny fungující portál sdružuje cizince žijící v České republice. Na stránkách tohoto portálu lze nalézt téměř veškeré informace (vše ohledně ubytování, nabídky zaměstnání, vzdělání, setkání cizinců, událostí apod.), které cizinec potřebuje k životu v Česku, potažmo v Praze, jelikož portál se orientuje hlavně na naše hlavní město. Po vytvoření profilu bylo možné vyvěsit inzerát, na jehož základě se přihlásili celkem čtyři respondenti. Rozhovory proběhly se třemi z nich, jeden senior se i přes přislíbenou spolupráci znovu neozval.

Česká i anglická verze inzerátu je k nahlédnutí v rámci přílohy 6.3.

Dalším způsobem shánění respondentů bylo oslovení studentek závěrečného ročníku navazujícího magisterského oboru Učitelství češtiny jako cizího jazyka, který je realizován na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, zda neučí či neučily češtinu nějakého seniora. Tři studentky takovou zkušenost měly a poskytly mi na seniory kontakt. Tento způsob se ukázal jako nejefektivnější ve shánění respondentů-seniorů, takto byli ke spolupráci získáni celkem čtyři seniory.

Po absolvování několika prvních rozhovorů mi respondenti doporučili další osoby, které svými charakteristikami vyhovovaly výzkumu a mohly by být ochotny se ho zúčastnit. Touto cestou byly získány kontakty na dva lektory; v prvním případě poskytla lektorka kontakt na svou kolegyni a v případě druhém poskytla kontakt na svou lektorku seniorka. Ta samá seniorka dala k dispozici kontakt i na svou spolužačku, také seniorku, která však na žádost o pomoc s výzkumem nereagovala.

3.4. Výzkumný vzorek

Ve výzkumném vzorku jsou zahrnuty dvě skupiny informátorů – seniory a lektory, jež mají s výukou seniorů zkušenosti. Těžiště této práce je kladeno na kategorii seniorů, skupina lektorů funguje jako podpůrný zdroj dat.

Kritéria pro výběr seniorů byla následující: jakékoli zkušenosti s učením se češtiny v seniorském věku, který byl v teoretické části práce přibližně stanoven na šedesát let, a omezená ekonomická aktivita. Kritéria výběru byla předem jasně daná; z hlediska typu výběru se jedná o „předem danou strukturu výběru“ (Hendl, 2008, s. 149). Vzhledem k počátečnímu předpokladu problematického shánění respondentů byla

¹⁴ Viz <http://www.expats.cz/>.

záměrně kritéria výběru poměrně volná a do vzorku byli zařazeni všichni respondenti, kteří projevíli zájem se zúčastnit (celkem sedm seniorů); jedná se o totální výběr (Hendl, 2008, s. 149).

Kritérium pro výběr lektorů bylo stanoveno pouze jedno: jakékoli zkušenosti s výukou seniorů. Nespecifikovalo se, jak rozsáhlé tyto zkušenosti mají být. Do výzkumu se přihlásilo celkem osm lektorů, respektive lektorek.¹⁵ Jak je řečeno výše, lektoři slouží jako podpůrná skupina ve výzkumu – z toho důvodu bylo vybráno pouze pět respondentů, jejichž výběr se řídil jedním kritériem – ukončeným vzděláním. Do výzkumu tudíž nebyly zařazeny lektorky-studentky ze studijního oboru Učitelství češtiny jako cizího jazyka.

Následující tabulky uvádějí základní identifikační údaje respondentů – první tabulka zobrazuje seniory, druhá lektorky.

	Pohlaví	Věk	Národnost	Země	Vzdělání
(1) pan Martin	muž	64	americká/česká	USA	VŠ
(2) paní Zuzana	žena	65	americká	USA	VŠ
(3) pan Jiří	muž	73	kanadská	Kanada	VŠ
(4) paní Kamila	žena	72	britská/česká	VB/ČR	VŠ
(5) paní Aneta	žena	--	portugalská/španělská	Portugalsko	VŠ
(6) Petra	žena	63	americká/česká	USA	VŠ
(7) Karel	muž	67	americká/dánská	USA	VŠ

Tabulka č. 2: Identifikační údaje seniorů

	Pohlaví	Věk	Národnost	Země	Vzdělání
(1) paní Lenka	žena	32	česká	ČR	VŠ
(2) paní Marie	žena	40	česká	Německo	VŠ
(3) paní Simona	žena	38	česká	Německo	VŠ
(4) paní Jitka	žena	39	česká	ČR	VŠ
(5) paní Alena	žena	48	ukrajinská	Ukrajina	VŠ

Tabulka č. 3: Identifikační údaje lektorek

¹⁵ Do výzkumu se přihlásily pouze lektorky, z toho důvody je v dalších kapitolách používáno označení „lektorky“.

3.5. Případové studie – senioři

Mluvčí č. 1 – pan Martin (S1)

Panu Martinovi je šedesát čtyři let, pochází ze Spojených států amerických a dosáhl vysokoškolského vzdělání technického rázu, pracoval jako letecký inženýr. Schůzka s panem Martinem proběhla v pražské prádelně, neboť on a jeho žena (mluvčí číslo 2) odlétali za pár dní zpět do Ameriky a potýkali se s nedostatkem času. I z toho důvodu byli zpovídáni ve dvojici. Celý rozhovor s oběma mluvčími trval přibližně devadesát minut a probíhal v angličtině. Kontakt na tento manželský pár byl zprostředkován studentkou z oboru Učitelství češtiny jako cizího jazyka.

Pan Martin má české předky, jeho prarodiče z matčiny i z otcovy strany byli Češi a žili v Česku, rodiče pana Martina se pak přestěhovali do Spojených států amerických. Pan Martin přijel do Česka kvůli nalezení svých předků, zároveň chce lépe poznat jejich zemi, k čemuž patří i znalost jazyka. Jak sám říká, jeho rodiče s ním česky nemluvili, češtinu používali jako tajný jazyk, když nechtěli, aby jim bylo rozuměno. K otázce motivace ještě dodává, že je ostatně v důchodu, a tudíž má čas k učení se cizího jazyka.

S1: We decided we wanted to learn a language, you know, to to get familiar with the country and I've retired so I have time and that is what we do.

SD: So when your mother is a native speaker, did you speak at home, in the United States Czech?

S1: No, no, eeh my parents basically spoke Czech when they didn't want children to understand.

SD: So a secret language for you.

S1: Yes and they've never they've never taught us.

(nahrávka S1, S2a_pan Martin, paní Zuzana, 1:30)

Učení se cizího jazyka mu poskytuje i výhodu procvičení mozku, tudíž se chrání před demencí a Alzheimerovou chorobou (viz v citaci níže).

Jeho zkušenosti s učením se češtiny lze rozdělit na tři části. Jeho první zkušenost se datuje k roku 2008 – tehdy se s manželkou rozhodli, že se na určitý čas přestěhují do Česka a chtěli se na to alespoň minimálně připravit – spolu se svou ženou se učili sami doma pomocí učebnice. Poté absolvovali dvoutýdenní kurz českého jazyka v New Yorku, který měl být zaměřen na konverzaci, ale bohužel byl podle pana Martina zaměřen hlavně na gramatiku. V září roku 2012 se pak se svou chotí na rok přestěhovali do České republiky, aby zde společně navštěvovali intenzivní kurz českého jazyka.

Pan Martin absolvoval celkem dva semestry češtiny, oba semestry byl ve skupině na úrovni A2 (podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky), neboť po prvním semestru neprošel testem, resp. jednou ze čtyř částí závěrečného testu. Podle jeho slov si ani po druhém semestru na úrovni A2 není jist svými schopnostmi v českém jazyce, za jeden z největších problémů považuje české předložky a jejich spojení s konkrétními pády. Je si vědom toho, že při hovoru s rodilými mluvčími dělá chyby, ale prý je mu rozuměno.

S1: There is a lot of () words I am not sure after which preposition I would use the accusative or use the dative or locative and eee you know I I know that I can talk to people and be understood ...

(nahrávka S1, S2a_pan Martin, paní Zuzana, 14:50)

Skupina pana Martina se skládala celkem ze čtrnácti studentů, z nichž převažovali studenti z asijských zemí. Pan Martin měl problémy jim rozumět (při skupinových konverzacích), neboť jejich výslovnost se podle něj velmi lišila od ostatních mluvčích; ostatně se zmiňuje, že jim občas nerozuměl ani učitel. Se svou skupinou byl pan Martin spokojený, v jeho skupině nebyl žádný další senior; nejvíce se sblížil s mladým korejským studentem, který měl stejně jako pan Martin zkušenosti z armády, což je podle jeho slov sblížilo. Žádné negativní narážky na svůj věk nezaznamenal.

S učiteli (za dva semestry měl celkem čtyři) byl pan Martin spokojený, neuvedl žádné problémy. Učitel mluvil se studenty téměř vždy česky, pouze výjimečně použil angličtinu. I studenti mluvili převážně česky, jen v případě složité otázky se uchýlili k angličtině.

K oblíbeným cvičením pana Martina patřil poslech, i když se zároveň zmiňuje, že mu činil potíže, které se týkaly zapisování odpovědí na základě poslechu. Dle svých slov obecně píše pomalu a často se mu stalo, že nestihl zapsat svou odpověď (lektor poslech nezastavoval).

SD: What was your favourite task: conversation, grammar or listening, writing.

S1: That's a good question. Ehm, (.) I guess I like the listening, the lot of times they spoke very fast and sometimes they gave you a couple of paragraphs with blanks and you had to listen and write and ...

SD: You don't have time, so listening and immediately writing.

S1: Yeah, you listened to the thing and come to the blank and what he said eee you know (.) you had to write it in of course. I am a slow writer and writing in and then (they've

already hared) to the next one I didn't have time even if you listened to it again sometimes–

SD: The teacher didn't stop. When there was a blank.

S1: No, it was just go straight on through and some some of the kids could get it you know and you know sometimes I write the first three letters and then try to remember what the rest of the word was but even that way if there were too many words eee to fill in sometimes I couldn't get them all.

(nahrávka S1, S2b_pan Martin, paní Zuzana, 17:22)

Rychlé psaní označuje za své nejméně oblíbené cvičení v průběhu kurzu – například při vymýšlení dialogů. Obecně však nelze říci, že by neměl rád psaní – pokud měl dostatek času k psaní i přemýšlení (v domácím prostředí), tak mu psaní nevadilo. Doma se pan Martin učil pravidelně každý den přibližně dvě hodiny.

Na otázku, zda je učení ve starším věku složitější, odpovídá nejprve pan Martin kladně, ale po chvíli přemýšlení uvádí, že vlastně žádný podstatný rozdíl nevnímá. Na upřesňující dotaz, zda si je vědom rozdílů v motivaci, uvádí, že nyní není tolik motivován, jelikož k učení není ničím nucen, ve svém životě již dosáhl téměř všeho. Učení se cizího jazyka mu obecně přináší zdravotní výhody.

S1: It's harder to learn it now, but ehm I don't know it's been a long time since I yeah had a class, structured class so I don't know. It doesn't feel any difference to me.

SD: So you think you are learning the eee in the same way, you are s– motivated as well as you were young?

S1: (.) Yeah about the same, I don't know, in some respects being retired is less of a motive I mean in in some in one sense I don't have to do anything you know I don't have to work I don't have to I've already succeeded in most things I wanted to do, but but I do wanna learn a language as much as I can, but I don't feel any special moti– motivation, because I am older.

SD: And what benefits do you think it brings to you, the learning foreign language now?

S1: Well, they do say, that keeping your mind active is a good thing when you're old and you much less likely to get Alzheimers or dementia if you keep active ...

(nahrávka S1, S2b_pan Martin, paní Zuzana, 33:04)

Mluvčí č. 2 – paní Zuzana (S2)

Paní Zuzaně je šedesát pět let a pochází ze Spojených států amerických. Dosáhla vysokoškolského vzdělání, pracovala jako učitelka anglického jazyka a poté jako pojišťovací agentka. Rozhovor s paní Zuzanou probíhal v prádelně (stejně jako s jejím manželem panem Martinem, mluvčí č. 1) a zprostředkujícím jazykem byla angličtina.

Paní Zuzana se učí česky kvůli svému manželovi, který má české předky (viz výše). Velmi se prý těší na to, až bude po svém návratu do Ameriky moci mluvit se svou tchyní česky.

S2: And my mother-in-law, who is a very young 87, very full of life, would say: “are you really doing anything? Why can't you speak with me? Why can't we have conversations.” And I said to her “we are afraid to speak at home, because (we'll invented) a new language, there is no one there to correct us.” And so it would be very fun to go home and speak with her.

(nahrávka S1, S2a_pan Martin, paní Zuzana, 3:56)

Její zkušenosti s učením se češtiny jsou obdobné jako u mluvčího č. 1 – nejprve se učila doma, poté absolvovala dvoutýdenní kurz češtiny v New Yorku a od září roku 2012 intenzivní dvousemestrální kurz.

V prvním semestru navštěvovala kurz na úrovni A2, poté úspěšně složila závěrečnou písemnou zkoušku a v druhém semestru navštěvovala kurz na úrovni B1. Kurz na úrovni A2 hodnotí jako nudný z hlediska gramatiky, neboť ji už znala z předchozího samostatného učení. Užitečnost kurzu spatřuje hlavně ve zdokonalení se v konverzaci a poslechu; tyto dvě řečové dovednosti jí od začátku dělaly velké potíže, její uši si prý nemohly zvyknout, i když pro to dělala podle svých slov maximum – poslouchala českou televizi, české rádio apod. I nyní považuje poslech za svou slabinu.

Paní Zuzana byla velmi spokojena se svou skupinou, dle jejích slov tam byli všichni přátelští. Příjemným bonusem pro ni bylo poznání jiných kultur – jak sama říká, jejím původním záměrem bylo naučit se česky, ale díky účastníkům ve skupině se obohatila i kulturně. S mladšími studenty neměla žádné problémy, ba naopak – tykala si s nimi a byli prostě spolužáci, věk nehrál roli. Sama říká, že po bližším seznámení pro ně byla něco jako (pra)rodič, neboť někteří mladší studenti byli poprvé sami bez rodičů a navíc daleko od domova.

S2: It's good I have a variety of ages in the class I have to (come) and tell you this. I cannot tell you how many students came after me and I think Martin probably had this

experience too and said: "thank you for giving me parent talks," you know you just step into that grandparent role ...

(nahrávka S1, S2b_pan Martin, paní Zuzana, 3:38)

V případě neporozumění se paní Zuzana nebála znovu zeptat a často se stalo, že ostatní studenti byli za její žádost o opětovné vysvětlení rádi, neboť sami nerozuměli.

Na otázku, zda by paní Zuzana přivítala homogenní skupinu z hlediska věku, odpovídá, že věk jako sjednocující faktor skupiny podle ní nehraje příliš velkou roli, důležitější je například vzdělání – předpokládá, že lidé s vyšším vzděláním mají stejné zájmy (o kulturu, umění apod.), které mohou být zahrnuty do výuky. Paní Zuzana byla spokojená s heterogenní skupinou. Na druhou stranu zmiňuje tato mluvčí i výhody individuální výuky: v současnosti se učí prostřednictvím individuálních hodin po skypu, které jsou napůl v češtině a napůl v angličtině a konají se třikrát týdně. Za hlavní výhodu považuje možnost mít někoho, s kým může mluvit „jeden na jednoho“. Paní Zuzana má pocit, že se díky těmto hodinám naučila poměrně dost.

S2: Apparently we're taking skype lessons with the the () and this is three times a week, it's (.) half Czech half English ... And just to have someone just talk one on one (). I feel I've learned so much.

S1: You're right, you're right.

S2: I certainly have respect what can be accomplished in skype lessons.

(nahrávka S1, S2b_pan Martin, paní Zuzana, 11:00)

Za výhodu individuální výuky považuje i flexibilitu, lektor se může zaměřit přesně na to, co studentovi dělá obtíže.

S učiteli (za dva semestry měla také čtyři učitele) neměla žádné větší problémy, drobné výtky směřují k občasné nepřipravenosti lektora a k nesmyslnosti některých cvičení. Lektoři mluvili převážně česky a v případě, že paní Zuzana nerozuměla a požádala o zopakování, jí lektor sice vyhověl a zopakoval to znovu česky, ale rychleji (to paní Zuzana hodnotí velmi negativně – ne použití češtiny, ale rychlost vysvětlení). Občas je učitelé nebrali vážně jako studenty – například když neprošli testem, tak se učitelé divili, proč jsou z toho smutní.

S2: There were a number of teachers in the school and the director also, (interesting lady), who did not think we were serious students. Apparently they could not imagine why we would want to learn, maybe they've already decided we wouldn't be successful I don't

know eee but they would say: "why are you why are you so unhappy that you didn't do well on the monthly test? It is not the end of the world you've learned whatever you learned in this class, don't worry about it," you know. What difference does it make, what you've accomplished in this class. It's like we really wanted to learn to speak Czech.

(nahrávka S1, S2b_pan Martin, paní Zuzana, 8:52)

Mezi její nejoblíbenější aktivity patřila konverzace, ať už v rámci skupiny nebo v rámci celé školy. Zmiňuje se o tzv. konverzačních středách: každý student na základě vylosovaného lístečku šel do nějaké třídy, kde mluvil se studentem pro něj neznámým (resp. nebyl součástí jeho původní skupiny). Paní Zuzana měla tyto středy velmi ráda, neboť jí poskytovaly příležitost mluvit se studenty různých úrovní a také se slovanskými studenty (v její skupině nebyli žádní). Obecně je pro ni konverzace velmi důležitá, a to nejen v rámci kurzu, ale i v reálném životě – hovoří o církevní komunitě, kde s ní a s jejím manželem mluvili Češi česky. I když rodilí mluvčí museli mluvit pomalu, zřetelně a s trpělivostí, je paní Zuzana za tuto zkušenost velmi ráda a pomohla jí v jejím učení.

S2: We were glad that we immediately connected with a church here and those people at church have been so patient, they certainly are willing to speak Czech with us and they tell us we've got better and I know we have but without the opportunity to practise speaking it is really hard to make progress.

(nahrávka S1, S2a_pan Martin, paní Zuzana, 15:44)

Mezi její další oblíbené aktivity patřilo psaní, vyžadovala doplňkové psací úkoly na doma.

Naopak problémy jí dělal poslech spojený s psaním – tedy zapisování odpovědí na základě poslechu. Pro ni to byly dvě rozdílné schopnosti, které by se neměly mísit. Obecně je pro ni poslech velmi stresujícím úkolem, zmiňuje se o něm na několika místech rozhovoru. Paní Zuzana také velmi negativně hodnotila cvičení na doplňování předložek, které pro ni bylo matoucí (prý i pro její spolužáky), neboť u některých vět bylo možné doplnit více předložek. Na konci cvičení se sice ukázalo, že vždy u konkrétní věty může být pouze jedna předložka, ale v průběhu vyplňování bylo někde možné doplnit více možností. Toto cvičení pro ni postrádalo systém, a tudíž i smysl.

Paní Zuzana se stejně jako její manžel pravidelně učila doma minimálně hodinu.

V rámci srovnání svého současného a dřívějšího učení uvádí, že dříve to pro ni bylo jednodušší, rychlejší a měla lepší sluch.

Mluvčí č. 3 – pan Jiří (S3)

Panu Jiřímu je sedmdesát tři let, pochází z Kanady a dosáhl vysokoškolského vzdělání. Momentálně pracuje v Kanadě na částečný úvazek jako instruktor lyžování. Rozovor s panem Jiřím proběhl prostřednictvím skypu, neboť už v České republice nežije a v době rozhovoru se nacházel v Montrealu. Interview trvalo necelou půl hodinu a probíhalo v češtině – úroveň češtiny pana Jiřího byla na dobré úrovni a byl schopen rozumět otázkám a odpovídat na ně. Několikrát se bohužel stalo, že panu Jiřímu chyběla slovní zásoba a jeho vyjádření k dané otázce nebylo příliš obsáhlé. Kontakt mi poskytla studentka z oboru Učitelství češtiny jako cizího jazyka.

Pan Jiří se učil česky, jelikož v Česku žil přerušovaně po dobu tří let – dlouhodobě zde pobýval nejprve v letech 1995 až 1997 a poté v letech 1999 až 2000. V obou případech zde i pracoval. V průběhu roku 2000 se do České republiky několikrát vrátil, ale pouze na krátké dvou až třídní návštěvy. Jeho poslední návštěva v roce 2011 byla spojena s účastí na letní škole, v Česku pobyl měsíc. Poprvé se začal učit česky ve věku padesáti pěti let, protože v České republice měl práci a jeho firma mu nabídla jazykový kurz. I když češtinu primárně ke své práci nepotřeboval, byla pracovní příležitost v naší zemi původním impulzem k učení se češtiny – jak sám říká, když žije v cizí zemi, chce se naučit i její jazyk (stejně tak se učil portugalsky, když žil v Brazílii).

SD: Tak, kdy jste se začal učit česky?

S3: Padesát pět.

SD: Ehm.

S3: Jsem prot– eee bydlil jsem v Praze.

SD: A proč jste se učil česky.

S3: Eee protože eee když bydlím v cizí eee země, já rád se učím eee eee ten jazyk tam. Jsem taky bydlil v Brazílie a v Peru a tak jsem se učil eee španělštinu a portugalsčinu taky.

(nahrávka S3_pan Jiří, 1:30)

Zkušenosti pana Jiřího s učení se češtiny jsou velmi bohaté: nejprve se začal učit česky v roce 1995 na české jazykové škole, poté celkem třikrát navštívil letní školu pražské univerzity (v letech 1997, 1999 a 2011) a v mezidobí měl soukromého učitele

češtiny v Kanadě. Jak sám říká, dnes žije v Montrealu a češtinu už moc nepoužívá, česky mluví pouze s několika přáteli žijícími v Kanadě a také s Čechy, které potká během své práce (pracuje jako instruktor lyžování). Těmito způsoby si udržuje poměrně dobrou znalost českého jazyka.

Pan Jiří má zkušenosti jak se skupinovou (vícekrát), tak s individuální výukou. Každá forma výuky podle něj skýtala určité výhody a nevýhody – ve skupině mohl konverzovat s různými typy mluvčích, ale ne s rodilými mluvčími, tudíž nemluvili bez chyby a nebyli schopni ho opravovat. Při individuální výuce naopak mluvil pouze s jedním mluvčím, jehož mateřským jazykem byla čeština; s ním měl jistotu správného vyjadřování.

SD: A co je pro vás lepší, individuálně, nebo ve skupině?

S3: Hmm, (.) to je zajímavá otázka. Nevím. Eee někdy individuálně je lepší, ale ehm (.) s– ehm ehm s– skupina trvá víc příležitostí, aby– aby člověk mluvil a a s– spoustama lidma, ale eee často eee úrov– češtiny není tak dobrý, protože lidi jsou jsou všichni cizi– eee cizinci, tak individuální člověk mluví s eee s Čechem a je to eee někdy je to lepší.

(nahrávka S3_pan Jiří, 4:00)

Při skupinové výuce také poznal lidi z celého světa, což považuje za velmi přínosné. Výjimkou z této zkušenosti byla poslední letní škola, které se zúčastnil, neboť zde byl ve skupině složené pouze z francouzských mluvčích, tudíž mluvil dle svých slov až příliš často francouzsky a ne česky.

S3: první, eee eee devades–, dva tisíc eee eee jedenáct, když jsem dělal letní školu, dělali skupinu s všichni, který mluvili francouzsky, dávali ve stejný eee skupině. A tak to bylo špatný, protože moc jsem mluvil francouzsky.

(nahrávka S3_pan Jiří, 18:12)

Se všemi svými učiteli byl pan Jiří spokojený, nezmiňuje se o žádných problémech ani nezaregistroval žádné negativní narážky na svůj věk.

Češtinu obecně považuje za velmi těžký jazyk (ve srovnání s románskými jazyky, konkrétně s portugalštinou, kterou se učil dříve).

S3: Čeština je těžká. Já jsem eee počítal, že jsem se učil portugalštinu eee eee čtyřikrát rychlejší než než češtinu.

SD: Aha. Ehm. A je to těžké eee přesně myslíte poslech, čtení, ehm konverzaci, co je těžké.

S3: Hm. (.) Co je těžké. (.) Já nev– já nevím všechno, ale protože eee můj mateřský je je fran- je jsou francouz– francouzština a angličtina.

SD: Ano.

S3: Tak latinský jazyky jsou jsou eee snazší pro mě.

SD: Ehm.

S3: Jako španělský a portugalský, je to, je to snadný. Tak eee, já jsem jsem dělal letní školu, že například Rusky strašně rychle se učí češtinu.

(nahrávka S3_pan Jiří, 7:45)

Největší problémy mu během učení dělala gramatika, neboť byl podle svých slov líný se ji učit. Jako další problém zmiňuje nedostatek slovní zásoby. Naopak nejlehčí mu přišlo mluvit a číst; bylo to pro něj snazší než slyšet a rozumět. Dříve si také kupoval české knihy, nyní už tak nečiní, neboť se češtinu už příliš neučí a nepoužívá ji tak často, jako když žil v České republice.

V rámci srovnání svého současného a dřívějšího učení uvádí, že dříve bylo učení se cizích jazyků zaměřeno hlavně na teorii (mluvil o latině a řečtině). K té samé otázce poté dodává, že dříve měl lepší motivaci, neboť jazyk, jenž se právě učil, ihned používal (zde pravděpodobně mluvil o portugalštině, ne o latině a řečtině). Podle něj je dnes výuka cizích jazyků více zaměřena na konverzaci.

Mluvčí č. 4 – paní Kamila (S4)

Paní Kamile je sedmdesát dva let, pochází z Velké Británie a její nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské. Pracovala jako manažerka a poté jako učitelka. Paní Kamila žije ve Velké Británii i v České republice, vždy půl roku v jedné zemi. V Česku bydlí v malé vesnici v jižních Čechách. Rozhovor probíhal prostřednictvím skypu, trval přibližně třicet minut a zprostředkujícím jazykem byla angličtina. Tato mluvčí se mi ozvala na základě inzerátu, který byl vyvěšen na fóru Expats.cz.

Rodiče paní Kamily byli Češi, kteří se přestěhovali do Velké Británie. Paní Kamila již vyrůstala ve Velké Británii a jejím mateřským jazykem je angličtina, neboť rodiče ji neučili česky a ani s ní tímto jazykem nemluvili. Češtinu používali jako tajný jazyk, aby jim paní Kamila nerozuměla (například při hádkách).

S4: My parents were Czech, but I've born in England and I've grown up speaking English. My but I have heard Czech around me as a child, because my parents fought in Czech and they they had quite a lot of fights and they used to do that in Czech not in English, because they thought then I wouldn't understand.

SD: Ok.

S4: And actually I didn't understand, but I did hear the language around me. But they didn't speak Czech with me at all.

(nahrávka S4a_paní Kamila, 0:03)

Deklarovaná motivace této mluvčí plyne z několika zdrojů – její český původ, dále její blízký přítel českého původu, který jí navrhl účast na jazykovém kurzu češtiny (viz níže). Dle jejích slov je hlavním důvodem k učení se češtiny snaha rozumět jazyku svého okolí (po přestěhování se do České republiky). Jak sama říká, jazyky jsou jejím velkým zájmem (aktivně ovládá němčinu, francouzštinu, španělštinu, rozumí holandštině a dánštině).

SD: So if you should specify your first motivation ((k učení se češtině)), it is–

S4: Ou to commu– to be able to communicate with the people around me. I I ehm (.), one of my hobbies is languages. I love languages and if I am in a country I want to be able to speak the language. It doesn't matter what language. Czech is a (nearly language) but I don't acquired till yet.

(nahrávka S4a_paní Kamila, 2:15)

Paní Kamila slýchávala češtinu od narození, nicméně tomuto jazyku nerozuměla a ani ho neovládala – rodiče ji nevedli k osvojení češtiny. Po smrti svého otce (ve věku deseti let) uvádí, že její kontakt s češtinou ustal. V roce 1998 (ve věku padesáti sedmi let) se rozhodla se svým českým přítelem a zároveň kolegou v práci (který přijel sám do Velké Británie ve svých devíti letech a češtinu poté hodně zapomněl) pro návštěvu jazykového kurzu češtiny. Paní Kamila se rozhodovala mezi kurzem v Praze a v Českých Budějovicích; jelikož obecně nemá ráda velká města, rozhodla se pro České Budějovice. Dalším důvodem této volby byli přátelé v jižních Čechách, které zde v té době měla.

Jazykový kurz trval tři týdny, bohužel si paní Kamila nepamatuje mnoho detailů, neboť tento kurz navštěvovala před patnácti lety. Patřila do skupiny začátečníků, neboť uměla pouze základy češtiny. Celkově ho popisuje jako neužitečný, neboť patřila do skupiny s převážně německy mluvícími studenty a zprostředkujícím jazykem byla

němčina. Němčině sice velmi dobře rozumí, ale ona sama považuje za nejlepší způsob k naučení se cizího jazyka mluvit jím již od začátečníků. Svou skupinu srovnává s druhou skupinou začátečníků, kde lektor mluvil česky; tato skupina podle ní dosáhla mnohem lepších výsledků. Další negativum pro ni bylo vystřídání lektora v průběhu kurzu; tento druhý lektor byl podle ní nezkušený.

Mimo profesních kompetencí hodnotí paní Kamila lektora jako milého člověka, se kterým neměla žádné problémy. Stejně popisuje skupinu svých spolužáků, kterých bylo celkem osm.

Po absolvování jazykového kurzu odjela paní Kamila zpět do Velké Británie s rozhodnutím, že se do Česka vrátí natrvalo. V roce 2000 se přestěhovala do malého města v jižních Čechách. Nejprve zde pobývala vždy několik týdnů, postupně se „dopracovala“ k systému půl roku ve Velké Británii a půl roku v České republice (od roku 2003).

Paní Kamila se po absolvování krátkého jazykového kurzu rozhodla pro samostatné učení se češtiny, tedy bez učitele, nepoužívala ani žádnou učebnici pro samouky.

S4: I haven't learned it in a formal manner. I have learned it by listening and talking and reading and watching television. I have not had apart from that three weeks in České Budějovice I've had no formal teaching at all. No formal language learning. Nore have I tried to learn the grammar in in any sort of consequent manner.

(nahrávka S4a_paní Kamila, 7:05)

S4: I've listened to many songs, I've listened to many fairy stories on a on the radio, I didn't sit down with a grammar book and tried to learn a grammar. At all.

(nahrávka S4a_paní Kamila, 8:47)

Ze začátku svého pobytu v České republice rozuměla minimálně – jak sama říká, neustále chodila se svou českou přítelkyní a poslouchala češtinu okolo ní. Její přítelkyně měla základy angličtiny a v případě potřeby jí jednoduchou angličtinou překládala. Dále poslouchala české kazety, sledovala českou televizi s českými titulky (převážně jednoduché pořady typu pohádek, cestopisů). České materiály si brala i do Velké Británie. Postupně začala rozumět a dnes komunikuje v češtině. Přiznává, že její čeština je agramatická, nicméně jí je rozuměno. Pokud potřebuje napsat nějaký český text, vypomáhají jí čeští přátelé.

Její rozhodnutí naučit se češtinu tímto způsobem plyne z její předchozí zkušenosti – v mladším věku (osmnáct let) se takto neformálně naučila německy a jak říká, když to fungovalo s němčinou, tak proč ne s češtinou. Nicméně v rámci srovnání těchto dvou jazyků uvádí, že čeština je složitější jazyk, hlavně co se týče gramatiky.

S4: When I was when I was eighteen, seventeen I lived in Germany for nine months and I learned German informally, just by listening, just by talking, listening, being with the family, living with the family and I think if I could do that with German I can do it with En– with Czech. I could see no reason why if it works with one language it should work with another language. (.) And it did. Except that I've– the grammar is much more complicated in Czech, which means that I do speak ungrammatically. But I have no problem making myself understood.

(nahrávka S4a_paní Kamila, 21:20)

Na otázku, zda je učení se cizích jazyků jednodušší v mladším či ve starším věku, odpovídá paní Kamila, že snazší to je ve starším věku. Podle ní může starší člověk stavět na svých předchozích zkušenostech a propojit jednotlivé znalosti cizích jazyků. Paní Kamila odmítá tezi, že je na učení stará, naopak považuje učení za jeden z nejvhodnějších způsobů, jak se udržet aktivní a jak si udržet bystrou mysl.

SD: And you mentioned you were learning German when you were eighteen.

S4: Yeah.

SD. So is there any difference between your learning before, the learning German I mean and your learning Czech language? I mean the time difference.

S4: You mean is it easier when you're younger.

SD: Exactly.

S4: I don't think it is I think is actually easier when you're older in a funny way, because you could make connections between languages. ... As you get older you couldn't you could put together connections in a way you can't when you're younger. And it I I don't think it's it's I don't think it's harder I think it's nonsense, people saying: "ou I am too old to do this, I am too old to to do that."

(nahrávka S4a_paní Kamila, 22:23)

Mluvčí č. 5 – paní Aneta (S5)

Paní Aneta bohužel odmítla sdělit svůj věk, nicméně alespoň potvrdila, že je již v důchodu a v současnosti nepracuje. Její lektorka, která fungovala jako zprostředkovatel kontaktu, uvedla přesný věk této mluvčí, tudíž lze potvrdit její příslušnost do mladší části uvedeného věkového rozmezí tohoto výzkumu. Z důvodu respektování přání paní Anety její věk není zveřejněn. Tato mluvčí pochází z Portugalska, dosáhla vysokoškolského vzdělání a pracovala jako učitelka. Setkání proběhlo v Praze, rozhovor probíhal v angličtině a trval necelých dvacet minut (délka rozhovoru se odvíjela od faktu, že paní Aneta odmítla odpovědět na jeden blok otázek týkajících se lektora).

Paní Aneta se do České republiky přestěhovala minulý rok s manželem, který zde získal práci. Její deklarovaná motivace naučit se češtinu plyne ze dvou důvodů – za prvé se o jazyky obecně zajímá (ovládá kromě portugalského také španělštinu, francouzštinu a angličtinu) a za druhé je to prospěšné pro její mysl.

SD: So, if I am coming back to your motivation to learning, so you told me that your husband is working there.

S5: Yeah yes.

SD: So it was just you want to be a little but more ehm closer to Czech language, Czech nation –

S5: No, because I am I have this kind of curiosity. I can hear and I think to take advantage of that. And it's good for your mind. (.) If you learn something new, it doesn't matter if I if I don't learn a lot, but I've learned something. (.) That's my approach.

(nahrávka S5_paní Aneta, 14:14)

Tato mluvčí navštěvovala individuální kurz; ten byl nabízen firmou, v níž pracuje její manžel. Jinou možnost výuky češtiny nezvažovala, tato varianta jí přišla jako nejjednodušší a s touto formou výuky byla spokojená – uvádí, že pro ni jako začátečnici, která navíc neovládá žádný slovanský jazyk, je individuální výuka nejvhodnější. Myslí si, že výuka ve skupinovém kurzu by pro ni byla těžká, neboť by zde byli lidé různých národností, resp. mluvící různými jazyky, s různými zkušenostmi; v podstatě by neměli nic společného, a to podle ní znesnadňuje výuku.

Celkově se domnívá, že pro začátečnický je nejvhodnější individuální výuka či malé homogenní skupiny, které navštěvuje pět až šest lidí. Pro pokročilé studenty pak jsou vhodné heterogenní skupinové kurzy. Bohužel neuvádí přesné důvody tohoto názoru. Pro ilustraci této domněnky hovoří o svých známých (také cizincích), kteří mají

zkušenosti se skupinovou výukou – svěřili se jí, že z hlediska naučení se češtiny byly kurzy poměrně neefektivní, nicméně pozitivně hodnotili atmosféru ve skupině, kdy se seznámili s ostatními členy kurzu a po skončení výuky společně trávili čas. Zároveň většina z nich tyto kurzy nedokončila, neboť to pro ně bylo těžké.

SD: You are also a teacher, so I think that maybe you have some information about the different forms of learning, so we can have individual courses, than group courses and they can be for example also the homogeneous group and diverse group. So in general, if you can compare, what's the benefits of each of the forms and what's the negatives.

S5: I think for for the beginners and probably if there is a group of beginners at same age and they are probably it's good quite eee for special for I don't know for for me these because it's something I don't I don't speak any those language from the Central Europe and that and that's for me it's eee it's more difficult. I think if you have eee intermediate level I think if there is a small group, because I don't believe eee in groups eee if you want real lear– very big. I met people that told: “we are having a classes, because ... was fun, (because we didn't) learn nothing. Because I have eee (Czech in group because was) fun because after we went to we had a coffee and that's was fun.”

(nahrávka S5_paní Aneta, 11:47)

Paní Aneta se češtinu učila od prosince roku 2012 do června roku 2013, kurz probíhal dvakrát týdně a jedna lekce trvala devadesát minut. V učení se češtiny by chtěla pokračovat, uvažovala však i o ukončení výuky. Lektor mluvil na přání mluvčí anglicky; bohužel další informace týkající se lektora paní Aneta odmítla sdělit – prý sama učila a ví, jak má výuka cizích jazyků vypadat.

SD: What can you say me about your teacher? Briefly describe him or her. (.) Just if you are satisfied with him, with his teaching methods or what you are doing during the class.

S5: Eee (.) I prefer not to talk about that. ... Because I am I am I used to be a teacher and I know all steps to teach.

SD: so you can compare it with your own experience.

S5: Yes. I I yes I know exactly what supposed to be a teacher.

(nahrávka S5_paní Aneta, 3:51)

Obecně češtinu hodnotí jako těžký jazyk; její učení probíhalo převážně formou drilu a mechanického opakování – říká, že při učení slovíček si je musela několikrát napsat, aby si je zapamatovala. Čeština je pro ni obtížná i kvůli tomu, že nemá zkušenosti

s žádným slovanským jazykem a mezi češtinou a ostatními jazyky, které ovládá (převážně románské jazyky, viz výše), nevidí žádnou podobnost.

SD: And can you see any differences between you learning before and now?

S5: Eee probably it's more difficult, because eee () all that it's more difficult (.) to memorize some –. Because this I I tried to to find eee with a Czech something common, but it's nothing common with the other languages. (.) And I have to think about eee some words I know that's to try to memorize at some to do that to memorize words, because here it's everything memorized. For for learning the Czech. For me it's I have everything I'm like the kids, I sometimes I repeat I write twenty times the same that's that's because when you write it's your habit comes.

(nahrávka S5_paní Aneta, 2:05)

Mezi nejtěžší řečové dovednosti zařazuje paní Aneta ústní komunikaci, s ostatními neměla problémy.

Celkově se paní Aneta učila česky pouze v rámci individuálního kurzu a nevyužívala žádné podpůrné metody učení se češtiny: neposlouchala české rádio, nesledovala českou televizi, v podstatě ani nepřišla do interakce s rodilými mluvčími (a pokud ano, používala v komunikaci s nimi angličtinu). Pokud její manžel opustil Česko, ona opustila zemi také a jela navštívit své příbuzné do jiných evropských zemí.

Mluvčí č. 6 – paní Petra (S6)

Paní Petra je ve věku šedesáti tří let, pochází ze Spojených států amerických a dosáhla vysokoškolského vzdělání pedagogického a právníckého směru. V minulosti pracovala jako právníčka a učitelka angličtiny na univerzitě. Nyní je v důchodu, občas však stále vede kurzy angličtiny (většinou intenzivní). Se svým manželem (také Američan, viz mluvčí č. 7) žije v moravském městě, kde se konal i rozhovor. Ten proběhl s oběma najednou, trval necelou hodinu a probíhal v angličtině. Tento manželský pár se do výzkumu přihlásil na základě inzerátu, který byl vložen na stránku Expats.cz.

Deklarovaná motivace paní Petry má několik složek – její dědeček pocházel z Česka, v roce 1914 se natrvalo přestěhoval do Ameriky a založil zde rodinu. Matka paní Petry umí česky, ale tímto jazykem s ní nemluvila, tato mluvčí byla vychovávána v angličtině (je to její mateřský jazyk).

S6: My Czech is very minimal. My mother speaks Czech.

SD: Also with you or?

S6: No, no, with with her parents, who both came and were there. So my mother spoke Czech, she I mean I've learned a few words, I understand a lot of it before I came and I am but I didn't really speak it.

(nahrávka S6, S7_paní Petra, pan Karel, 1:50)

V dospělém věku se paní Petra s manželem zúčastňovala výměnného programu mezi českou a americkou univerzitou, kde učila, a u sebe doma ve Spojených státech amerických ubytovávali české a slovenské studenty či profesory, kteří tam přijeli na různě dlouhé pobyty. Češtinu tudíž slýchávala ve svém okolí – od své matky, která tímto jazykem mluvila se svými rodiči, a od českých výměnných studentů/profesorů. Na základě českých kořenů se paní Petra rozhodla spolu s manželem v roce 1989 navštívit Českou republiku a hledat své příbuzné. Jedni z jejích příbuzných je poté pozvali do svého domu a od té doby jezdil tento manželský pár do Česka téměř každý rok. V roce 2007 se rozhodli přestěhovat se do naší země, konkrétně do moravského města, a strávit zde důchod. Tento krok byl ostatně hlavním impulzem k učení se češtiny, do té doby uměli oba dva pouze základní fráze.

Zkušenosti paní Petry s učením se češtiny jsou velmi bohaté. Vyzkoušela intenzivní skupinový kurz češtiny, který trval šest týdnů. Poté se učila individuálně s učitelem, se kterým však nebyla spokojená (viz níže), a nakonec se učila znovu individuálně po dobu dvou měsíců (výuka probíhala dvakrát týdně a jedna hodina trvala zpravidla devadesát minut), tentokrát však se svým manželem a s lektorkou, kterou hodnotí velmi kladně.

Intenzivní kurz pro ni představoval negativní zkušenost, ve skupině bylo dvanáct studentů a všichni byli mladší než ona. Měla problémy s tempem výuky – pro ni bylo příliš rychlé a některé věci nechápala. Dále uvádí, že lektor o jejích problémech během výuky věděl, nicméně neudělal nic pro to, aby látce porozuměla, dle jejích slov nebyl citlivý k jejím potřebám (konkrétně myslí znovu zopakovat látku, vysvětlit jí to jiným způsobem, zpomalit tempo apod.).

S6: I have tried regular schools, I did Czech school, Czech school Slavonic Languages, that they have here I did that one summer, eee the six week course and I did fine about the first three weeks and then I've just got lost, because the repetition wasn't there, the reinforcement wasn't there and I was in the class with younger people they all just get it and speeded on and I () "wait a minute, stop, slow down!" It wasn't slow enough for

me. And I don't think that has anything to do with intelligence obviously, we're both highly educated as a doctor degree, as a master's degree, it has to do with aging.

(nahrávka S6, S7_paní Petra, pan Karel, 10:13)

Paní Petra uvádí, že pro pochopení učiva během kurzu udělala maximum, doma se učila každý den tři hodiny a zkoušela probíranou látku vysvětlovat i svému manželovi (ten se kurzu neúčastnil), neboť to považuje za vhodnou metodu učení se obecně.

Její první zkušenosti s individuální výukou byly také negativní. Zmiňuje netrpělivost lektora a jeho frustraci, pokud nepochopila učivo hned na první pokus.

Svou druhou zkušenost s individuální výukou hodnotí paní Petra pozitivně; velmi se o to zasloužila dle jejích slov výborná učitelka, díky které pochopila spoustu věcí a v češtině udělala obrovský pokrok. Lektorku popisuje jako trpělivou, tolerantní, otevřenou k dotazům a pomalu postupující. Probíranou látku jí a jejímu manželovi vysvětlovala pomocí spousty příkladů a několika různými způsoby, hodně opakovali – výuka měla všechny aspekty, které si tato mluvčí přála.

*S6: ... who was excellent, very tolerant, took it slow and we had a textbook, but she had twelve examples outside of the textbook, she had worksheets for me, she had lots of stuff for that repetition and it was great. ... And I swear, in those six weeks, she cleared it up=
S7: =a lot of questions we had.*

S6: =eighty percent of confusion we had, about the structure of the language, because when you're an English speaker and you're trying to learn Czech, Czech is so different structurally than English.

(nahrávka S6, S7_paní Petra, pan Karel, 11:50)

Paní Petra zdůrazňuje, že bylo velmi těžké najít někoho, kdo by věděl, jak učit starší lidi. Podle ní potřebují starší lidi jiný přístup, který zahrnuje například několikanásobné opakování, trpělivost a citlivost lektora.

S6: One of the problem since () been finding someone, who knew how to teach old people.

S7: That's right.

S6: Because old people need a different kind of language teaching than young people. ... We need repetition seven eight times before we=

S7: =ten times.

S6: ten times yeah.

(nahrávka S6, S7_paní Petra, pan Karel, 9:35)

V rámci srovnání individuální a skupinové výuky uvádí paní Petra následující výhody obou forem: během individuální výuky jim (jí a jejímu manželovi) přizpůsobil lektor výuku na míru, byl zde prostor pro jejich potřeby, přání a dotazy. Ve skupinové výuce zase měla možnost setkat se s různými studenty a vytvořit si přátelství, z nichž některá trvají dodnes. Zároveň skupina poskytovala určitou morální podporu, neboť paní Petra viděla, jak i ostatní studenti „válčili“ s češtinou. Jako nevýhodu skupinové výuky uvádí nedostatečnou individualizaci (např. v tempu výuky, viz výše).

Mezi problémové aktivity zařazuje čtení (resp. porozumění psané komunikaci), jako bezproblémové uvádí porozumění ústní komunikaci (kvůli své minulosti, kdy kolem sebe slyšela češtinu jak v dětství, tak v dospělosti). Celkově zdůrazňuje důležitost konverzace, neboť ona ve svém věku nechce studovat češtinu na univerzitě nebo získat stipendium či nějaký certifikát, ale chce být schopna se dorozumět se svým okolím.

S6: For us, the important part is the conversation. We're not, we're not trying to become scholars with Czech, it's not we're trying to, () all the little grammar books, those are irrelevant to us, I mean what's important for us is to be able to communicate with people, so the conversation become the most important part of our language learning.

(nahrávka S6, S7_paní Petra, pan Karel, 27:18)

Obecně hodnotí češtinu jako velmi těžký jazyk a za jednu ze svých nevýhod považuje neznalost jakéhokoli slovanského jazyka. Paní Petra ovládá španělštinu a francouzštinu a dle jejích slov mezi těmito jazyky a angličtinou na jedné straně a češtinou na straně druhé nenachází nic společného.

Mluvčí č. 7 – pan Karel (S7)

Pan Karel je ve věku šedesáti sedmi let, pochází ze Spojených států amerických a dosáhl vysokoškolského vzdělání uměleckého směru. Pracoval jako podnikatel v oblasti umění a zároveň se živil jako malíř, ostatně maluje i po odchodu do důchodu. Informace týkající se místa, délky a jazyku rozhovoru jsou stejné jako u jeho manželky (mluvčí č. 6), neboť rozhovor probíhal s oběma naráz.

Tento mluvčí se začal učit česky až po rozhodnutí přestěhovat se do Česka (v roce 2007). Jeho deklarovanou motivací je snaha komunikovat se svým okolím v češtině. On sám nemá žádné české předky, jediné jeho spojení s touto zemí je jeho manželka.

Jeho zkušenosti s učením se češtiny jsou také velmi bohaté, nicméně odlišné od zkušeností jeho manželky, neboť jak sami říkají, oba mají rozdílné styly učení. Pan Karel se učil samostatně, pomocí sledování zpráv a vyhledávání slov zde použitých, dále pomocí různých letáků, nápisů apod. Dalším způsobem učení se češtiny bylo pravidelné setkávání s jeho sousedem Čechem; polovinu setkání mluvili česky a druhou polovinu anglicky; v podstatě se jednalo o tandemové učení, o němž se vyjadřuje jako o velmi prospěšném pro oba dva zúčastněné. Ve druhé citaci mluví o jeho zkušenosti také jeho žena (mluvčí č. 6).

S7: One of the ways that I was learning a language was I've sat and watched this zprávy, the news, every morning and I would and the weather and when I've run the words I didn't understand, I would sat with my dictionary and looked them up.

(nahrávka S6, S7_paní Petra, pan Karel, 13:39)

S6: Karel's approach, because Karel is an artist, he is a visual, he is not audible, his approach was books, eee he would get the the flyer that comes in the mail from the Globus and sit and look at the pictures and read the words.

SD: So you are learning on your own, no teacher, no grammar book.

S7: No, not not until the last couple of years, I have every Sunday I've sat with a neighbour of mine and we speak what we called Czenglish, I teach him English and he teaches me Czech, Czenglish. ... But it has helped., both of () it helped his English and my Czech.

(nahrávka S6, S7_paní Petra, pan Karel, 8:29)

Třetí způsob jeho učení byl stejný jako u jeho ženy a spolu s ní ho i absolvoval – jednalo se o individuální vyučování, které trvalo přibližně dva měsíce.

V rámci srovnání různých forem jeho učení uvádí, že pokud by našel vhodného učitele, byla by individuální výuka pro něj vhodnější než učení se svépomocí. Bohužel lektorka individuální výuky, se kterou byl nadmíru spokojený a jejíž přístup mu vyhovoval (její výuku a přístup hodnotí stejně jako jeho manželka, mluvčí č. 6, viz výše), se odstěhovala, proto už v individuální výuce s ní nepokračuje.

Pan Karel se potýkal s problémy při poslechu, měl potíže porozumět mluvené konverzaci, obzvláště pokud byla příliš rychlá. Naopak mu šlo čtení a jako další svou výhodu uvádí širokou slovní zásobu. Celkově ve znalosti jazyka považuje za nejdůležitější schopnost ústní komunikace – tento aspekt srovnává se svou dřívější

zkušeností s výukou cizích jazyků (ovládá španělštinu, francouzštinu), které se mimo jiné učil i pomocí poslechu konverzace rodilých mluvčích ve zvukových kabinách. To mu v nynější výuce češtiny tak, jak ji poskytují jazykové školy, chybí a domnívá se, že pokud by měl k takové formě výuky přístup, jeho schopnost rozumět ústní komunikaci by byla mnohem lepší.

S7: I studied Spanish in grade school and French in college and (.) the the just the the lessons that I had, we had the earphones and we, they had conversations and we would listen to these Spanish and French conversations and they don't do that anymore when they when languages are taught, they don't do it in the United States and I know they don't do it here. And for me, that that was the we we would do the textbooks stuff in classes but then we would go to these lab labs they would call laboratories where we put these earphones on and they would play these these conversational tapes and then if they would say they would say something in French or Spanish and and and then they would repeat it in English and then they would repeat it in the language we were trying to learn and then they would go on then we would listen the entire conversation in a foreign language and we've never been able to do that in with Czech and I think something like that would have helped me quite a bit.

(nahrávka S6, S7_paní Petra, pan Karel, 25:35)

Bohužel on a jeho manželka jsou kvůli byrokratickým záležitostem nuceni se vrátit zpět do Spojených států amerických, ve výuce jako takové a zlepšování své úrovně češtiny tudíž pokračovat nebudou. Jejich cílem je udržet si dosavadní znalost češtiny – tím, že budou česky mluvit spolu, dále s matkou paní Petry a také s některými staršími lidmi z jejich města, neboť je tam české centrum a mnoho tamních lidí má určitou, byť velmi slabou znalost češtiny. Oba se velmi těší na to, jak zprostředkují současnou kulturu tamním obyvatelům a budou se podílet na chodu českého centra a česko-slovenského muzea.

3.6. Případové studie – lektorky

Mluvčí č. 1. – paní Lenka (L1)

Paní Lence je třicet dva let, pracuje jako lektorka češtiny v moravském městě (učí na letní škole a poskytuje i soukromé hodiny) a jako moderátorka v rádiu. Dosáhla vysokoškolského vzdělání lingvistického zaměření. Paní Lenka se do výzkumu přihlásila na základě inzerátu, který zveřejnila Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. Setkání proběhlo v pražské kavárně, rozhovor trval necelou hodinu.

Paní Lenka učila celkem tři seniory, jeden manželský pár na letní škole (věkově kolem šedesáti pěti let) a jednoho seniora individuálně (věk pod devadesát let). Všichni tři pocházeli z Velké Británie. Obecně má zkušenosti jak se skupinovou výukou, tak s individuální.

Motivace všech tří seniorů vycházela ze snahy komunikovat s českým členem rodiny česky; z manželského páru měla žena české předky a senior, kterého vyučovala individuálně, měl českou manželku. Tento pán se prý styděl mluvit se svou ženou česky, neboť si byl vědom své nízké jazykové úrovně, proto se chtěl nejprve lépe naučit jazyk s lektorkou, aby poté mohl mluvit se svou manželkou.

Nejprve jsou uvedeny informace týkající se manželského páru a skupinové výuky, poté informace týkající se individuální výuky staršího seniora.

Manželský pár byl ve skupině mírně pokročilých (v rámci letní školy), kterou navštěvovalo přibližně deset studentů. Podle slov lektorky byli oba dva velmi mladiství, zvědaví, hraví a aktivní. Navštěvovali i různé doprovodné kurzy (např. divadelní workshop). Do skupiny velmi dobře zapadli, mladší studenti je přijali bez problémů – naopak v nich jejich přítomnost vzbudila zvědavost, proč se vlastně tito starší lidé učili cizí jazyk, a obdiv k jejich vitalitě a odhodlání. Lektorka seniorům nijak výrazně nepřizpůsobovala výuku, neboť to prý nepotřebovali. Zaznamenala pouze, že při poslechu si senior sedal do předních lavic. Jediný výraznější problém byl právě se sluchem – lektorka mluvila přímo k seniorům, chodila k nim blíže, aby ji lépe slyšeli a mohli sledovat i její artikulaci. Ve výuce používala převážně český jazyk, v případě potřeby překládala do angličtiny.

Individuální výuka seniora trvala šedesát minut a byla zaměřena hlavně na konverzaci. Lektorka uvádí výrazné problémy seniora s výukou, neustále prý zapomínal a hodně museli opakovat, což senior nesl nelibě. Z rozhovoru vyplývá, že byl poměrně svérázný a chtěl se věnovat věcem, které podle lektorky v tu chvíli nebyly užitečné

(například se chtěl věnovat frazémům, i když jeho úroveň češtiny tomu neodpovídala). Nakonec se lektorka rozhodla respektovat jeho přání na úkor koncepčnosti výuky.

L1: Ale je pravda, že on on byl tuším učitel původní profesí a taky na univerzitě a myslím že, teď si nejsem jistá, jestli učil jazyk nebo nějakou historii nebo něco, byla to prostě ale nějaká humanitní věda a taková poměrně exaktní a tak eee se mu moc nelíbilo, že jako opakujeme.

SD: Chtěl pořád dál.

L1: Jo, chtěl chtěl jakoby dál, anebo když jsme narazili na nějaké téma, eee třeba měl nějaký text a teď jsme tam řešili něco a on se ptal na nějaký jev v tom textu, chtěl to jenom jako prostě vysvětlit a říct jiný příklad, tak jsem mu to řekla a chtěla jsem navázat, vrátit se zpátky vlastně k– do toho textu tak, abychom teda dokončili to, co máme jako cíl, jo, ale (...) ale on on prostě v momentě kdy viděl nějaký jev, který ho zajímal, tak vlastně jakoby stagnoval a chtěl pořád se zabývat tím jevem a já jsem, anebo jsme tam třeba narazili na nějakou barvu a, to je zas opačný případ, jo, třeba jsme tam narazili na nějakou barvu, dokončili jsme tu větu a já říkám „dobře, tak tady máme třeba barva červená v tom textu, tak jaké další barvy umíte česky, jakou další barvu byste si vzpomněl.“ jo, a tak to se mu zase nelíbilo, proč děláme barvy, když teď máme tenhle text.

(nahrávka L1a_ paní Lenka, 6:09)

L1: Už jsem potom eee víceméně to brala jako vztah klient a poskytovatel a když on si řekl, teď v podstatě budeme dělat to a to a to a zaměříme se na to, tak jsme to dělali, ale mnohdy jako to nebylo moc koncepční.

(nahrávka L1a_ paní Lenka, 7:55)

Mediačním jazykem byla z větší části angličtina. Lektorka vytvářela vlastní materiály seniorovi na míru a dbala na jejich přehlednost a logickou uspořádanost. Paní Lenka se zmiňuje i o posleších; u tohoto seniora nezařazovala klasické poslechy z kazety, nýbrž mu sama četla, přičemž se snažila o pečlivou, zřetelnou a hlasitou výslovnost, zpomalila tempo své řeči. Zmiňuje se také o finančním aspektu – senior nechtěl pauzy, jelikož si hodinu zaplatil a chtěl využít každou chvíli. Bohužel se to často odrazilo na kvalitě výuky a na vnímání seniora. Lektorka se mu snažila „ulevit“ alespoň tím, že mu dávala více času na odpovědi nebo mu pomáhala návodnými otázkami.

Paní Lenka uvádí následující charakteristiky seniora-studenta: senioři přesně vědí, proč se učí, jejich motivace je obvykle velmi silná (i z finančních důvodů, téměř nikdy nedostávají stipendia či nějaké finanční příspěvky a vše si platí sami) a také mají málo času, tudíž se chtějí naučit maximum. Z hlediska výuky preferují senioři jasně dané informace (např. jednoznačné zadání úkolu) a materiály, které mají logickou, přehlednou strukturu a systém. Pokud senioři proniknou do tohoto systému, mají z toho velkou radost a rádi u toho setrvávají. Lektorka dále zdůrazňuje, že je důležité vždy zohledňovat individualitu jedince, nelze paušálně říci, že všichni senioři vyžadují stejné věci. Ostatně individualitu jedince zmiňuje paní Lenka i u otázky týkající se specializovaných jazykových kurzů pouze pro seniory – zatímco pro některé by to bylo určitě vhodné, pro jiné jsou heterogenní skupiny přínosnější, neboť je mladší kolektiv táhne dopředu (jako příklad uvádí manželský pár, který vyučovala).

L1: No, ono je to, oni byli tak rozdílní, vlastně ti všichni, ty tři skupiny, když si to tak vezmu, jo, ten pan Nov–, ten pan ten ten starej pán jo, ten by prostě eee asi trpěl tím, že by vnímal, že je prostě pomalej a že se na něj musí mluvit hlasitě a třeba na ostatní ne jo, ten se hodně srovnával vždycky s okolím a taky z toho plynulo to, že s tou manželkou vlastně nemluvil, ačkoli byla Češka, jo. ... Pro něho by to bylo utrpení jo, třeba. Pro ty Novákovi ((manželský pár, který lektorka učila)) si myslím že, oni zase taky milovali to, že byli v tom mladším kolektivu, hrozně je to tak jako prostě osvěžovalo jo, ať už v tom výkonu, byli hodně motivovaní ...

(nahrávka L1b_ paní Lenka, 8:18)

V rámci srovnání starších a mladších studentů uvádí paní Lenka, že starší studenti si obecně více váží příležitosti k učení, neboť si to financují sami. Dále jsou velmi poctiví, nosí domácí úkoly (pouze ze závažných zdravotních důvodů ho nepřinesou) a většinou chtějí navštěvovat kurz vyšší jazykové úrovně, aby byli více stimulováni.

SD: A kdybyste měla ještě nějak jakoby obecně srovnat třeba ty mladší studenty a ty starší studenty.

L1: Hmm, no tak ti starší si toho rozhodně víc váží, protože si to taky většinou platí, jo. V podstatě nevím, jestli jsem kdy, a to vůbec na letní škole, i když tam byli cizinci v jiných skupinách, jestli kdy nějaký senior dostal na cokoli jakékoli příspěvek, stipendium, dotaci, myslím, že ne, že si to vždycky platili sami. A tím narůstá značně jako motivace, jo. Takže i i prostě penzum nějakých odevzdaných domácích úkolů jo, nestalo se mi,

nestalo se mi prostě, že pokud nebyl nějaká nebyla nějaká zjevná fyziologická příčina, jo, tak eee že by třeba nedonesl domácí úkol, jako senior jo.

(nahrávka L1b_ paní Lenka, 11:12)

Mluvčí č. 2 – paní Marie (L2)

Paní Marii je čtyřicet let, je to Češka žijící v Německu, kde pracuje jako učitelka češtiny. Dosáhla vysokoškolského vzdělání pedagogického směru. Paní Marie se také ozvala na základě inzerátu zveřejněného Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka. Setkání proběhlo v Praze, neboť se zde účastnila konference lektorů češtiny (určené pro lektory působící v Německu). Paní Marie mě po skončení rozhovoru, který trval třicet minut, seznámila s další účastnicí této konference, se kterou byl posléze také nahrán rozhovor – viz mluvčí č. 3.

Tato lektorka učí od roku 1999 v malém bavorském městě v německém pohraničí. Učí vždy ve skupině, s individuální výukou nemá žádné zkušenosti. Počty žáků ve skupině se pohybují mezi pěti až dvanácti studenty. Dle svých slov měla ve skupině vždy nějakého seniora a například v posledním kurzu (od února do června roku 2013) byli z pěti účastníků čtyři senioři. Tyto kurzy nejsou speciálně koncipované pro seniory, nicméně tato věková skupina má o kurzy češtiny poměrně velký zájem. Paní Marie pořádá i letní školu, jejíž účastníci jsou opět převážně senioři.

Podle jejího názoru se senioři učí česky z následujících důvodů: většina z nich jsou sudetští Němci, kteří v České republice žili a i po odsunutí si zachovali minimální (převážně pasivní) znalost češtiny. Druhým důvodem jsou sňatky: v této oblasti lze najít poměrně často smíšená manželství, k jejichž uzavření dochází i v pokročilém věku. Konečně jezdí spousta německých seniorů do Česka na výlety, jejich motivace plyne ze snahy porozumět češtině a moci si například objednat jídlo v restauraci česky.

L2: A i pro ně ((myšleno pro seniory)) je strašně důležitá komunikace, protože oni nikdy asi, eee nebo není jejich cílem dělat někde nějaké eee zkoušky, nějaké certifikáty nebo tu češtinu studovat na univerzitě, ale oni chtějí se domluvit, když do těch Čech přijedou a právě si objednat to jídlo v té restauraci.

(nahrávka L2_ paní Marie, 18:12)

Paní Marie charakterizuje seniory jako pilné, vděčné a vstřícné studenty, kteří se sice učí pomaleji, ale ne hůře. Většina je velmi aktivních (jak v hodinách, tak ve svém volném čase), zajímají se o českou kulturu, jezdí do naší země na výlety, snaží se

poslouchat české zprávy na internetu apod. Paní Marie velmi často používá ve své výuce hry – jak sama říká, ze začátku jsou senioři překvapeni, neboť to z časů své školní docházky neznají, posléze jsou však nadšeni a her se účastní velmi rádi.

Mezi oblíbené aktivity seniorů patří kromě her konverzace, velmi rádi diskutují, rádi čtou nahlas a vyplňují gramatická cvičení. Obliba gramaticky zaměřených aktivit plyne podle lektorky z předchozí zkušenosti s učením, senioři jsou na tento styl výuky (ve smyslu velkého množství gramatických cvičení) zvyklí ze své školní docházky. Naopak mezi neoblíbené aktivity patří poslech, na který reagují velmi negativně a někteří z nich ho dokonce úplně odmítají. Podle slov paní Marie jim vadí hlavně rychlost poslechu; poté, co namluvila vlastní cd s poslechy, kde mluví pomaleji, se situace zlepšila a senioři nepřístupují k poslechu tak negativně.

SD: A zmínila jste poslech, eee jak třeba reagují senioři na poslech, protože –

L2: Strašně negativně.

SD: Negativně.

L2: Hmm. Právě tím, oni oni prostě vypínaj, oni prostě my tomu nerozumíme a končí.

SD: Myslíte si, že je to jenom kvůli té rychlosti, nebo–

L2: Myslim si, no, já si myslim, že je to urč–, no tak poslech je strašně těžká věc vůbec, že jo. To je, to je nejtěžší vlastně–. Ale eee tady jim vopravdu vadí ta rychlost. A když jsem potom třeba, já jsem si já jsem dokonce i namlouvala cédéčko sama, aby to bylo trochu pomalejší, a tak to, to potom jo.

(nahrávka L2_ paní Marie, 7:56)

L2: Já mám pocit, že js– že jsou ve stresu a můžu říct, že mi pokládají třeba i tužku a ().

Prostě já tomu nerozumím a jako že se nesnaží jako, nesnaží se vůbec to nějak nějak pochytit.

(nahrávka L2_ paní Marie, 8:53)

Aktivity zaměřené na psaní zařazuje lektorka do výuky minimálně, neboť to podle ní senioři příliš nepotřebují, jejich cílem je hlavně domluvit se. Senioři také mívají problémy s výslovností, podle slov lektorky to u nich jde ztuhla (to může souviset i s nedoslýchavostí).

Jazyk výuky se odvíjí od úrovně studentů – u začátečníků převažuje němčina, u pokročilých studentů mluví lektorka spíše česky. Sama říká, že někteří (i začátečníci) jsou rádi za hodinu vedenou převážně v češtině, naopak jiní preferují němčinu.

Ze srovnání mladších a starších studentů vyplývá následující: lektorka oceňuje u seniorů nadšení a motivaci, které jí u mladších studentů často chybí. Starší studenti také mohou stavět na svých předchozích zkušenostech. Někdy se i stane, že se senioři sami na sebe zlobí, když si nemohou na něco vzpomenout.

SD: A máte třeba nějaké srovnání právě, jestli jsou rozdíly v tom, jak se učí senioři, jak se učí právě ti mladší jedinci?

L2: Já si myslím, že, říkám, já si myslím, že ti senioři se učí jenom jenom jakoby pomaleji, u těch seniorů je dobré to, že oni mají už nějaké eee životní zkušenosti určité, které můžou právě i v té výuce jakoby použít, využít, ale někdy se mi stává, že se na sebe, že oni sami se na sebe zlobí, že už jako jim ta hlava tak ne- nefunguje ((smích)), to se mi někdy stane „já sem to zase zapoměla“ nebo tak, tak to jsem třeba u těch mladších tolik neviděla jakoby, že by se, taky zapomenou, taky si to slovíčko hned nezapamatujou, ale nezlobí se na sebe třeba jako jako ten senior, který řekne: „já už jako na to nemám,“ nebo tak to někdy bývá, že mají pocit, že že už jsou staří a že už jim to do té hlavy tolik nejde, to to určitě. ... U těch mladších (.) tam mi přijde, že nejsou třeba úplně všichni tolik nadšení jako, mně se zdá, že ti senioři jsou nadšení, že jako tam chodí rádi a že je to baví. (nahrávka L2_ paní Marie, 27:36)

Mluvčí č. 3 – paní Simona (L3)

Paní Simona mi byla představena paní Marií (mluvčí č. 2), je ve věku třiceti osmi let a je to Češka žijící v Německu. Dosáhla vysokoškolského vzdělání pedagogického směru a pracuje jako lektorka češtiny a učitelka na německé základní škole. Setkání proběhlo v Praze a rozhovor byl poměrně krátký, trval patnáct minut.

Paní Simona má zkušenosti pouze se skupinovou výukou, individuálně neučila a dle svých slov ani nechce. Vyučuje v bavorském pohraničním městě, naposledy vedla dva kurzy a v každém z nich byli i senioři. V jednom kurzu byli čtyři a ve druhém dva (každý kurz navštěvovalo celkem patnáct studentů).

Důvody seniorů k učení se češtině uvádí v podstatě shodné jako mluvčí č. 2; většina těchto seniorů patří mezi sudetské Němce; v České republice žili oni sami nebo jejich rodina. Dalším důvodem je blízkost tohoto bavorského města českým hranicím, němečtí senioři tudíž často jezdí do Česka na výlety a chtějí se domluvit. Paní Simona uvádí ještě jeden důvod, jímž je snaha seniorů zůstat aktivními a trénovat své kognitivní schopnosti. Podle ní pro ně kurz představuje náplň dne a velmi se na něj těší, dokonce dobrovolně píše lektorce „slohy“ o svém dni, o svých výletech apod.

SD: A víte, proč se učí česky?

L3: Takže buďto jsou to bejvalí Sud– Sudeťáci, řekněme jo, nebo rodiče byli tam, takže se učej česky, hodně se učej česky, protože je to blízko hranic a jezděj tam a potom taky eee oni to berou jako Gehirntraining¹⁶ jo? Jako, že se učej cizí jazyk, aby prostě úplně v tom důchodu nezakrnuli, takže slyšeli, že čeština je těžká, takže se tedy učí češtinu, aby měli co dělat, pro ně je to totiž náplň dne, jo hodně.

(nahrávka L3_ paní Simona, 0:28)

Lektorka charakterizuje seniory jako pilné studenty, kteří leckdy předčí svou píli a motivací i studenty mladší, kteří učení nevěnují tolik času. Nicméně zdůrazňuje, že velmi záleží na každém jedinci, neboť se setkala i se seniory, kterým učení se cizího jazyka dělalo problémy.

SD: A jak byste charakterizovala studenta seniora?

L3: Hmm, tak jako určitě js–, jako já nevím, ono asi záleží opravdu na na člověku, no, protože já tam mám eee seniora, to je, který jsou opravdu pilný a hodně uměj, který utečou i těm mladejm jo, protože ty mladý tomu nevěnují času, ale naopak tam mám zase seniora třeba, který nikdy nevědí, kde jsou, protože bych řekla, že opravdu to sou- souvisí s tou nedoslýchavostí, jo? Anebo třeba když jsou vopravdu písemně, to maj všechno perfektně jako, ale mluvit jako, to je špatně jako, to jim nejde.

(nahrávka L3_ paní Simona, 1:20)

Stejnou variabilitu spatřuje i v aktivitě seniorů v hodinách – má zkušenosti se dvěma seniorkami, které byly velmi aktivní a rády mluvily, na druhou stranu učila seniora, který hovořil pouze na vyvolání.

Mezi oblíbené aktivity seniorů patří podle lektorky psaní v domácím prostředí (viz jejich dobrovolné slohy), neboť na to mají tolik času, kolik potřebují. Naopak potíže jim dělá konverzace, často si nemohou vzpomenout na slovo, slovní spojení, správný pád apod., mají to tzv. na jazyku, ale nevysloví to. Další problematickou dovedností je poslech; hlavní příčinou je podle paní Simony nedoslýchavost seniorů. Nicméně i zde je vidět snaha starších studentů, kteří si prý pouští poslechy znovu doma a trénují své porozumění.

Paní Simona má zkušenosti pouze s heterogenní skupinou. Interakce mezi mladšími a staršími studenty probíhá bez problémů, mladší studenti často pomáhají

¹⁶ V překladu: trénink mozku.

starším, ukazují jim, kde právě jsou, jaké cvičení mají dělat apod. Za výhodu heterogenní skupiny považuje lektorka fakt, že mladší studenti jsou pro seniory motivací, ženou je dopředu.

V rámci srovnání mladších a starších studentů uvádí lektorka v podstatě pouze faktor času – senioři jsou pilnější, neboť mají na učení čas, chtějí se mu věnovat a je to jejich zájem. Mladší studenti se často vymlouvají na nedostatek času k učení, na příliš práce apod.

Mluvčí č. 4 – paní Jitka (L4)

Paní Jitce je třicet devět let, je to Češka, jež dosáhla vysokoškolského vzdělání pedagogického směru. Pracuje jako lektorka češtiny. Kontakt na ni mi poskytl jeden senior, kterého vyučovala. Setkání proběhlo v pražské kavárně a rozhovor trval necelých třicet minut.

Paní Jitka vyučovala dva seniory (manželský pár) ve skupinovém intenzivním kurzu, oba patřili do začátečníků. Výuka probíhala celé dopoledne, odpoledne pak studenti mohli využít doprovodný program (výlety, různé kurzy apod.). Tito dva senioři byli součástí dvanáctičlenné skupiny, jež se skládala převážně z mladých studentů, kteří chtěli studovat na české vysoké škole. Věkově a národnostně byla skupina různorodá, nicméně v této skupině nebyli žádní Slované. Zprostředkovací jazyk používala lektorka minimálně a hlavně na začátku kurzu, s postupujícím časem a zlepšující se znalostí češtiny převažoval cílový jazyk. I sami studenti mluvili téměř vždy česky.

Paní Jitka popisuje motivaci jejich studentů-seniorů jako snahu poznat řeč a kulturu jejich předků, resp. předků seniora. Tato motivace se odrážela i na jejich snaze poznat co nejvíce českých měst, zvyků i lidí; celkově se velmi zajímali o sociokulturní informace a i pro naučení se češtiny využívali veškeré možné zdroje.

L4: Jsem viděla, že každý den si z metra přinášeli noviny Metro a snažili se louskat aspoň ty titulky článků a měli kontakt i s nějakými Čechy v České republice, takže snažili se všemi póry se tady nějakým způsobem aklimatizovat, s tou češtinou nebyť v kontaktu jenom ve škole.

(nahrávka L4_ paní Jitka, 15:10)

Lektorka obecně charakterizuje studenta-seniora jako pečlivého, vždy připraveného (nestalo se, že by nedonesl domácí úkol), spolupracujícího, ale také pomalejšího a nervózního při neúspěchu. Zdůrazňuje však rozmanitost v této věkové

skupině, rozdílů pozorovala i mezi dvěma seniory v rámci své skupiny. Seniorka byla velmi aktivní, komunikativní, snaživá a nebála se zeptat při nepochopení, na druhou stranu smutná až plačtivá při neúspěchu. Vyžadovala práci navíc, aby si procvičila a lépe zapamatovala látku z dané lekce. Lektorka zmiňuje její velké emocionální výkyvy – jeden den byla seniorka velmi spokojená s výukou a se svým výkonem, zatímco druhý den plakala, neboť se potýkala s neúspěchem.

L4: Ona ((myšleno seniorka)) měla velké emoční výkyvy během celého půl roku. ... Ona byla emočně jak na houpačce. Ona mě poplácala v pondělí po rameni, jaké to bylo báječné dopoledne a úterý proslzela. Ve středu mě šla plácet po ramenou, jak jsem jí vlila optimismus, energii do žil a příští týden prostě jí zase tekly slzy. Ona při svém neúspěchu to prostě tímhle způsobem ventilovala.

(nahrávka L4_ paní Jitka, 4:31)

Celkově vyžadovala seniorka hodně pozornosti a povzbuzení, paní Jitka měla často pocit, jakoby si ji chtěla přivlastnit pouze pro sebe. Dále lektorka uvádí nadměrná očekávání této studentky, z nichž následně plynulo i její zklamání z pro ni nedostatečného pokroku, které ventilovala pláčem. Seniorka měla dojem, že při takovém úsilí, které věnovala učivu, by její pokrok měl být mnohem rychlejší a znatelnější.

L4: Ona, na rozdíl od jejího manžela, byla nesoudná v tom, co od sebe očekávala. ... Ona si myslela, že pokud tomu tolik věnuje, jak věnovala, že není možné, aby nedosahovala těch nejlepších výsledků jako ti nejlepší ve třídě.

(nahrávka L4_ paní Jitka, 6:42)

Oproti ní byl senior spíše pasivní, flegmatický, v případě nepochopení nevyžadoval žádné další vysvětlení (to se poté negativně odrazilo na jeho znalosti češtiny a na jeho pokroku) a z neúspěchu si nedělal těžkou hlavu.

L4: Ten ((myšleno senior)) to neřešil. Prostě nerozuměl, neuměl, měl špatné výsledky, bral to tak, jak to život dal a myslím, že mu to nedělalo takové trápení jako jí.

(nahrávka L4_ paní Jitka, 8:02)

Oba dva velmi dobře reagovali na hry jako součást výuky a neměli větší problémy s ostatními členy skupiny. Pouze někdy se v rámci skupiny stalo, že nadprůměrní studenti projevovali jakousi nelibost při opakovaném vysvětlování látky, které si vyžádala právě seniorka.

Paní Jitka zdůrazňuje, že lektor by měl být v práci se seniory obzvláště trpělivý a empatický, měl by se snažit ho chválit i za maličkosti, aby učení nevzdal. Výuku seniorům výrazně nepřizpůsobovala, uzpůsobila jim průměrné tempo výuky, i když sama říká, že by ideálně potřebovali ještě pomalejší tempo. Pokud mluvila, snažila se být k seniorům postavená čelem, aby si odezíráním z jejich úst napomohli lepšímu porozumění, dále také výrazně artikulovala. V rámci skupinové práce se snažila dávat seniory k lepším studentům, ale jak paní Jitka říká, nesmělo to být příliš nápadné, aby nesrážela sebevědomí seniorů.

Mezi oblíbené aktivity seniorů patřila gramatická cvičení (gramatiku měli naučenou, byli připraveni), hry a čtení s porozuměním, pokud na něj měli dostatek času. Naopak mezi nejméně oblíbené aktivity patřil poslech a problémy jim také dělala konverzace v rychlejším tempu.

Paní Jitka považuje heterogenní skupinové kurzy za velmi přínosné a vzájemně obohacující. Senioři obohacují mladší studenty svou připraveností a ochotou k novinkám, zatímco mladší mohou seniory motivovat k lepším výkonům. Vyjadřuje však obavu, že u některých seniorů může lehkost učení u mladších jedinců vyvolat opačný efekt, tedy frustraci. V případě „svých“ seniorů by v určitých ohledech považovala za vhodné zvážit i individuální výuku – alespoň v gramatických základech. Při individuální výuce by také lektor mohl přizpůsobit tempo seniorovým potřebám. Paní Jitka se zmiňuje o pocitu, kdy se jí seniorka snažila „přivlastnit si“ pro sebe – i proto se domnívá, že by pro ni byla individuální výuka vhodnější.

Mluvčí č. 5 – Alena (L5)

Paní Alena je Ukrajinka, jíž je čtyřicet osm let. Dosáhla vysokoškolského vzdělání lingvistického směru (obory ukrajinský jazyk a literatura a český jazyk a literatura). Pracuje jako profesorka českého jazyka na univerzitě v Kyjevě a také jako lektorka češtiny v Českém centru v Kyjevě. Paní Alena se mi ozvala na základě inzerátu, publikovaného v Asociaci učitelů češtiny jako cizího jazyka. Rozhovor proběhl prostřednictvím skypu a trval přibližně třicet minut.

Paní Alena učila v rámci skupinové výuky jednu seniorku, které je sedmdesát dva let. V této skupině bylo celkem devět lidí (mimo seniorku studenti ve věku šestnácti až dvaceti pěti let). Tento skupinový kurz na úrovni začátečníků probíhal dvakrát v týdnu po dobu devadesáti minut. Lektorka mluvila ve svých hodinách ukrajinsky (vysvětlení nové gramatiky) a česky (konverzace), někdy používala i ruštinu (v případě, že byla ruština

v konkrétním jevu podobnější češtině než ukrajinština a pomohlo to studentům v porozumění).

Deklarovanou motivací seniorky je touha přestěhovat se do Čech za dcerou, která zde žije i se svou rodinou.

Lektorka popisuje seniorku jako problémovou studentku, která ne vždy dělala cvičení a domácí úkoly – omlouvala se svou prací, neboť stále pracovala jako profesorka a prý neměla na učení tolik času. Paní Alena by uvítala, kdyby se seniorka více věnovala češtině doma, měla by si znovu zopakovat, co v lekci probrali – k tomu bohužel nedocházelo a poté se to negativně odráželo ve výuce. Seniorka dělala více chyb než mladší studenti a postupovala velmi pomalu, často celou skupinu zdržovala, což ostatní studenti nesli nelibě (viz níže).

Obecně její češtinu ovlivňovala angličtina (hlavně akcent), leckdy vyslovovala i česká slova anglicky (jako příklad uvádí lektorka „aj jsem“). Jako další negativa uvádí lektorka pomalé čtení a problémy s opisováním z tabule, i když seniorka seděla v přední lavici. Pokud seniorka nerozuměla látce, nezeptala se a lektorka se jí musela neustále dotazovat, zda učivo pochopila.

L5: Vona má ještě i hmm z– no hmm znalosti angličtiny. Jí jí to chybí. Protože ta angličtina převládá nad češtinou. To znamená, vona čte eee čte slov– slovíčka s tím anglickým pronouncem. V tom je i chyba, v tom je chyba a je to potíž, protože vona moc pomalu č– čte, ehm špatně opisuje z tabule a k tomu ještě i hmm jak to co se děje, prostě když něčemu nerozumí, tak mlčí. Neříká že, pardon, já jsem tomu nerozuměla. Já tomu nerozumím. A já musím na to vždycky na to se ptát.

(nahrávka L5_ paní Alena, 4:52)

Na druhou stranu ji lektorka popisuje jako pilnou žačku, což bohužel příliš neodpovídá předchozímu popisu.

Celkově by lektorka seniorce doporučovala opakovat celý kurz začátečníků (nebo zvážit individuální výuku), neboť má na rozdíl od ostatních studentů stále problémy s gramatikou, čtením, psaním i mluvením (o poslechu se vůbec nezmiňuje). Jak paní Alena říká, zatímco mladší studenti byli již schopni o sobě říci poměrně dost informací v češtině, seniorka stále dělala spoustu chyb a v její češtině se hojně odrážely prvky angličtiny a ruštiny (v lexiku, výslovnosti apod.).

Ze srovnání mladších studentů se seniorkou vyplývá následující: seniorka postupovala pomaleji než mladší studenti (její pokrok nebyl příliš znát), ti na ni často

museli čekat. I její reakce byly pomalejší. Celkově si paní Alena všimla určité nelibosti ze strany mladších studentů – když se lektorka věnovala seniorce (např. jí znovu vysvětlovala látku), pozorovala „protažené obličej“ mladších a počínající znučenost. Obecně se pak paní Alena vyjadřuje o vztahu mladší a starší generace; podle ní postrádají mladí trpělivost se seniory a často se k této generaci chovají necitlivě.

L5: Bohužel eee, mládež teďka eee se chová k starším eee (.) není (.) citlivě. No a to znamená, že voni rozumějí to, že voni to rychleji chápou, ano, že voni to rychleji přečtou, napíšu eee, řeknou a nemají trpělivost eee počkat, než to udělá ta starší paní.

SD: Hmm.

L5: A já vidím, že začínají nudit se tím.

(nahrávka L5_ paní Alena, 31:17)

I z toho důvodu by lektorka uvítala homogenní skupinu seniorů – podle ní by se senioři lépe cítili mezi sebou, pomalejší tempo výuky by vyhovovalo většině studentů a také by odpadly negativní reakce mladších.

SD: Myslíte si, že by bylo lepší, kdyby ta skupina byla složená jenom ze starších lidí?

L5: Ano, ano, ano.

SD: A v čem si myslíte, že by to bylo eee lepší, nebo jednodušší?

L5: No, ze začátku by bylo to lepší v tom, že voni by se cítili normálně mezi sebou, ano.

Eee za druhé eee nikdo by tak nereagoval na to, že nerozumí tomu.

SD: Ehm.

L5: Eee za třetí eee eee mů– jak by se to říci, eee mů– eee ve skupině nepospíchali probrat více látky.

(nahrávka L5_ paní Alena, 27:18)

3.7. Analýza

V této kapitole jsou shrnuty jednotlivé případové studie. Ke každé výzkumné otázce je vytvořena jedna až dvě shrnující tabulky, které by měly zajistit vyšší stupeň přehlednosti zjištěných výsledků. Jednotlivé podkapitoly se nazývají podle výzkumných otázek uvedených v kapitole 3.1.

3.7.1. Jaká je deklarovaná motivace seniorů k učení se češtiny?

Jako výchozí prostředek ke shrnutí jsou použity dvě tabulky: první uvádí všechny důvody, které seniory vedou k učení se češtiny. Jejich důvody jsou spojeny s typy motivace, jež lze nalézt v kapitole 2.4.2. Motivace k učení se cizích jazyků. Jednotlivé důvody neboli kategorie jsou vytvořeny na základě informací, které respondenti uvedli v průběhu rozhovorů. Přiřazení jednotlivých typů motivace k daným důvodům pochází od autorky této práce. Pro lepší orientaci jsou jednotlivé typy odlišeny barevně – žlutá barva patří vnitřní motivaci, zelená pak vnější-integrativní. V některých případech patří k uvedeným důvodům dva typy motivace. Důvody uvedené v závorce jsou na základě informací z rozhovorů klasifikovány jako minoritní.

Mluvčí	Důvody k učení se češtiny	Typ motivace	
(1) Martin	český původ	Vnitřní	Integrativní
	snaha poznat zemi svých předků a jejich jazyk	Vnitřní	Integrativní
	procvičování mozku a ochrana před nemocemi stáří	Vnitřní	
(2) Zuzana	snaha poznat zemi a jazyk předků svého manžela	Vnitřní	Integrativní
	možnost mluvit se svou tchyní česky	Vnitřní	Integrativní
(3) Jiří	snaha naučit se jazyk země, ve které žije	Integrativní	
(4) Kamila	(český původ + těsné vztahy k ČR, přátelé zde žijící)	Vnitřní	Integrativní
	dlouhodobý pobyt v ČR, snaha komunikovat s okolím	Integrativní	
	zájem o jazyky	Vnitřní	
	procvičování mozku, udržet se aktivní	Vnitřní	
(5) Aneta	zájem o jazyky	Vnitřní	
	prospěšné pro mysl	Vnitřní	
(6) Petra	přestěhování se do ČR, snaha komunikovat s okolím	Integrativní	
	(český původ)	Vnitřní	Integrativní
(7) Karel	přestěhování se do ČR, snaha komunikovat s okolím	Integrativní	

Tabulka č. 4: Typy deklarované motivace k učení se češtiny u seniorů

Druhá tabulka uvádí stejně jako předchozí tabulka deklarovanou motivaci seniorů k učení se češtiny, ale z pohledu lektorek; důvody seniorů jsou zprostředkované.

Mluvčí	Důvody seniorů k učení se češtiny	Typ motivace	
(1) Lenka	český člen v rodině (čeští předci, česká manželka)	Vnitřní	Integrativní
(2) Marie	sudetští Němci, kteří v ČR kdysi žili	Vnitřní	Integrativní
	smíšená česko-německá manželství	Vnitřní	Integrativní
	výlety seniorů do ČR + snaha se dorozumět	Integrativní	
(3) Simona	sudetští Němci, kteří v ČR kdysi žili	Vnitřní	Integrativní
	výlety seniorů do ČR + snaha se dorozumět	Integrativní	
	snaha zůstat aktivním, procvičování mozku	Vnitřní	
(4) Jitka	snaha poznat řeč a kulturu svých předků	Vnitřní	Integrativní
(5) Alena	plán přestěhovat se do ČR za dcerou	Vnitřní	Integrativní

Tabulka č. 5: Typy deklarované motivace k učení se češtiny u seniorů podle lektorek

Z obou tabulek lze vidět, že převažují dva typy motivace – vnitřní a vnější integrativní. Instrumentální motivace se nevyskytuje.

K vnitřní motivaci jsou zařazeny dva důvody, jež senioři opakovaně zmiňují – udržet se aktivním, procvičovat svůj mozek (uvedeno seniory celkem třikrát, lektorkou jednou) a zájem o jazyky (uvedeno seniory dvakrát).

Důvody, zařazené k integrativní motivaci, souvisejí s dlouhodobým pobytem seniorů v České republice a přesně splňují definici integrativní motivace – snaha se alespoň minimálně začlenit do dané společnosti. Konkrétně uvádějí senioři následující formulace: snaha komunikovat se svým okolím (celkem třikrát) a snaha naučit se jazyk země, ve které senior aktuálně žije (uvedeno jednou). Lektorky k tomuto typu motivace přidávají stejný důvod: snahu domluvit se svým okolím, nicméně ho spojují s opakovanými krátkodobými výlety do naší země (uvedeno dvěma lektorkami). Tyto krátkodobé výlety souvisejí se zeměpisnou polohou – uvádějí je lektorky, které vyučují seniory žijící v německém pohraničí.

Poněkud specifické jsou důvody vztahující se k rodině, ať už v historickém (čeští předci) či současném pohledu (přenesený vztah k české národnosti získaný sňatkem, týká se např. mluvčí S2). Tyto důvody jsou zahrnuty k motivaci vnitřní i vnější integrativní. Dle názoru autorky této práce plyne tato motivace k učení se češtiny z jedincova zájmu o jazyk, kulturu jeho předků či rodinného příslušníka, ale zároveň se tím začleňuje do kultury daného jazykového společenství. Český původ jako důvod

k učení se češtiny uvádějí celkem tři senioři a dvě lektorky, jedna seniorka se učí česky kvůli svému manželovi, který má české předky (tento důvod uvádějí také dvě lektorky). K této „rodinné“ motivaci patří i důvod seniorky, již učila lektorka Alena (L5), která se chce přestěhovat do Česka za dcerou.

Dalším důvodem, který je zařazen ke dvěma typům motivace, je bod „sudetští Němci, kteří v ČR kdysi žili“. Tento důvod, jenž souvisí se zeměpisnou polohou a historií Česka, zmiňují dvě lektorky učící v Německu. Zde může vnitřní motivace odrážet snahu seniorů zůstat v kontaktu s jazykem země, kde v minulosti žili a mají na ni vzpomínky, a zároveň je zde i aspekt vnější integrativní motivace – jedinci si chtějí pomocí jazyka udržet kontakt s českou kulturou, tudíž do ní zůstat začleněnými.

Nyní je na místě shrnutí jednotlivých typů motivace podle četnosti: nejčastěji se vyskytuje dělená motivace vnitřní/vnější integrativní, konkrétně důvody týkající se rodiny (celkem desetkrát). Poté následují důvody patřící k integrativní motivaci, jež odrážejí snahu jedinců komunikovat česky se svým okolím (šestkrát), dále následují důvody vnitřní motivace: udržet se aktivním (čtyřikrát) a zájem o jazyky (dvakrát).

3.7.2. Jakou formu výuky senioři preferují a jaké výhody/nevýhody jim skýtá?

I v této kapitole jsou v rámci shrnutí výsledků použity dvě tabulky. První z nich se týká zkušeností seniorů s různými formami výuky, v podstatě se jedná o soupis způsobů, s jakými mají senioři účastníci se výzkumu zkušenosti.

Jedním z termínů, který se vyskytuje v tabulce, je ryzí samostudium. Takto je označena taková forma výuky, jež probíhá bez učitele i bez jakékoli učebnice, v podstatě se jedná o učení se na základě interakce s rodilými mluvčími a životem v prostředí cílového jazyka (jedná se o kategorii autorky práce).

Mluvčí	Formy výuky
(1) Martin	1) samostudium s učebnicí 2) dvoutýdenní intenzivní kurz v USA, heterogenní věková skupina 3) dvousemestrální intenzivní kurz v ČR, heterogenní věková skupina 4) individuální výuka se zaměřením na konverzaci
(2) Zuzana	1) samostudium s učebnicí 2) dvoutýdenní intenzivní kurz v USA, heterogenní věková skupina 3) dvousemestrální intenzivní kurz v ČR, heterogenní věková skupina 4) individuální výuka se zaměřením na konverzaci
(3) Jiří	1) letní škola v ČR (celkem třikrát), heterogenní věková skupina 2) individuální výuka v Kanadě
(4) Kamila	1) třítýdenní kurz v ČR, heterogenní věková skupina 2) ryzí samostudium
(5) Aneta	1) individuální výuka
(6) Petra	1) skupinový kurz heterogenní 2) individuální výuka 3) individuální výuka s manželem
(7) Karel	1) ryzí samostudium 2) tandemové učení s Čechem 3) individuální výuka s manželkou

Tabulka č. 6.: Formy výuky u zkoumaných seniorů

Z této tabulky lze vyčíst, že senioři ze zkoumaného vzorku se nejčastěji učí ve skupinových kurzech a v individuálních lekcích (s těmito formami má zkušenost vždy šest seniorů). Jedná se o dvě nejčastější formy výuky. Čtyři senioři mají zkušenost s různou formou samostudia, jeden senior pak s tandemovou výukou.

Druhá tabulka zobrazuje výhody a nevýhody jednotlivých forem učení tak, jak se o nich v průběhu rozhovoru zmiňují senioři i lektorky. U jednotlivých položek v této tabulce je uvedeno písmeno S pro seniora a L pro lektorku a zároveň číslo mluvčího. Do této tabulky není zařazena forma tzv. ryzího samostudia, i když dva z mluvčích mají zkušenosti s tímto způsobem učení se – v rámci této otázky jsou klasifikováni za unikátní případy (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 104), neboť pouze tyto dva respondenti z celkového počtu dvanácti mluvčích uvádějí nějaké zkušenosti s touto formou studia, ale nevyjadřují se k jeho výhodám či nevýhodám. Pouze pan Karel (mluvčí S7) zmiňuje určité srovnání s individuální výukou: tvrdí, že v případě vhodného učitele považuje individuální výuku za lepší formu než samostudium. Tento mluvčí má také

zkušenosti s tandemovou výukou, již pouze charakterizuje jako nápomocnou – i tato forma je tudíž zahrnuta mezi unikátní případy.

S výukou v homogenní skupině nemá osobní zkušenosti žádný senior a konkrétně se k ní nevyjadřují. I lektoři vyučují převážně v heterogenních skupinách, pouze lektorka Lenka (L1) učí individuálně a lektorka Marie (L2) vyučuje seniory v homogenní skupině. Z toho důvodu je nejvíce bodů uvedeno právě u heterogenních skupinových kurzů.

	Výhody	Nevýhody
Individuální výuka	<ul style="list-style-type: none"> • více prostoru pro konverzaci (S2) • jistota správného vyjadřování (S3) • přizpůsobení se potřebám a přáním studenta (S2, S6, S7, L1, L4, L5) • vhodné pro začátečníky a neznalé slovanských jazyků (S5) 	
Skupinový kurz heterogenní	<ul style="list-style-type: none"> • možnost konverzovat s různými studenty (S2, S3) • možnost poznat studenty z různých zemí, jejich kulturu (S2, S3, S6) • mladší kolektiv „táhne“ seniory (L1, L3) • vzájemné obohacení studentů z různých věkových skupin (L4) • pozitivní atmosféra ve skupině, kolektiv spolužáků (zprostředkovaně S5) • morální podpora skupiny (S6) 	<ul style="list-style-type: none"> • možnost nekorektního vyjadřování, absence oprav (S3) • nadbytečné hovoření zprostředkujícím jazykem (S3) • zpomalení tempa výuky kvůli seniorům (L2, L4, L5) + negativní reakce rychlejších studentů (L4, L5) • frustrace starších studentů z rychlejšího pokroku mladších (L4) • nestejně jazykové i životní pozadí (S5) • neefektivní (zprostředkovaně S5) • nedostatečná individualizace (S6)
Skupinový kurz homogenní	<ul style="list-style-type: none"> • starší studenti by se lépe cítili mezi sebou (L5) 	

Tabulka č. 7: Výhody a nevýhody různých forem výuky z pohledu seniorů a lektorek

Tato tabulka je ve svém shrnutí dosažených výsledků poměrně výstižná, není nutné ji v rámci analýzy dále komentovat. Určité zhodnocení jednotlivých forem a jejich vhodnosti pro seniory je uvedeno v kapitole Diskuze.

3.7.3. Jaké jsou charakteristiky seniorů-studentů a jak probíhá jejich učení?

Tato otázka obsahuje dvě dílčí otázky: jak charakterizují lektorky seniory jako studenty a jak nahlízejí na jejich učení, resp. co jim jde a co jim naopak dělá problémy. Analýza první otázky je založena pouze na datech lektorek, druhá otázka zohledňuje data z obou skupin, seniorů i lektorek.

Lektorky uvádějí velké množství charakteristik, které jsou autorkou práce uspořádány do dvou skupin – první okruh charakteristik se týká spíše přípravy na výuku, druhý se projevuje hlavně během výuky. Jednotlivé okruhy nejsou neprostopné, některé zmíněné charakteristiky se odráží jak v přípravě na výuku, tak během ní. Rysy jsou v rámci okruhů seřazeny podle četností, u každého z nich je v závorce uvedeno číslo mluvčího.

V této tabulce až na jednu výjimku chybí charakteristiky, jež uvádí lektorka Alena (L5). V jejích tvrzeních lze pozorovat určitý rozpor: na jednom místě rozhovoru uvádí nepřipravenost seniorky (neplnění domácích úkolů, neučí se doma), na straně druhé ji však charakterizuje jako pilnou žačku.

Téměř všechny lektorky při charakteristice poukazují na individualitu jedince; jako příklad slouží zkušenosti lektorky Jitky (L4). Ta učila dva seniory v jedné skupině a každý z nich se projevoval poněkud odlišně. Zatímco seniorka byla velmi aktivní a emotivně prožívala své úspěchy i neúspěchy, senior neprojevoval žádné emoce, byl flegmatický a spíše pasivní. Charakteristiky uvedené v tabulce tudíž představují jistá zobecnění, jak lektorky vidí seniory studenty.

Charakteristiky projevující se:	
: v přípravě na výuku	<ul style="list-style-type: none"> ▪ silně motivovaný (L1, L2, L3) <ul style="list-style-type: none"> ▪ pilný (L2, L3) ▪ pečlivý (L4) ▪ poctivý (L1) ▪ připravený (L4)
: v průběhu výuky	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aktivní (L1, L2, L3, L4) ▪ pomalejší (L2, L4, L5) <ul style="list-style-type: none"> ▪ vděčný (L1, L2) ▪ vstřícný (L2) ▪ spolupracující (L4) ▪ nervózní při neúspěchu (L4)

Tabulka č. 8: Vlastnosti učících se seniorů podle lektorek

Z přehledu lze vyčíst, že lektorky připisují seniorům převážně kladné vlastnosti, pouze jedna spadá k negativům: nervózní při neúspěchu. Na vlastnost „pomalejší“ lze nahlížet také jako na negativum, hlavně v měřítku moderní doby. Z výsledků této otázky vyplývá, že senioři jsou považováni za velmi dobré studenty z hlediska motivace ke studiu, připravenosti na výuku a aktivitě v ní.

Sekundárně z této otázky vyplývají i určitá doporučení pro učitele seniorů – s ohledem na aspekt pomalosti je třeba být hlavně trpělivý. Nervozitu při neúspěchu lze částečně eliminovat taktností, povzbuzením a empatií učitele. Ostatně o těchto vlastnostech se v rozhovoru zmiňuje i lektorka Jitka (L4).

Druhá část této výzkumné otázky se týká průběhu učení u seniorů, resp. jaké řečové dovednosti jim dělají potíže (a často je zařazují mezi neoblíbené) a jaké jim naopak jdou, tudíž je většinou označují jako oblíbené aktivity. Následující tabulka uvádí celkem šest aspektů výuky: čtyři řečové dovednosti, gramatiku a kategorii „ostatní“, jež je určena pro taková vyjádření, která nelze zařadit do žádné z předchozích kategorií. V jednotlivých řádcích jsou uvedeni všichni mluvčí. K identifikaci jednotlivých seniorů a lektorů slouží počáteční písmeno a číslo. V tabulce je použito barevné značení: zelená barva značí aktivitu, která seniorům nedělá potíže, červená pak aktivitu problémovou. Jestliže mluvčí určitým způsobem specifikovali potíže v dané oblasti, jsou tyto specifikace uvedeny v poli. Mluvčí S1 se

ke dvěma kategoriím vyjadřuje pozitivně i negativně zároveň v závislosti na podmínkách. Pokud se mluvčí k dané kategorii nevyslovují, je pole ponecháno v bílé barvě.

	Receptivní řečové dovednosti		Produktivní řečové dovednosti		gramatika	ostatní
	četba	poslech	konverzace	psaní		
S1		samostatně	hlavně s asijskými mluvčími	dost času	prepozice ve spojení s určitým pádem	
		ve spojení s psaním		rychlé psaní		
S2		ve spojení s psaním				nesystematická cvičení
S3						nedostatek slovní zásoby
S4				agramatičnost		
S5					učení se formou drilu	
S6	s porozuměním					
S7		ve spojení s porozuměním ústní komunikaci				dostatek slovní zásoby
L1						
L2	čtení nahlas				vyplňování gramatických cvičení	výslovnost
L3			problémy s rozpomenutím se na slovo aj.	dost času		
L4	s porozuměním; dost času		v rychlejším tempu		vyplňování gramatických cvičení	
L5						

Tabulka č. 9: Hodnocení řečových dovedností seniorů

Za nejproblematictější řečovou aktivitu je považován poslech, pokud se k němu respondenti vyjadřují, až na dvě výjimky ho označují jako problémovou aktivitu. Tři senioři považují poslech za problémový ve spojení s další řečovou dovedností (s psaním, s ústní komunikací).

Podle tabulky je za nejméně problémovou dovednost považováno čtení. Ústní komunikace vykazuje ve svém hodnocení rozporuplnost – pro polovinu respondentů je bezproblémová, zatímco druhé polovině činí potíže. Nejméně se respondenti vyjadřují k řečové dovednosti psaní.

Většina seniorů pochází z anglicky mluvících zemí (Spojené státy americké, Kanada, Velká Británie), pouze jedna mluvčí je původem z Portugalska. Jejich mateřským jazykem je neslovanský jazyk a i mezi dalšími cizími jazyky, které ovládají, se nevyskytuje žádný slovanský jazyk. Tuto neznalost slovanských jazyků hodnotí v rámci svého učení se češtiny jako přitěžující okolnost, neboť nemají žádné srovnání, nenalézají žádnou podobnost mezi „svými“ jazyky a češtinou, které by jim učení se češtiny usnadnilo.

Jedním z výsledků výzkumu, který přesahuje rámec výzkumných otázek, je schopnost seniorů ovládat moderní techniku. Většina z nich se mnou komunikovala prostřednictvím emailu, tudíž ovládají počítač. Paní Zuzana (S2) se například zmiňuje, že během kurzu tvořili powerpointové prezentace.

3.8. Diskuze

Vzorek respondentů předkládané diplomové práce je malý, a proto nelze uvedená zobecnění vztahovat na celou seniorskou populaci, jež se učí český jazyk. To ostatně ani není cílem kvalitativního výzkumu, resp. případové studie. Zjištění plynoucí z tohoto výzkumu jsou platná pro zkoumaný vzorek, zároveň však mohou ukazovat jisté tendence v této problematice a oblasti, na které je třeba se více zaměřit.

U seniorů se nejčastěji vyskytuje dělená motivace vnitřní/vnější integrativní, konkrétně důvody týkající se rodiny (uvedeno celkem desetkrát). To může reflektovat zvýšenou závislost seniorů na rodině a rodinném zázemí: v jejich životě se rodina často dostává na první místo hodnotového žebříčku a zároveň na ni vzhledem k omezené či žádné ekonomické aktivitě mají dostatek času. Rodina jim poskytuje citovou jistotu a zázemí (jedna ze základních potřeb seniorů, která je uvedená i v teoretické části práce) a díky ní mají senioři pocit, že mají své jisté a bezpečné místo v životě.

Celkem tři senioři uvádějí českého člena v rodině a zároveň zdůrazňují fakt, že s nimi tento člen (nejčastěji rodič) česky nemluvil. Paní Petra (S6) vidí důvod mimo jiné v historii – když její rodiče přišli do Ameriky, bylo jim řečeno, že jsou nyní Američani a na svou původní zemi a kulturu mohou zapomenout. V rámci integrace do americké kultury její matka češtinu příliš nepoužívala a svým dětem ji nepředala. V podstatě se jedná o asimilaci: přejímání znaků nové kultury a postupné ztrácení kultury původní. Druhý důvod může plynout z dřívější negativní pověsti bilingvizmu – zatímco v dnešní době je bilingvizmus oceňován, dříve se vedly diskuze o tom, zda je prospěšný pro mentální vývoj dítěte.

Druhým nejčastějším typem motivace je motivace integrativní, která odráží snahu komunikovat se svým okolím a začlenit se do daného jazykového společenství. Všichni senioři, jejichž důvody k učení se češtiny jsou zařazeny k integrativní motivaci (mimo paní Anety, mluvčí S5), se snaží tento jazyk naučit i mimo formální výuku – čtou české noviny, pokoušejí se komunikovat s rodilými mluvčími česky apod. Paní Kamila (S4) dokonce využívá pouze tuto metodu učení se češtiny. Lze vidět jejich opravdovou snahu se český jazyk naučit. Motivace paní Anety je vnitřní (zájem o jazyky a udržet se aktivní) a sama přiznává, že jiné způsoby učení se češtiny mimo formální výuku nevyužívá. Její postoj k češtině odráží i určitou nedobrovolnost pobytu v Česku: následuje svého manžela, který zde získal práci, a pokud je její manžel mimo Českou republiku, ona ji také opouští.

Žádný z respondentů neuvádí instrumentální motivaci – v rámci tohoto výzkumu se potvrzuje teze, že výuka cizího jazyka není pro seniorskou populaci prostředkem k získání lepší pracovní pozice, a tudíž lze jazykové vzdělávání seniorů zařadit mezi zájmové vzdělávání (o spornosti tohoto zařazení pojednává v teoretické části Šerák, viz kapitola 2.5.).

V rámci vnitřní motivace senioři nejčastěji uvádějí důvody „udržet se aktivním, procvičovat mozek“. Senioři jsou si velmi dobře vědomi důležitosti aktivního přístupu ke stárání a stárnutí a benefitů kognitivní činnosti, která jim pomáhá udržet se tzv. fit.

Mimo uvedené kategorie motivace lze důvody k učení se češtiny u seniorů shrnout i tímto způsobem: k učení se tohoto jazyka vedou nejčastěji historické důvody (čeští předci, sudetští Němci) a také zeměpisné důvody, které zohledňují polohu České republiky a sousedních států (sudetští Němci, občané okolních států jezdící do Česka na výlety). V podstatě se také potvrzuje zařazení češtiny mezi méně obvyklé jazyky; jedinci (v tomto případě senioři) se neučí češtinu kvůli zvýšení své prestiže na světovém poli, ale ze svých specifických důvodů.

Četnost výskytu integrativní motivace, konkrétně důvod „snaha komunikovat se svým okolím“, lze přičítat tomu, že senioři v rámci řečových dovedností kladou velký důraz na ústní komunikaci, někteří z nich ji dokonce považují za nejdůležitější aspekt výuky cizích jazyků. Jejich snahou není mluvit bezchybně, studovat na univerzitě či získat nějaký certifikát, ale právě domluvit se. Někteří z nich zdůrazňují, že i přes zřejmé chyby v jejich projevu jim je rozuměno, a s tímto stavem jsou víceméně spokojeni.

S ústní komunikací je těsně spjat poslech, v rámci konverzace jsou sluchem přijímána sdělení komunikačního partnera. Poslech představuje nejproblémovější řečovou dovednost u zkoumaných seniorů vůbec, jedna seniorka dokonce hovoří o nutnosti se tématem poslechu v rámci jazykové výuky seniorů hlouběji zabývat na vědecké úrovni. Příčinou potíží v této oblasti mohou být i fyzické indispozice, neboť spousta seniorů se potýká s nedoslýchavostí. Určitým řešením je pomalejší tempo (ať už samotného poslechu či konverzace), které poskytne seniorům dostatek času ke zpracování informací, dále zřetelná artikulace a pečlivá výslovnost, tedy některé charakteristiky příznačné pro elderspeak. Zpomalení tempa uvádějí i některé lektorky jako způsob přizpůsobení výuky seniorům.

Někteří senioři zdůrazňují jako negativní aspekt poslechu jeho tempo, jiným činí obtíže v okamžiku, kdy je spojen s jinou řečovou dovedností, například s psaním

(záznamem odpovědi na základě poslechu). To může reflektovat sníženou schopnost seniorů členit jejich pozornost, soustředit se na dvě věci naráz.

Celkově je faktor času u učení seniorů zajímavý – pokud mají senioři dostatek času k dané řečové dovednosti, většinou jim nedělá takové potíže jako v okamžiku, kdy se dostanou do časového stresu a je po nich požadována rychlost. S ohledem na snižující se psychomotorické tempo je pochopitelné, že rychlost činnosti dělá seniorům potíže.

K řečové dovednosti psaní se vyjadřuje minimum respondentů – pravděpodobně to souvisí s tím, že někteří z nich ho považují za nedůležitý, neboť hlavním cílem jazykové výuky seniorů je ústní komunikace (viz výše). Například lektorka Marie (L2) přiznává, že psaní do výuky příliš nezařazuje, neboť ho podle jejího názoru senioři tolik nepotřebují. Seniorka Kamila (S4) na psaní úplně rezignovala a v případě potřeby této dovednosti jí s psanou češtinou vypomáhají přátelé.

V rámci poslechu je zmíněn požadavek na jeho pomalejší tempo. Obecně je pomalejší tempo jedním z charakteristických rysů učení u seniorů. Aspekt pomalejšího učení nutně neznamená, že se senioři učí hůře, pouze mají jiné potřeby. Lektori by tyto potřeby měli znát a přizpůsobit jim výuku. Z hlediska metodiky výuky se jedná právě o pomalejší tempo, vyšší četnost opakování, vysvětlování různými způsoby (opakováním i obměnami vysvětlení se posiluje uložení informací do dlouhodobé paměti). Z hlediska sociálních kompetencí by lektor měl být hlavně trpělivý, povzbuzující, empatický a měl by projevovat vůči seniorům-studentům respekt. Paní Zuzana (S2) uvádí nedostatečně projevovaný respekt vůči ní jako studentce jako výrazné negativum.

Jako obecný problém při učení se češtiny je hodnocena neznalost jiného slovanského jazyka. Většina respondentů-seniorů se shoduje, že případná znalost jiného slovanského jazyka by jim výrazně ulehčila učení se češtiny, v podstatě tedy zdůrazňují potřebu pozitivního transferu. Paní Zuzana (S2) i pan Jiří (S3) jako příklad uvádějí Rusy, kteří se podle nich česky učí velmi rychle a snadno. Při svém učení se češtiny jako slovanského jazyka nenalézají žádnou podobnost s angličtinou (germánský jazyk), který pro většinu z nich představuje mateřský jazyk, ani s jinými ovládanými jazyky, které převážně patří mezi románské (portugalština, španělština, francouzština).

Pokud se výuka přizpůsobí potřebám seniorů, svou pílí a motivací mohou předčit i mladší studenty. Významnou roli zde také hraje zvýšené množství volného času, které je jedním z důsledků penzionování – senioři mají čas se doma učit, vracet se k probírané látce; celkově se přípravě na výuku věnují velmi pečlivě. Lektorka Simona (L3) uvádí, že pro tuto věkovou skupinu je kurz češtiny náplní dne. Senioři jsou tedy více než schopni

se učit cizí jazyky, jen k tomu potřebují patřičné podmínky. Bohužel jak uvádí seniorka Petra (S6), je poměrně těžké najít učitele, který by zohledňoval seniorovy potřeby. Určitou nadějí na zlepšení může představovat program Evropské unie Socrates Grundtwig, který pořádá kurzy metod jazykové výuky speciálně pro lektory, jež mají co do činění se seniory.

Na základě výše řečeného by se mohlo zdát, že je pro seniory individuální výuka vhodnější než výuka skupinová. Pro některé seniory to tak určitě platí, nicméně každému vyhovuje něco jiného a někteří senioři mohou být nadměru spokojeni se skupinovým kurzem. Každá z uvedených forem výuky poskytuje určité výhody a nevýhody, zde opravdu záleží na individualitě každého jedince a na jeho očekávání od výuky. Senioři, kteří vyzkoušeli několik různých forem výuky, přiznávají každé z nich jistá pozitiva a zároveň negativa. Výhody a nevýhody uvedených forem výuky se z větší části shodují s těmi, které jsou na základě odborné literatury zprostředkovány v teoretické části práce.

I lektorky zdůrazňují jedinečnost každého seniora – některým by doporučily individuální výuku, jiným naopak vyhovovaly skupinové kurzy. Za velkou výhodu individuální výuky lze považovat prostor pro individualizaci, která je u seniorské skupiny potřebná, a pro konverzaci, již většina seniorů považuje za zásadní. Konverzace s lektorem zároveň poskytuje jistotu správného vyjadřování a zaručuje autenticitu rodilého mluvčího. Významným plusem skupinové výuky je do určité míry její kompetitivnost – mladší studenti představují pro seniory velkou motivaci a často díky nim a snaze se jim vyrovnat oni sami dosahují lepších výkonů. Skupinová výuka také může představovat řešení častého problému seniorů, jímž je osamělost.

Rozhovory se zabíraly také otázkou specializovaných homogenních kurzů pro seniory. Většina dotázaných se k nim vyjadřuje neutrálně a považuje to za zajímavý nápad: pokud by takový kurz existoval, pravděpodobně by ho vyzkoušeli, ale jejich případné konkrétní výhody/nevýhody neuvádějí. Pouze lektorka Alena (L5) se k němu explicitně vyjadřuje v kladném slova smyslu.

Jedním z vedlejších výsledků této práce je zjištění, že seniorům nedělá problémy pracovat s moderní technikou. Potvrzuje se tak teze z teoretické části; v tomto ohledu společnost seniory často podceňuje, přestože je jejich technická (hlavně počítačová) gramotnost na poměrně dobré úrovni.

4. ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala problematikou učení se češtiny v důchodovém věku. Tato problematika dosud nebyla zpracována, charakter práce je tudíž explorativní. Zjištěné výsledky jsou platné pro zkoumaný vzorek a pro oblast učení se češtiny; některé výsledky mohou být stejné i pro seniory učící se jiné cizí jazyky (charakteristika seniorů jako studentů, vybrané výsledky průběhu učení), jiné se pravděpodobně budou lišit (hlavně v oblasti motivace).

V teoretické části práce byla vymezena životní etapa stáří a změny, které jsou pro ni typické. Dále byly v rovině teorie popsány učení se cizích jazyků a faktory, které se na něm podílejí. Za jeden z nejdůležitějších faktorů byla považována motivace; nejprve byl popsán obecný vztah motivace a učení, poté vztah motivace a učení se cizích jazyků a konečně motivace k učení se češtiny. Další faktor, který byl zařazen do této práce, představovala role učitele, neboť učitelé fungovali jako jedna ze skupin respondentů v empirické části práce. Posledním důležitým faktorem, podílejícím se na učení a zohledněným v této práci, byly organizační formy výuky neboli skupinová, individuální výuka a výuka bez lektora. Závěr teoretické části se zabýval nabídkou kurzů češtiny pro cizince se speciálním zaměřením na seniory a dále zobrazoval statistiku seniorů-cizinců žijících v České republice.

Empirická část pracovala s mnohočetnou případovou studií, jejíž charakteristiky zde byly stručně popsány, stejně jako metoda polostrukturovaného rozhovoru, který byl stanoven jako základní metoda sběru dat, a způsob zobrazení získaných dat. Výzkumné otázky této práce se týkaly deklarované motivace seniorů k učení se češtiny, preferované formy výuky a průběhu jejich učení. K zodpovězení těchto otázek byly použity polostrukturované rozhovory se dvěma skupinami respondentů – seniorů, kteří představovali těžiště této práce, a lektorů, jejichž hlavní přínos spočíval v charakterizaci seniorů. Skupina lektorů fungovala jako podpůrná skupina, což se odrazilo na rozdílném počtu respondentů v obou skupinách – seniorů figurovalo ve výzkumu sedm, lektorů pět. Po charakteristice způsobů shánění respondentů do výzkumu a charakteristice výzkumného vzorku následovaly popisy jednotlivých případových studií, resp. respondentů, které doplňovaly vybrané citace rozhovorů.

Výsledky empirické části jsou shrnuty v kapitole Analýza; v rámci shrnutí byly ke každé výzkumné otázce vytvořeny jedna až dvě tabulky. Komentáře k získaným výsledkům jsou uvedeny v kapitole Diskuze.

Výsledky empirické části potvrdily nezbytnost zabývat se specifiky jazykové výuky seniorů. Jejich potřeby ve výuce se liší od potřeb jiných věkových kategorií, což je

v určité míře opravdu dáno stárnutím. Mezi nejsignifikantnější změny dané stárnutím lze zařadit následující: obecně snížení psychomotorického tempa (pomalejší tempo psaní, řeči), fyzické indispozice, z nichž nejmarkantnější je nedoslýchavost, snížení výbavnosti informací a jejich zapamatování (přenos z krátkodobé paměti do dlouhodobé), problémy přenášet pozornost mezi dvěma jevy (zapisování odpovědi na základě poslechu). Výsledky práce se v tomto ohledu ve značné míře shodují s odbornou literaturou, prezentovanou v teoretické části.

Bohužel na rozdíl od jiných věkových skupin je seniorům věnována malá pozornost, ať už v teoretickém zpracování metodiky jejich výuky, tak v reálném prostředí nabídky jazykových kurzů speciálně pro ně určených. Specifické potřeby seniorů se nutně musí odrazit i v kompetencích učitelů na úrovni didaktické i sociální. Senioři potřebují nejen správnou metodiku výuky (důraz musí být kladen hlavně na pomalejší tempo výuky, vyšší četnost opakování), ale také vhodný přístup ze strany učitele, mezi jehož hlavní charakteristiky by měly patřit trpělivost, porozumění, povzbuzení, respekt. Jako neproblémověji hodnocená řečová dovednost seniorů byl na základě výzkumu stanoven poslech: vzhledem k jeho význačné roli i při ústní komunikaci, která je ostatně hlavním cílem seniorů při jejich učení se češtiny, a jeho složitosti obecně je důležité se jím hlouběji zabývat se zřetelem k této věkové skupině.

Lektor by se také měl vyvarovat znevažování seniora jako studenta – senioři sice nepotřebují cizí jazyky k získání lepší pracovní pozice, certifikátu apod., což bývá motivací u mladších věkových skupin, nic to však nemění na jejich touze a rozhodnutí se cizí jazyk naučit. Znehodnocování či zlehčování jejich motivace mohou senioři považovat za utvrzení mnohdy převažujícího společenského mínění, že už nemají zapotřebí se něčemu novému učit a že jejich místo ve společnosti je okrajové. Naopak, učení (nejen cizích jazyků) je prospěšné jak pro jejich sebehodnocení a duševní kondici, tak sekundárně i pro společnost – aktivní senioři se o sebe dokáží postarat a nepotřebují pomoc a podporu státu ve zvýšené míře.

Senioři-respondenti byli obecně velmi rádi, že se v rámci výzkumu někdo zajímá o jejich zkušenosti s výukou češtiny a částečně také o jejich životní příběh, během rozhovoru projeví velkou ochotu se o své zkušenosti podělit. Někteří z nich pozitivně hodnotili fakt, že jsou jakožto věková skupina součástí výzkumu a vyslovili důležitost zabývat se některými aspekty jejich jazykové výuky.

Závěrem je třeba zdůraznit nutnost posuzování jedince v rámci jeho individuality. Zařazení do kategorie senior nutně neznamená, že bude senior při výuce pomalejší, ale zároveň pilný, pečlivý, bude mít problémy s poslechem a hlavní důraz v jazykové výuce bude

klást na ústní komunikaci. Tyto charakteristiky možná mohou platit pro většinu seniorů (s jistotou platí pro majoritní část seniorů-respondentů v tomto výzkumu), nelze je však považovat za absolutní. Věk je pouze jednou částí identity jedince, stejně tak ho určují například životní zkušenosti či vzdělání.

5. SEZNAM LITERATURY

5.1. Citovaná literatura

5.1.1. Tištěné dokumenty

- ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- FONTANA, David, 2003. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.
- GRUSS, Peter (ed.), 2009. *Perspektivy stárnutí*. Praha: Portál. 222 s. ISBN 978-80-7367-605-6.
- HARTL, Pavel, 1999. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum. 230 s. ISBN 80-7184-841-7.
- HAŠKOVCOVÁ, Helena, 2010. *Fenomén stáří*. Vyd. 2., přepr. a dopl. Praha: Havlíček Brain Team. 365 s. ISBN 978-80-87109-19-9.
- HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 2. Praha: Portál. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HENDRICH, Jan a kol., 1988. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN. 498 s.
- HRDLIČKA, Milan, 2010. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. 245 s. ISBN 978-80-7043-867-1.
- JANEBOVÁ, Eva (ed.), 2010. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna. 96 s. ISBN 978-80-7373-063-5.
- KALVACH, Zdeněk et al., 1997. *Úvod do gerontologie a geriatricie. I. díl Gerontologie obecná a aplikovaná*. Praha: Karolinum. 193 s. ISBN 80-7184-366-0.
- KLEVETOVÁ, Dana; DLABALOVÁ, Irena, 2008. *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha: Grada Publishing, a.s. 202 s. ISBN 978-80-247-2169-9.
- MÜHLPACHR, Pavel, 2009. *Gerontopedagogika*. Vyd. 2. Brno: Masarykova univerzita. 203 s. ISBN 978-80-210-5029-7.
- NAKONEČNÝ, Milan, 1996. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
- NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia. 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
- NEKVAPIL, Jiří; SLOBODA, Marián; WAGNER, Peter, 2009. *Mnohojazyčnost v České republice. Základní informace*. Praha: NLN. 117 s. ISBN 978-80-7106-581-4.
- POKORNÁ, Andrea, 2010. *Komunikace se seniory*. Praha: Grada Publishing, a.s. 158 s. ISBN 978-80-247-3271-8.

- PRŮCHA, Jan, 2000. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál. 269 s. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří, 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- ŘÍČAN, Pavel, 2005. *Psychologie: příručka pro studenty*. Praha: Portál. 288 s. ISBN 80-7178-923-2.
- SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- STUART-HAMILTON, Ian, 1999. *Psychologie stárnutí*. Praha: Portál. 319 s. ISBN 80-7178-274-2.
- ŠERÁK, Michal, 2009. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál. 207 s. ISBN 978-80-7367-551-6.
- ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2007. *Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.
- VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana (eds.), 2011. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, a.s. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
- YIN, Robert. K., 2003. *Case study research. Design and Methods*. Vyd. 3. Los Angeles: Sage Publications, Inc. 181 s. ISBN 0-7619-2553-8.
- ZAVÁZALOVÁ, Helena et al., 2001. *Vybrané kapitoly ze sociální gerontologie*. Praha: Karolinum. 97 s. ISBN 80-246-0326-8.
- *Čeština jako cizí jazyk VI: Materiály z VI. mezinárodního symposia o češtině v zahraničí*. 2010. Praha: Univerzita Karlova. 220 s. ISBN 978-80-7308-440-0.

5.1.2. Elektronické dokumenty

- *About Expats.cz* [online]. 2001–2013. Praha: Howlings, s.r.o. Poslední aktualizace 15. 6. 2012. [cit. 2013–07–08].
Dostupné z: <http://www.expats.cz/content/about/>
- ANTONÍNOVÁ, Radka, 2011. *Motivation of Adults in ELT* [online]. Praha [cit. 2013–07–08]. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Faculty of Education, Department of English Language and Literature.
Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/79636>
- APPLE LANGUAGES, 2012. *Language Courses for “Young at Heart” mature students (50 years+ over)* [online]. Apple Languages. [cit. 2013–07–23].
Dostupné z: <http://www.applelanguages.com/en/learn/club50/club50.php>
- *Cizinci: Počet cizinců – související legislativa* [online]. 2013. Praha: Český statistický úřad. Poslední aktualizace 19. 7. 2012. [cit. 2013–06–03]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/o/ciz_pocet_cizincu-souvisejici_legislativa
- *Cizinci podle věku* [online]. 2013. Praha: Český statistický úřad: Veřejná databáze. [cit. 2013–06–03]. Dostupné z: http://vdb.czso.cz/vdbvo/tabparam.jsp?voa=tabulka&cislotab=DEM0240UU&&kapitola_id=743
- *Cizinci s povoleným pobytem* [online]. 2010. Praha: Ministerstvo vnitra ČR. Poslední aktualizace 29. 4. 2013. [cit. 2013–06–03].
Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/cizinci-s-povolenym-pobytem.aspx>
- DÖRR, Karin, 2006. *Příručka: Metody výuky pro jazykové kurzy určené seniorům* [online]. Německo: Volkshochschule im Landkreis CAM e.V. © 2006 [cit. 2013–06–09].
Dostupné z: http://www.senior-language.com/uploads/media/Handbook_cz.pdf
- Emailová korespondence s Klubem Hanoi [online], 19. 5. 2013. klubhanoi@klubhanoi.cz
- EVROPSKÁ KOMISE, 2006. *Europeans and their Languages* [online]. Special Eurobarometer 243. [cit. 2013–07–08].
Dostupné z: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf
- *Informační publikace pro cizince. Česká republika* [online]. 2011. Praha: MV ČR [cit. 2013–06–03]. ISBN 978-80-7312-067-2.
Dostupné z: http://www.cizinci.cz/files/clanky/596/CZ_BLOK.pdf

- KAYE, Paul. *Teaching one to one*. [online]. BBC Teaching English Editor, 18. 7. 2007. [cit. 2013–07–08].
Dostupné z: <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/teaching-one-one>
- *Korpus Dialog* [online]. 2008–2012. Ústav pro jazyk český AV ČR. [cit. 2013–07–08]. Dostupné z:
http://ujc.dialogy.cz/?q=node/89#_4._Seznam_transkrip%C4%8Dn%C3%ADch
- SOCRATES GRUNDTVIG. *Language Course Teaching Methods for Senior Citizens* [online]. Città della Scienza S.c.p.a. – Onlus. [cit. 2013–07–20].
Dostupné z: http://www.senior-language.com/uploads/media/Microsoft_Word_-_Final_report_doc.pdf
- *Vybrané demografické údaje v České republice* [online]. 2013. Praha: Český statistický úřad. Poslední aktualizace 5. 6. 2013. [cit. 2013–06–06].
Dostupné z: http://www.czso.cz/cz/cr_1989_ts/0101.pdf
- WAIDINGEROVÁ, Iveta, 2012. *Efektivita kognitivní podpory pro seniory v kontextu nazírání na stáří* [online]. Praha [cit. 2013–06–25]. Rigorózní práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra psychologie.
Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/127045>
- WUPPERTAL INTEGRATION PORTAL. *Extra Courses* [online]. Bundesamt für Migration und Flüchtlingen. [cit. 2013–07–23]. Dostupné z: http://www.integration-in-wuppertal.de/en/integrationsangebote/sprache/spezielle_integrationskurse.php?p=0,1

5.2. Prostudovaná literatura

- ANDREW, Patricia, 2012. *The social construction of age: adult foreign language learners*. Bristol: Multilingual Matters. 180 s. ISBN 978-1-84769-614-4.
- HLADÍLEK, Miroslav, 2009. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského. 186 s. ISBN 978-80-86723-75-4.
- HROZENSKÁ, Martina; DVOŘÁČKOVÁ, Dagmar, 2013. *Sociální péče o seniory*. Praha: Grada Publishing, a.s. 71 s. ISBN 978-80-247-4139-0.
- CHODĚRA, Radomír a kol., 2001. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Praha: Editpress. 196 s. ISBN 80-238-7482-9.
- PRŮCHA, Jan, 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. 495 s. ISBN 80-7178-179-3.
- ŠTILEC, Miroslav, 2004. *Program aktivního stylu života pro seniory*. Praha: Portál. 136 s. ISBN 80-7178-920-8.
- VETEŠKA, Jaroslav, VACÍNOVÁ, Tereza, 2011. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského. 208 s. ISBN 978-80-7452-012-9.
- *Postavení a diskriminace seniorů v České republice*. 2006. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. 139 s. ISBN 80-86878-52-X.

6. PŘÍLOHY

6.1. Seznam témat a otázek pro seniory

- I. Otázky týkající se vyučovaného (= seniora)
 1. Motivace: Kdy a proč jste se začal učit česky?
 2. Změny způsobené stárnutím
 - a. Jak byste charakterizoval své učení se češtiny? Je to pro Vás lehké/těžké, jak rychle postupujete, jak často se učíte doma, apod.
 - b. Vnímáte nějaké rozdíly ve Vašem učení nyní a dříve?
- II. Otázky týkající se vyučujícího
 - a. Jak byste charakterizoval svého lektora? (Jak se k Vám chová, jak mluví apod.?)
 - b. Vnímáte nějaký rozdíl v chování lektora vůči Vám a vůči ostatním jedincům?
 - c. Vyhovuje Vám jeho styl výuky? Proč ano/proč ne.
- III. Otázky týkající se výuky
 1. Navštěvujete individuální nebo skupinový kurz? Proč jste si ho vybral?
 2. Individuální kurzy:
 - a. Jak vypadá Vaše hodina? Popište mi prosím Vaši hodinu od začátku do konce.
 - b. Jaké úlohy/jakou část hodiny máte nejraději? (konverzační, gramatické, poslechové úlohy apod.)
 - c. Učíte se i reálie Česka?
 - d. Jaké materiály lektor používá?
 - e. Používáte nějakou učebnici? Vyhovuje Vám její struktura, témata?
 - f. Myslíte, že učit se cizí jazyk je ve starším věku složitější? Proč ano/proč ne?
 3. Skupinové kurzy
 - a. Kolik lidí navštěvuje Váš kurz?
 - b. Učíte se i reálie Česka?
 - c. Jaké materiály lektor používá?
 - d. Používáte nějakou učebnici? Vyhovuje Vám její struktura, témata?
 - e. Myslíte, že učit se cizí jazyk je ve starším věku složitější? Proč ano/proč ne?
 - f. Jak vypadá komunikace ve skupině? Jak často se dostanete ke slovu? O jakých tématech diskutujete?
 - g. Jak se k Vám chovají Vaši spolužáci?
 - h. Kdybyste si mohl vybrat, chtěl byste skupinu složenou pouze ze starších jedinců nebo Vám vyhovuje různorodá skupina? Proč?

6.2. Seznam témat a otázek pro lektory

1. Zkušenosti lektora s výukou seniorů

- a. Jaké jsou Vaše zkušenosti s výukou seniorů?
- b. Kolik jich učíte (jste jich učil)?
- c. Přizpůsobujete seniorům nějakým způsobem výuku?
- d. Učíte je individuálně či navštěvují Váš skupinový kurz?

2. Charakteristika seniorů-studentů

- a. Znáte motivaci seniorů k učení se češtiny?
- b. Jak byste popsal seniora jako studenta?
- c. Liší se nějakým způsobem studenti senioři od jiných studentů? – (v motivaci, v tempu výuky, v rychlosti učení, specifické problémy při učení apod.)

3. Proces výuky

- a. Jak často se koná výuka a jak dlouho trvá?
- b. Jaký jazyk používáte při výuce?
- c. Jakým řečovým dovednostem se věnujete? (poslech, čtení, psaní, mluvení)
- d. Zařazujete do výuky i informace o sociokulturním pozadí Česka?
- e. Používáte nějakou učebnici?
- f. Zaregistroval jste nějaké typy úloh, které jdou seniorům snadno a které jim naopak činí potíže?

4. Skupinová výuka (v případě, že s ní má lektor zkušenosti)

- a. Popište prosím skupinu (její velikost, věkové složení aj.)
- b. Popište prosím chování seniora v rámci skupiny (Je aktivní? Jak komunikuje s ostatními?)
- c. Zaregistroval jste nějaké nářky na věk studenta-seniora od ostatních členů skupiny?

5. Jiné

- a. Na trhu se začínají objevovat jazykové kurzy speciálně určené pro seniory. Co si o těchto specializovaných kurzech myslíte? V čem vidíte výhody věkově homogenní/heterogenní skupiny?

6.3. Česká a anglická verze inzerátu ke shánění respondentů

Vážená paní, vážený pane,

jsem studentkou třetího ročníku navazujícího magisterského studia Učení češtiny jako cizího jazyka, který je realizován na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Chtěla bych Vás požádat o pomoc při zpracování své diplomové práce "Učení se češtiny v důchodovém věku". Do svého výzkumu sháním jednak seniory-cizince (věkové vymezení nad 50 let, jedno z hlavních kritérií je ekonomická neaktivnost), kteří se učí nebo se učili česky, ale i lektory češtiny, kteří mají s výukou této věkové kategorie zkušenosti. Výzkum by byl proveden pravděpodobně formou semistrukturovaných rozhovorů, nebo v případě nemožnosti zastížení respondenta formou dotazníků.

Pokud máte zkušenosti s výukou seniorů-cizinců, ozvěte se mi prosím na emailovou adresu DrtinovaS@seznam.cz.

Velmi bych také ocenila jakékoli zprostředkování kontaktu na jiné lektory, kteří mají s výukou této věkové skupiny zkušenosti, a na seniory-cizince, kteří se učí nebo se v minulosti učili česky. Předem velmi děkuji za jakoukoli formu pomoci.

Simona Drtinová

Dear Madam, Dear Sir,

I am currently studying in the last year of my Master Study Programme „Teaching Czech Language for Foreigners“, which is realized in the Faculty of Arts of Charles University in Prague. I would like to ask you for help in processing my Thesis „Learning the Czech language in retirement age“. For my research I am looking for both senior citizens - foreigners (people aged over 50 years, one of major criterion is the economical inactivity), who are learning Czech Language or who have been learned Czech Language. I am also looking for teachers, who have experience with teaching Czech Language for senior citizens - foreigners. My research would be probably carried out in the form of semi-structured interviews or in case of respondent's unavailability by means of questionnaire.

If you have any experience with learning/teaching Czech Language for senior citizens foreigner or if you know someone else, who has this experience, please contact me via email address: DrtinovaS@seznam.cz.

I appreciate any kind of assistance.

Thank you in advance,

Simona Drtinová