

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

VÍT ŠŤASTNÝ

V. ročník – prezenční studium

Obor: Pedagogika – Sociální práce

**Evaluace Callanovy metody ve výuce anglického
jazyka**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Jana Vašátková, Ph.D.

Olomouc 2010

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne 8.3.2010

.....

Poděkování

Chtěl bych poděkovat vedoucí své diplomové práce Mgr. Janě Vašátkové, Ph.D. za její cenné rady, čas, trpělivost a odborné vedení. Dále bych chtěl poděkovat Bc. Lence Hudákové za umožnění praktického výzkumu v agentuře TOP School, v neposlední řadě patří velké díky všem lektorům TOP School, kteří mi poskytli cenné informace.

Osnova práce

Úvod	5
<i>Cíle a struktura práce</i>	6
<i>Dosavadní stav zkoumání vybrané problematiky</i>	8
1 Teoretická část	9
1.1 <i>Teoretická východiska didaktiky cizích jazyků</i>	9
1.2 <i>Evaluace v jazykovém vzdělávání</i>	12
1.2.1 <i>Evaluace metod výuky cizích jazyků</i>	13
1.2.2 <i>Evaluace vzdělávacích výsledků</i>	14
1.3 <i>Metodické přístupy při výuce jazyků a jejich vývoj</i>	17
1.3.1 <i>Struktura metodických přístupů</i>	17
1.3.2 <i>Koncepce vyučování cizím jazykům do 1. poloviny 20.stol.</i>	18
1.3.3 <i>Vybrané směry vyučování cizím jazykům od 2. pol. 20. stol.</i>	21
1.3.4 <i>Callanova metoda v systému metodických směrů (konceptí)</i>	26
1.4 <i>Faktory ovlivňující výběr a volbu vhodné metody cizojazyčného vyučování</i> ..	27
1.4.1 <i>Cíle cizojazyčné výuky</i>	28
1.4.2 <i>Věk účastníků vzdělávání</i>	30
1.5 <i>Zásady jazykového vyučování</i>	33
1.5.1 <i>Didaktické principy</i>	33
1.5.2 <i>Metodické principy</i>	35
1.6 <i>Callanova metoda</i>	39
1.6.1 <i>Výukové cíle Callanovy metody</i>	40
1.6.2 <i>Vyučovací metody a postupy v Callanově metodě</i>	41
1.6.3 <i>Učivo v Callanově metodě</i>	45
1.6.4 <i>Učitel v Callanově metodě</i>	46
1.6.5 <i>Žák v Callanově metodě</i>	48
1.6.6 <i>Materiální podmínky v Callanově metodě</i>	50
1.6.7 <i>Organizační podmínky v Callanově metodě</i>	52
1.6.8 <i>Historický vývoj Callanovy metody</i>	53
2 Empirická část	54
2.1 <i>Výzkumné metody</i>	55
2.1.1 <i>Interview</i>	55

2.1.2	Dotazník	57
2.2	<i>Empirická zjištění - interview</i>	59
2.2.1	Vhodnost Callanovy metody	59
2.2.2	Přednosti Callanovy metody (pro studenty).....	62
2.2.3	Nedostatky Callanovy metody (pro studenty).....	63
2.2.4	Přednosti Callanovy metody (pro lektory).....	66
2.2.5	Nedostatky Callanovy metody (pro lektory).....	67
2.2.6	Doporučení studentům	68
2.3	<i>Empirická zjištění - dotazník</i>	70
2.3.1	Přednosti Callanovy metody	70
2.3.2	Nedostatky Callanovy metody	71
3	Diskuze ke zjištěním	73
3.1	<i>Postavení Callanovy metody v systému metodických směrů</i>	73
3.2	<i>Callanova metoda a zásady cizojazyčného vyučování</i>	73
3.2.1	Soulad Callanovy metody a jednotlivých didaktických principů	74
3.2.2	Soulad Callanovy metody a jednotlivých metodických principů	76
3.3	<i>Vhodnost Callanovy metody pro věkové stupně</i>	78
	Závěr	79
	Použitá literatura	82
	Seznam tabulek	85
	Přílohy	86

Úvod

Život ve společnosti 21. stol. s sebou kromě jiného přináší i intenzivnější interkulturní kontakty. Spolu s propojováním světových trhů se zvyšuje mobilita pracovních sil, internet a další masmédiá „smazala“ hranice národních států, svět se „stal menším“. Kdysi uzavřené hranice dnešních postkomunistických států jsou otevřené a cestování do zahraničí je běžnou součástí života mnoha Evropanů. Více než kdykoli jindy v historii je potřeba dorozumět se s příslušníky jiných národů. Funkci nejvýznamnější „linguy francy“ v našem globalizovaném světě dnes bezesporu plní angličtina.

S anglickým jazykem se dnes lidé setkávají v každodenním životě téměř všude – ve filmové a hudební tvorbě, odborné literatuře, na internetu a v neposlední řadě v zaměstnání. Naučit se jazyk na takovou úroveň, aby byl člověk schopen efektivní komunikace, je proces dlouhý, nesnadný a vyžadující mimo jiné mnoho úsilí a pevnou vůli. Pro zjednodušení tohoto náročného úkolu existuje mnoho rad, pomůcek a metod, mezi něž patří i Callanova metoda.

Callanova metoda je založena téměř výhradně na ústní interakci studenta s lektorem. Lektor klade účastníkovi vzdělávání otázky vysokým tempem řeči a ten je „přinucen“ okamžitě reagovat a odpovídat. Již od první vyučovací hodiny student hovoří anglicky a musí se maximálně soustředit na výuku, protože otázky jsou kladeny v rychlém sledu a vysokým tempem řeči. Díky tomuto systému by se měli studenti Callanovy metody naučit anglicky až čtyřikrát rychleji než pomocí jiných metod.

Z odborného hlediska je Callanova metoda u nás naprosto neprobádanou oblastí, což je pro autora právě jeden z důvodů, proč se rozhodl pro výběr tohoto tématu. Předkládaná diplomová práce má takto seznámit odbornou veřejnost s netradiční a ve vědeckých kruzích nepříliš známou metodou výuky angličtiny, má inspirovat další vědecké pracovníky k hlubšímu zkoumání Callanovy metody a k přemýšlení o možnostech uplatnění celé nebo dílčích aspektů této metody na státních školách.

Autora práce vedly ke zvolení tohoto tématu dva zásadní důvody. Prvním byl jeho dlouhodobý zájem o učení se a vyučování cizím jazykům. Výuky pomocí Callanovy metody se sám účastnil a zaujala jej natolik, že se rozhodl pro její bližší zkoumání. Druhým důvodem byla skutečnost, že blízká příbuzná autora je lektorkou Callanovy metody, což značně usnadnilo jeho komunikaci s jazykovou agenturou i přístup k interním materiálům.

Cíle a struktura práce

Jak již název této diplomové práce napovídá, hlavním cílem práce je *evaluace Callanovy metody ve výuce anglického jazyka*, která bude zahrnovat jak konfrontaci zásad a principů Callanovy metody s didaktickými a metodickými zásadami pro výuku cizích jazyků, tak i subjektivní hodnocení Callanovy metody z pohledu lektorů a studentů. Výstupem práce bude seznam předností a nedostatků Callanovy metody výuky anglického jazyka. K dosažení tohoto obecně stanoveného cíle práce bude zapotřebí odpovědět na následující výzkumné otázky.

V teoretické části:

- 1) Jaké je postavení Callanovy metody v soustavě metod vyučování cizích jazyků?
- 2) Jaké přednosti (silné stránky) je možné na Callanově metodě identifikovat konfrontací jejího teoretického rámce se zásadami didaktiky cizích jazyků?
- 3) Jaké nedostatky (slabé stránky) je možné na Callanově metodě identifikovat konfrontací její teoretického rámce se zásadami didaktiky cizích jazyků?

V empirické části:

- 4) Jaké aspekty Callanovy metody vnímají lektori jako přednosti (silné stránky)?
- 5) Jaké aspekty Callanovy metody vnímají lektori jako nedostatky (slabé stránky)?
- 6) Pro jaké žáky je Callanova metoda nejvhodnější z pohledu jejich lektorů?

Dalším neméně významným cílem empirické části práci bude návrh a otestování výzkumného evaluačního nástroje, který by zjišťoval názory studentů Callanovy metody.¹

Předkládaná diplomová práce je členěna na tři hlavní oddíly – část teoretickou, část empirickou a diskuzi nad výsledky bádání.

Teoretická část diplomové práce se skládá ze dvou hlavních subkapitol. V první bude čtenář uveden do problematiky didaktiky cizích jazyků a jejích pomocných disciplín, dále se autor bude zabývat evaluací v jazykovém vzdělávání. Následuje přehled jednotlivých metodických směrů výuky cizích jazyků, které více či méně

¹ Z výše uvedeného stanovení cílů práce je patrné, že autor neaspiruje na evaluaci efektivity Callanovy metody ani na objektivní měření výsledků výuky Callanovou metodou a porovnání s jinými metodami výuky cizího jazyka. Tento cíl není v časových ani finančních možnostech autora diplomové práce.

souvisejí s Callanovou metodou a prostor bude věnován i analýze faktorů, které ovlivňují volbu vhodné metody cizojazyčného vyučování-učení. Druhá část se dotýká již přímo jednotlivých činitelů cizojazyčného vyučování-učení v Callanově metodě a celkové koncepce Callanovy metody podle jejího autora, jejích teoretických východisek.

Empirická část bude zaměřena na evaluaci Callanovy metody jejími jednotlivými aktéry, čili lektory a studenty. Budou použita strukturovaná interview s jednotlivými lektory. Na základě informací získaných v rozhovorech pak autor práce navrhne evaluační dotazník pro studenty Callanovy metody. Tento dotazník na malém vzorku studentů ověří a získá tak doplňující informace.

V diskusní části se autor pokusí zhodnotit, zda je Callanova metoda v souladu s didaktickými zásadami a principy cizojazyčného vyučování – učení, rovněž zkonfrontuje názory a zkušenosti lektorů a studentů s Callanovou metodou.

Tato práce chce poskytnout nezasvěcenému čtenáři ucelené informace o jedné z alternativních metod výuky, odborné veřejnosti odrazový můstek pro další zkoumání Callanovy metody a pro možnosti jejího širšího uplatnění nejen v soukromých jazykových agenturách, ale i ve veřejném školství.

Dosavadní stav zkoumání vybrané problematiky

Mezi nejznámější české odborníky zabývajícími se didaktikou cizích jazyků můžeme u nás zařadit např. *Josefa Hendricha*, který kromě učebnic *Didaktika cizích jazyků* vydal i učebnici francouzštiny a působil jako šéfredaktor časopisu *Cizí jazyky : časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům*. O obecných didaktických zásadách v učení-vyučování cizím jazykům se podrobně zmiňuje *Eduard Beneš* (monografie *Metodika cizích jazyků*). Dalším současným významným autorem v oblasti didaktiky cizích jazyků je *Radomír Choděra*, z jehož knihy *Didaktika cizích jazyků – úvod do vědního oboru* čerpá autor zejména v kapitole o teoretických východiscích didaktiky cizích jazyků a metodických přístupech..

Evaluace konkrétních vyučovacích metod cizích jazyků je blíže zkoumána zejména v literatuře zahraniční, např. autory *Richardsem a Rodgersem* v jejich monografii *Approaches and Methods in Language Teaching*.² Taktéž zajímavá a problematika této diplomové práce se dotýkající je kniha *Language Teaching Analysis* kanadského autora *Francise Mackeye*, který se kromě evaluace metod výuky cizích jazyků zabývá také analýzou vhodnosti jednotlivých metod pro určité skupiny žáků – studentů.

Jak už se autor zmiňoval v úvodu práce, o Callanově metodě zatím nevznikla v českém prostředí žádná odborná monografie. Callanovou metodou se ale např. zabývá slovenský autor *Theodor Hrehovčík*, který ve svém příspěvku ve Sborníku prací Filozofické Fakulty Brněnské Univerzity přináší základní fakta o Callanově metodě, bohužel bez podrobnější analýzy.

Hlavním zdrojem pro analýzu učebních principů a metodických postupů v Callanově metodě proto bude metodický manuál *Robina Callana*, konkrétně *Příručka pro učitele (Teacher's handbook)* a *Knihy pro studenty (Students' book 1)*. V těchto materiálech Callan uvádí všechny potřebné informace o své metodě, a to jak pro studenty, tak pro učitele. Dále vysvětluje, jak metoda funguje, a ospravedlňuje používání jednotlivých metodických postupů. Tento materiál bude sloužit pro konfrontaci se současnými poznatky didaktiky cizích jazyků.

² Titíž autoři také podrobně analyzují jednotlivé metodické přístupy při vyučování cizím jazykům.

1 Teoretická část

Teoretická část diplomové práce uvede čtenáře do problematiky didaktiky cizích jazyků. Následovat bude přehled jednotlivých metodických směrů výuky cizích jazyků, které více či méně souvisejí s Callanovou metodou, a kapitola věnovaná faktorům, které ovlivňují volbu vhodné metody cizojazyčného vyučování-učení. Zásadám didaktiky cizích jazyků stejně jako evaluaci v jazykovém vzdělávání budou věnovány samostatné kapitoly. Nakonec budou analyzovány jednotliví činitelé cizojazyčného vyučování-učení v Callanově metodě.

1.1 Teoretická východiska didaktiky cizích jazyků

První kapitola má čtenáři poskytnout úvod do problematiky didaktiky cizích jazyků a jazykového vzdělávání obecně.

Slovo didaktika je odvozeno od řeckého „*didaskein*“, což znamená „učit, vyučovat, poučovat, jasně vykládat, dokazovat“. Obecná didaktika je podle Skalkové vymezena jako „teorie vzdělávání-vyučování. Zabývá se problematikou obsahů, které se ... stávají v procesu vyučování individuálním majetkem žáků. Zabývá se zároveň procesem, který charakterizuje činnost učitele a žáků a v němž si žáci tento obsah osvojují, tedy vyučováním a učením.“³

Z obecné didaktiky se pak vydělují didaktiky *oborové*, tj. teorie o vzdělávání týkající se skupiny předmětů, určitých širších oblastí teorie a praxe, kam řadíme i didaktiku cizích jazyků.⁴ Průcha chápe didaktiku cizích jazyků, jinak nazývanou také lingvodidaktiku, jako obecnou teorii vysvětlující:⁵

- jaké jsou cíle vyučování cizím jazykům,
- jaký je obsah tohoto vyučování,
- které jazykové prostředky a řečové dovednosti si mají žáci osvojit,
- které metody jsou pro vyučování cizích jazyků optimální,
- které materiální didaktické prostředky mají být při vyučování používány,
- jak mají učitelé plánovat vyučování cizím jazykům.

³ SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika. 2. rozš. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007, str. 15.

⁴ PRŮCHA, Jan. Přehled pedagogiky : Úvod do studia oboru. 2. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2006, str. 111.

⁵ Tamtéž, str. 114-115.

Kromě „univerzální“ didaktiky cizích jazyků pak rozlišujeme *didaktiku jednotlivých cizích jazyků*, např. didaktiku anglického jazyka.⁶ Jak dále poznamenává Skalková, oborové didaktiky předpokládají nejen dobré znalosti pedagogiky a psychologie, ale i solidní znalost příslušných vědních oborů, ke kterým se oborová didaktika vztahuje.⁷

Didaktika cizích jazyků je obecně považována za disciplínu pedagogickou.⁸ Úzce souvisí i s jinými vědními disciplínami, mezi něž se nejčastěji uvádí, lingvistika, psychologie a obecná didaktika.⁹

Lingvistika je věda, která „popisuje a klasifikuje jazyky, identifikuje a popisuje jejich strukturu.“¹⁰ Lingvistika je významným metodologickým základem didaktiky cizích jazyků, poskytuje didaktice cizích jazyků poučení o systému jazykových znaků a jeho fungování v textu. Způsob a míra angažovanosti lingvistiky ve věcech řízení cizojazyčného učení je dána potřebami, jež vymezuje a formuluje didaktika cizích jazyků.¹¹

Lingvistika se tedy soustřeďuje především na jazykový materiál, který si uspořádává dle svých vlastních hledisek. *Psychologie* se snaží odpovědět na otázku, jakými zákonitostmi se řídí osvojování tohoto materiálu.¹² Pro didaktiku cizích jazyků mají význam zejména poznatky z obecné psychologie, psychologie řeči, pedagogické psychologie i dalších psychologických disciplín. Didaktika cizích jazyků např. musí brát v potaz otázky paměti, pozornosti, představování, obrazotvornosti, myšlení, emocí, motivace, vůle apod., což jsou problémy spadající do kompetence obecné psychologie.¹³ Stejně tak důležité jsou i poznatky z psychologie řeči, což je podle

⁶ PRŮCHA, Jan. Přehled pedagogiky : Úvod do studia oboru. 2. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2006, str. 115.

⁷ SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika. 2. rozš. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007, str. 18.

⁸ CHODĚRA, Radomír. Didaktika cizích jazyků : Úvod do vědního oboru. 1. vyd. Praha : Academia, 2006, str. 20.

⁹ Hendrich (1988) a Liškař (1978) uvádějí pedagogiku jako pomocnou vědu namísto obecné didaktiky. Choděra tuto tezi vyvrací a mezi styčné disciplíny řadí lingvistiku, psychologii a obecnou didaktiku. Srov. CHODĚRA, Radomír. Didaktika cizích jazyků : Úvod do vědního oboru. 1. vyd. Praha : Academia, 2006, str. 32.

¹⁰ LADO, Robert. Language Teaching : A scientific approach. [s.l.] : McGraw-Hill, Inc., 1964, str. 18-19.

¹¹ CHODĚRA, Radomír. Moderní výuka cizích jazyků : Didaktika cizích jazyků jako vědní obor. Praha : APRA, Umělecká a propagační agentura s.r.o., 1993, str. 86.

¹² Srov. LIŠKAŘ, Čestmír. Základy vyučování cizím jazykům. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1978, str. 21.

¹³ Srov. CHODĚRA, Radomír. Moderní výuka cizích jazyků : Didaktika cizích jazyků jako vědní obor. Praha : APRA, Umělecká a propagační agentura s.r.o., 1993, str. 93.

Hendricha disciplína, která „studuje a formuluje zákony vývoje, fungování a osvojování řeči jako individuálního vědomí jednotlivé lidské osobnosti.“¹⁴

Obecná didaktika se zabývá rovněž řízením učení, ale v obecné poloze. Úhel pohledu k objektu zkoumání, tj. k cizojazyčnému vyučování-učení, je stejný, liší se pouze rozlišovací úrovní. Ze všech tří pomocných disciplín má k didaktice cizích jazyků nejbližší, protože je stejnou modifikací teorie řízení, avšak na obecnější úrovni. Lingvistika ani psychologie tuto vlastnost nemají.¹⁵

Je tedy patrné, že problematika didaktiky cizích jazyků je interdisciplinární a zasahuje do mnoha dalších vědních oborů, k jejichž poznatkům je nutné přihlížet, chceme-li chápat vyučování-učení cizím jazykům komplexně, a jejichž poznatky mohou být pro praxi velmi cenné.

¹⁴ HENDRICH, Josef, et al. Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 34.

¹⁵ CHODĚRA, Radomír. Didaktika cizích jazyků : Úvod do vědního oboru. 1. vyd. Praha : Academia, 2006, str. 184-185.

1.2 Evaluace v jazykovém vzdělávání

Obecné vymezení pojmu „evaluace“ (anglicky „evaluation“) najdeme např. ve Slovníku cizích slov, podle něhož slovo evaluace znamená „určení hodnoty, ocenění, odhad.“¹⁶ V pedagogice tento výraz znamená „zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat, která charakterizují stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému.“¹⁷

Pedagogická evaluace je tedy takové „hodnocení, které má za cíl posuzovat a porovnávat kvality určité koncepce vzdělávání a různých typů edukativních (pedagogických) aktivit i jejich výsledků. Prostřednictvím evaluace posuzujeme, jaké jsou kvality určité koncepce vzdělávání nebo určitého vzdělávacího programu a jak efektivně se tyto kvality daří v praxi naplňovat, popř. porovnáváme různé koncepce a programy mezi sebou.“¹⁸

Starší chápání omezuje pedagogickou evaluaci na zjišťování toho, co se žáci naučili. Současné pedagogické paradigma však chápe evaluaci komplexněji, smyslem pedagogické evaluace dnes je poskytování hodnotících informací o celé pedagogické realitě sloužících jak k výzkumným, tak k praktickým účelům.¹⁹

Vzhledem ke zvolenému cíli diplomové práce se proto autor bude zabývat evaluací metod používaných ve výuce cizích jazyků a evaluací vzdělávacích výsledků.

¹⁶ KLIMEŠ, Lumír. Slovník cizích slov. 2. upr. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1983, str. 152.

¹⁷ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2008, str. 155.

¹⁸ SLAVÍK, Jan. Hodnocení v současné škole : východiska a nové metody pro praxi. 1. vyd. Praha : Portál, 1999, str. 36.

¹⁹ Srov. PRŮCHA, Jan. Pedagogická evaluace : hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita. Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1996, str. 22-25.

1.2.1 Evaluace metod výuky cizích jazyků²⁰

Evaluaci metod výuky cizích jazyků analyzují Richards s Rodgersem ve své publikaci *Approaches and Methods in Language Teaching*. Podle těchto autorů je k evaluaci jednotlivých metod výuky cizích jazyků zapotřebí shromáždit a analyzovat čtyři typy dat (informací):²¹

- 1) *popisná data* (tj. descriptive data)
- 2) *observační data* (tj. observational data)
- 3) *informace o efektivitě* (tj. effectiveness data)
- 4) *informace umožňující srovnání evaluované metody s jinými* (tj. comparative data)

Descriptive data představují (pokud možno) „objektivní popis specifických postupů používaných při výuce danou metodou“, např. ve formě učebních plánů s detailním komentářem a přesným popisem jednotlivých kroků ve vyučování. Tyto informace o Callanově metodě jsou obsaženy v knihách a materiálech Robina Callana, a to hlavně *Teacher's Handbook* a *Student's Book 1*, ze kterých autor čerpá ve druhé polovině teoretické části diplomové práce (viz kapitola 1.6).

Observational data se týkají informací shromážděných metodou pozorování ve vyučování evaluovanou metodou. Mohou být určena také k posouzení toho, do jaké míry se shoduje konkrétní způsob implementace metody s její teoretickou základnou.

Dalším typem informací jsou tzv. *effectiveness data*, která podávají informaci o tom, do jaké míry je metoda efektivní. Musí obsahovat jednak informace o aplikaci metody včetně stanovených cílů, jednak o objektivně a spolehlivě měřených pokrocích studujících v porovnání se stanovenými cíli. K tomu je potřeba nejen porovnat výsledky studujících před a po výuce, ale také dokázat, že tyto výsledky byly dosaženy díky evaluované metodě.

Posledním typem informací jsou tzv. *comparative data*, která porovnávají metody a jejich efektivitu mezi sebou. Získat spolehlivá data, která by dokazovala, že určitá metoda je efektivnější než jiná, je podle Richardse s Rodgersem velmi složité.

²⁰ Vymezením pojmu vyučovací metoda (metoda výuky, metodický směr) se zabývá kapitola 1.3., v kapitole 1.2.1 je popsáno, jakým způsobem je možné metody evaluovat.

²¹ Srov. RICHARDS, Jack C., RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching : a description and analysis*. Cambridge : Cambridge University Press, 1989, str. 154 - 168.

1.2.2 Evaluace vzdělávacích výsledků

Tato oblast bývá považována za hlavní nebo také nejpropracovanější součást pedagogické evaluace. Jde v ní o zjišťování, měření a vyhodnocování vzdělávacích výsledků u žáků či jiných subjektů vzdělávání, které jsou dosahovány působením vzdělávacích procesů.²² Jedním z nástrojů pro evaluaci výsledků jazykového vzdělávání je „Společný evropský referenční rámec pro jazyky“.

Společný referenční rámec pro jazyky (Referenční Rámec/Rámec) je dokument vytvořený Radou Evropy²³, který poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic. Popisuje, co se musí studenti naučit, aby uměli užívat jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat.²⁴

Pro účely evaluace výsledků jazykového vzdělávání byly ve Společném referenčním rámci vytvořeny tzv. „společné referenční úrovně ovládnání jazyka“. Společné referenční úrovně mají pomoci popsat úrovně ovládnání jazyka vyžadované současnými standardy, testy a zkouškami, aby bylo usnadněno srovnávání odlišných systémů kvalifikací.²⁵ Společný evropský referenční rámec pro jazyky definuje tři základní úrovně užívání jazyka, které se dále dělí na šest podskupin:²⁶

A – Uživatel základů jazyka

A1 – Breakthrough („Průlom“)

A2 – Waystage („Na cestě“)

B – Samostatný uživatel

B1 – Threshold („Práh“)

B2 – Vantage („Rozhled“)

C – Zkušený uživatel

C1 – Effective Operational Proficiency („Efektivní operační způsobilost“)

C2 – Mastery („Zvládnutí“)²⁷

²² Srov. PRŮCHA, Jan. Přehled pedagogiky : Úvod do studia oboru. 2. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2006, str. 127.

²³ Konkrétně Radou pro Kulturní spolupráci (divize pro Moderní jazyky)

²⁴ Srov. TRIM, J.L., et al. Společný evropský referenční rámec pro jazyky : Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Ivanová, Jaroslava . 2. české vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006, str. 1.

²⁵ Srov. tamtéž, str. 21.

²⁶ Tamtéž, str. 23.

²⁷ České ekvivalenty jsou uvedeny v souladu s oficiálním českým překladem Společného referenčního rámce.

V Referenčním rámci je definováno, co student cizího jazyka na každé z těchto úrovní dokáže a za jakých podmínek. Obecný popis úrovní jazykových znalostí podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky je součástí přílohy č.1. Tento referenční rámec se stal východiskem pro testování úrovně ovládnutí cizích jazyků pro některé soukromé instituce, které po úspěšném absolvování jejich jazykových zkoušek vydávají mezinárodně uznávaný certifikát potvrzující jeho majiteli dosaženou úroveň ovládnutí jazyka. Jako příklad takové instituce je možné uvést Cambridge ESOL.

Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Languages) je součástí Univerzity v Cambridge a poskytuje evaluaci výsledků vzdělávání pro studenty anglického jazyka. Nabízí několik druhů zkoušek pro nejrůznější účely:²⁸

- obecná angličtina (General English)
- odborná angličtina (Professional English)
- akademická angličtina (Academic English)
- angličtina pro mladé (Young Learners English)

Cambridge ESOL nabízí v každé kategorii několik jazykových zkoušek různé náročnosti (odpovídající jednotlivým úrovním ze společného referenčního rámce) ukončených získáním mezinárodně uznávaného certifikátu,²⁹ mezi něž patří např. certifikáty PET a FCE.

Certifikát PET je výstupem zkoušky Preliminary a odpovídá úrovni B1 společného referenčního rámce. Je platný doživotně a pokrývá všechny čtyři kompetence uživatele cizího jazyka, tzn. čtení, psaní, poslech a mluvený projev. Zkouška sestává ze tří částí a pro její úspěšné zakončení je nutné dosáhnout úspěšnosti minimálně 70%.³⁰

1. Reading and writing (1 hod 30 min)

Student musí být schopen číst nápisy na informačních cedulích, v časopisech, novinách apod. a rozumět podstatě sdělení. Musí prokázat, že umí správně používat slovní zásobu a tvořit věty, například napsáním krátké zprávy, příběhu nebo dopisu.

2. Listening (30 minut)

²⁸ Viz University of Cambridge ESOL Examinations, dostupný z WWW: <<http://www.cambridgeesol.org/home/learner.html>>.

²⁹ Jejich přehled je uveden v příloze č. 2.

³⁰ Srov. University of Cambridge ESOL Examinations, dostupný z WWW: <<http://www.cambridgeesol.org/exams/general-english/pet.html>>.

Student musí rozumět mluvenému projevu z audiozáznamu, včetně inzerátů a každodenních konverzací. Je nutné dekodovat záměry a názory mluvčích.

3. *Speaking (10 minut)*

Kandidáti tuto část absolvují ve dvojicích. Musí ukázat, jak se dokáží zapojit do konverzace, pokládat otázky a odpovídat na ně, mluvit o tom, co mají a nemají rádi.

Zkouška, jejímž výstupem je certifikát FCE (odpovídající dosažené úrovni B2 společného referenčního rámce), je stejně jako certifikát PET platný doživotně, má však širší uplatnění v soukromém i veřejném sektoru. Sestává z pěti částí (Reading, Writing, Use Of English, Listening a Speaking) a pro úspěšné složení zkoušky je nutné získat minimálně 60% z celkového počtu bodů.³¹

³¹ Srov. University of Cambridge ESOL Examinations , dostupný z WWW: <<http://www.cambridgeesol.org/exams/general-english/fce.html>>.

1.3 Metodické přístupy při výuce jazyků a jejich vývoj

V této kapitole autor podá přehled o hlavních metodických směrech didaktiky cizích jazyků. Poznání základních tendencí v cizojazyčném vyučování v minulosti i přítomnosti usnadní zařazení Callanovy metody do systému metodických přístupů k výuce cizích jazyků. Autor se nebude zabývat všemi metodickými směry, které v průběhu historického vývoje vznikly, ale jen těmi, které považuje za důležité zmínit v souvislosti s Callanovou metodou.

Pojem metoda znamená podle Slovníku cizích slov „způsob nějakého účelného jednání, nějaké činnosti vůbec (zpravidla promyšlený, utříděný)“.³² Z užšího hlediska chápeme v didaktice pojem *vyučovací metoda* jako „způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.“³³ Oproti tomu vyučovací metody z širšího hlediska jsou pojímány jako metodické směry (koncepce, přístupy), v nichž se uplatňují poznatky i z mnoha jiných vědních disciplín (zejména lingvistiky, psychologie, pedagogiky, antropologie, filozofie atd.), které pak spoluurčují specifický přístup k výběru učiva a jeho osvojování.³⁴

Tato kapitola se bude stručně zabývat historickým vývojem některých základních metodických směrů. O vyučovacích metodách v užším smyslu pojednává kapitola 1.6.2.

1.3.1 Struktura metodických přístupů

Při definování jednotlivých metodických přístupů byly snahy definovat jejich strukturu a jednotlivé složky této struktury. Autoři zabývající se jazykovým vyučováním-učením tak vytvořili různé koncepce struktury metodických směrů. Např. podle autorů Richardse a Rodgerse může být téměř každá metoda vyučování cizím jazykům charakterizována z pohledu approach, design a procedure.³⁵

- a) *Přístup (Approach)*, který chápou jako souhrn psychologických a lingvistických teorií o povaze jazyka a způsobu jeho učení, které dále slouží jako zdroj principů a postupů při výuce jazyka,

³² KLIMEŠ, Lumír. Slovník cizích slov. 2. upr. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1983, str. 443.

³³ SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika. 2. rozš. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007, str. 181.

³⁴ Srov. HENDRICH, Josef, et al. Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 256.

³⁵ Srov. RICHARDS, Jack C., RODGERS, Theodore S. Approaches and methods in language teaching : a description and analysis . Cambridge : Cambridge University Press, 1989, str. 16-29.

- b) *Design* (Design) určující cíle, učivo, typy učebních aktivit a cvičení, roli učitele, žáků a materiálních didaktických pomůcek ve vyučování.
- c) *Postup* (Procedure) zahrnující již konkrétní techniky a praktiky, které je možno pozorovat při vyučování určitou metodou.³⁶

Jiný přístup při charakteristice metod zastává kanadský profesor Francis Mackey, podle něhož je každá metoda cizojazyčného vyučování – učení tvořena následujícími složkami:³⁷

- 1) výběr učiva (*selection*), tj. co se mají žáci naučit,
- 2) posloupnost prezentace učiva (*gradation*), tj. v jakém pořadí je učivo žákům předkládáno,
- 3) způsob prezentace (*presentation*), tj. jakým způsobem je toto učivo předáváno studujícímu,
- 4) způsob opakování učiva (*repetition*).

1.3.2 Koncepce vyučování cizím jazykům do 1. poloviny 20.stol.

V celé historii vývoje metodických směrů vyučování cizím jazykům je patrná protikladnost dvou základních koncepcí – syntetické (tzv. nepřímá metoda) a analytické (tzv. přímá metoda).³⁸

V nepřímých metodách se používají postupy, při nichž je cizí jazyk neustále konfrontován s jazykem mateřským a jazykové jednotky stále podrobovány teoretickým, zejména gramatickým výkladům a komentářům (typickým příkladem je „gramaticko-překládová metoda“). Oproti tomu jsou přímé metody charakterizovány absencí překládání a teoretizování a interpretovány jako obdoba osvojování mateřského jazyka (typickým příkladem je „přímá metoda“).³⁹ Jako reakce na nevýhody a problémy analytické a syntetické koncepce vznikly metody smíšené, které kombinují jednotlivé

³⁶ Autoři dále poznamenávají, že začátek vývoje metody nemusí vycházet nutně od přístupu (approach), ale z jakékoliv jiné úrovně. Jako příklad uvádějí, že je možné používat konkrétní vyučovací techniky a až později vyvinout design a approach, které by ospravedlnily jejich používání. Srov. RICHARDS, Jack C., RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching : a description and analysis*. Cambridge : Cambridge University Press, 1989, str. 29.

³⁷ Srov. MACKEY, William Francis. *Language Teaching Analysis*. 4th edition. Londýn : Longman Group Ltd, 1971, str. 157.

³⁸ HENDRICH, Josef, et al. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 257.

³⁹ Podle Choděry neexistují tyto metody ve své čisté podobě, proto rozlišuje metody „spíše přímé“ a metody „spíše nepřímé“. Srov. CHODĚRA, Radomír, et al. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. 1. vyd. Praha : Editpress, 2001, str. 70, 73.

prvky metod přímých a nepřímých. Podle převládajících principů je pak řadíme buď k modifikovaným překladovým, nebo k modifikovaným přímým metodám.⁴⁰ Podobné pojetí má i Choděra, podle něhož reálně neexistují žádné „čisté“ přímé nebo nepřímé metody, ty jsou pouhým ideálním konstruktem. V reálu se můžeme setkat pouze s metodami „spíše přímými“ a „spíše nepřímými,“ které se vždy nacházejí mezi těmito dvěma protipóly podle převládajících principů.⁴¹

1.3.2.1 Gramaticko-překladová metoda

Gramaticko-překladová metoda vychází z tradičního způsobu výuky latiny opírajícího se o překlad jako hlavní vyučovací postup.⁴² Gramaticko-překladová metoda dominovala jazykovému vyučování od r. 1840 do r. 1940 a v modifikovaných podobách je někde užívána i dnes.⁴³

Tato metoda kladla největší důraz na výchovný a vzdělávací cíl (rozvoj paměti, logického myšlení, rozšíření všeobecného přehledu), zatímco komunikativní jazykové dovednosti stály v pozadí.⁴⁴ Zaměřovala se proto nejvíce na rozvoj čtení a psaní. Poslechu a mluvení nebyla věnována téměř žádná pozornost. Ke každému učebnímu textu byl přiložen seznam nových slovíček spolu s překladem, výklad gramatických pravidel a nakonec cvičení zaměřená na překlad. Výklad učitele probíhal zásadně v mateřském jazyce studentů.⁴⁵ Učební texty byly často odtrženy od každodenní reality a tudíž málo upotřebitelné v praxi.

Objevovaly se i modifikované vyučovací metody, které však nijak zásadně neměnily podstatu gramaticko-překladové metody.⁴⁶ Jako příklad lze uvést interlineární metodu J. J. Jacotota (jinak také nazývanou lexikálně-překladová metoda) nebo Geneticko-srovnávací metodu navazující na práce K. Magera.

⁴⁰ Srov. LIŠKAŘ, Čestmír. Základy vyučování cizím jazykům. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1978, str. 85.

⁴¹ Srov. CHODĚRA, Radomír. Didaktika cizích jazyků : Úvod do vědního oboru. 1. vyd. Praha : Academia, 2006, str. 95.

⁴² Srov. LIŠKAŘ, Čestmír. Základy vyučování cizím jazykům. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1978, str. 65.

⁴³ RICHARDS, Jack C., RODGERS, Theodore S. Approaches and methods in language teaching : a description and analysis . Cambridge : Cambridge University Press, 1989, str. 4.

⁴⁴ Srov. LIŠKAŘ, Čestmír. Základy vyučování cizím jazykům. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1978, str. 67.

⁴⁵ Srov. RICHARDS, Jack C., RODGERS, Theodore S. Approaches and methods in language teaching : a description and analysis . Cambridge : Cambridge University Press, 1989, str. 3-4.

⁴⁶ Srov. HENDRICH, Josef, et al. Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 259.

„Shrnutím základních charakteristik gramaticko-překladové metody vyplývá, že byla vyvinuta pro studium 'mrtvých jazyků' a ke zjednodušení přístupu k jazykům typických pro klasickou literaturu“, uzavírá P. Vráblíková.⁴⁷

Jak dále uvádí Č. Liškař, neuspokojivé výsledky metody v oblasti řečových dovedností nemohly vyhovovat moderní společnosti přelomu 19. a 20. stol. Vedení diplomatických a obchodních jednání vyžadovalo aktivní znalost cizích jazyků. Výsledkem reformního hnutí v jazykovém vyučování byl nový metodický směr, tzv. metoda přímá.⁴⁸

1.3.2.2 Přímá metoda

Přímá metoda bývá považována za protiklad metody gramaticko-překladové. Vycházela z předpokladu, že cizímu jazyku je nutné se učit tak, jako se dítě učí jazyku mateřskému, tj. intuitivně. V konečném důsledku to znamenalo úplné vyloučení mateřského jazyka z vyučovacího procesu, nebylo dovoleno užívat slovníku ani překladu. Jazyku se má učit především pomocí sluchu, proto poslech a hovor musí předcházet čtení a psaní.⁴⁹ Základem je dialog. Smysl vět si má žák vyvodit z kontextu, z kreseb nebo z názorné demonstrace.⁵⁰ Přímá metoda přinesla do jazykového vyučování mnoho pozitivních prvků – uplatňovala názornost, hovor se týkal každodenního života žáků, všímala si správné výslovnosti.⁵¹

Ani tato metoda ale ve své ortodoxní formě neušla kritice. Liškař mezi hlavní nevýhody uvádí nepřesnost v jazykovém vyjadřování, vysoké nároky na vyučovací proces a na učitele a nepřiliš povzbudivé výsledky vzhledem k vynaloženému úsilí žáka i učitele.⁵²

Sporné otázky přímých metod týkající se zejména překladu do mateřského jazyka, fonetiky a dalších aspektů jazykového vyučování inspirovaly pedagogy i

⁴⁷ VRÁBLÍKOVÁ, Petra. Metody výuky cizích jazyků a jejich význam v profesionální armádě. Vojenské rozhledy [online]. 2006.

⁴⁸ Srov. LIŠKAŘ, Čestmír. Vývoj metod vyučování cizím jazykům . 1. vyd. Brno : Rektorát Univerzity J.E. Purkyně, 1970, str. 9.

⁴⁹ Srov. LIŠKAŘ, Čestmír. Základy vyučování cizím jazykům. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1978, str. 75-76.

⁵⁰ LIŠKAŘ, Čestmír. Vývoj metod vyučování cizím jazykům . 1. vyd. Brno : Rektorát Univerzity J.E. Purkyně, 1970, str. 10.

⁵¹ Srov. HENDRICH, Josef, et al. Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 261.

⁵² Srov. LIŠKAŘ, Čestmír. Základy vyučování cizím jazykům. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1978, str. 77.

jazykovědce k dílčím úpravám přímé metody.⁵³ Jako příklad lze uvést koncepcí přímé metody M. Berlitz, F. Gouina nebo H. Palmera.

Berlitzova koncepce byla inspirací pro Robina Callana při tvorbě jeho vlastní metody, a proto autor považuje za vhodné věnovat jí prostor v této diplomové práci. Jejím autorem je Němec Maxmilan Berlitz, který tuto metodu vyvíjel již od roku 1878, kdy v USA založil organizaci dnes známou jako Berlitz International, Inc. Dnes najdeme Berlitzovy školy ve více než 70 zemích světa. Hlavní principy jsou totožné s metodou přímou. Učitel hovoří pouze cílovým jazykem. Ke čtení a psaní se přistupuje až tehdy, kdy student zvládl mluvené slovo. Gramatický systém daného jazyka si žáci přirozeně osvojí tím, že jej používají v konverzaci. Všichni učitelé musí být rodilí nebo bilingvní mluvčí cílového jazyka a při výuce užívají metodu otázek a odpovědí a procvičování slovní zásoby, díky nimž se studenti v daném jazyce postupně zdokonalují.⁵⁴

Od původní přímé metody se však podle Liškaře odlišuje tím, že neklade takový důraz na fonetiku a nepoužívá souvislé texty.⁵⁵ Pro Richardse s Rodgersem je Berlitzova metoda pouze zvláštním pojmenováním pro metodu přímou.⁵⁶

1.3.3 Vybrané směry vyučování cizím jazykům od 2. pol. 20. stol.

Druhá polovina 20. stol. je obdobím metodického ruchu v oblasti vyučování cizím jazykům. Hledají se nové cesty, které by odstranily nedostatky předchozích nepřímých a přímých koncepcí. Východní blok se snaží odstranit nedostatky dosavadních gramatických metod přenesením důrazu z teorie na řečovou praxi.⁵⁷ Současně se zdůrazňuje i formativní efekt cizojazyčného vyučování.⁵⁸ Toto nové pojetí se nazývá „uvědoměle srovnávací metoda“.

V USA a Západní Evropě byla situace poněkud jiná. Pragmatický tlak společnosti zdůrazňující komunikativní cíl ve vyučování cizích jazyků vedl

⁵³ Podle Liškaře lze tedy stěží mluvit jednotné koncepcí přímé metody. Srov. LIŠKAŘ, Čestmír. Základy vyučování cizím jazykům. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1978, str. 78.

⁵⁴ Srov. Berlitz.CZ Berlitz metoda. Dostupný z WWW: <http://www.berlitz.cz/cs/o_berlitz/berlitz_metoda/>.

⁵⁵ LIŠKAŘ, Čestmír. Vývoj metod vyučování cizím jazykům . 1. vyd. Brno : Rektorát Univerzity J.E. Purkyně, 1970, str. 10.

⁵⁶ RICHARDS , Jack C., RODGERS, Theodore S. Approaches and methods in language teaching : a description and analysis . Cambridge : Cambridge University Press, 1989, str. 9.

⁵⁷ LIŠKAŘ, Čestmír. Vývoj metod vyučování cizím jazykům . 1. vyd. Brno : Rektorát Univerzity J.E. Purkyně, 1970, str. 20.

⁵⁸ HENDRICH, Josef, et al. Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 271.

k rozpracování nových metod založených na metodě přímé. V Západní Evropě, konkrétně ve Francii, vzniká tzv. metoda „audiovizuální strukturně globální“, zatímco USA jsou kolébkou metody „audioorální“ (audiolinguální).⁵⁹ V 60. letech ve Velké Británii také vzniká Callanova metoda (viz 1.6.8).

V následujících podkapitolách se autor bude věnovat několika metodám stojícím na stejném konceptu jako Callanova metoda, tedy metodám přímého přístupu k vyučování jazykům.

1.3.3.1 Audiolinguální (audioorální) metoda

Audiolinguální metoda vychází z konceptu amerického lingvistika Leonarda Bloomfielda, který ve 40. letech 20. stol. vypracoval pro potřeby americké armády tzv. ASTP (Army Specialized Training Programme). „Vojenská metoda“, jak se jí přezdívalo, byla založena na drilu a přímém kontaktu s rodilým mluvčím a díky vysoké motivaci studentů a malému počtu žáků ve třídě dosáhla značných úspěchů. Ale stejně jako předchozí přímá metoda neměla hlubší metodologický základ.⁶⁰ Ten získala až zásluhou amerických jazykovědců C. Friese a R. Lada, kteří kromě odborných prací sami vyučovali v tzv. Michiganské škole.⁶¹

Robert Lado ve své knize Language Teaching vytyčil 17 principů audiolinguální metody. Pro účely této diplomové byly vybrány jen ty, které autor práce považuje za nejdůležitější pro srovnání s Callanovou metodou.⁶²

- 1) *Řeč má předcházet psaní.* Vyučujte nejprve poslechu a řeči, až poté čtení a psaní.
- 2) *Základní věty.* Nechejte studenty zapamatovat si základní konverzační věty a zautomatizovat si jejich používání.
- 3) *Jazykové struktury a návyky.* Naučte studenty základní gramatické struktury neustálým procvičováním a drilem.
- 4) *Gradace obtížnosti.* Učte jazykovým strukturám postupně a systematicky. Jazyk je složitý systém návyků a návyky se získávají pomalu.

⁵⁹ Srov. LIŠKAŘ, Čestmír. Základy vyučování cizím jazykům. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1978, str. 89.

⁶⁰ Srov. RICHARDS, Jack C., RODGERS, Theodore S. Approaches and methods in language teaching : a description and analysis . Cambridge : Cambridge University Press, 1989, str. 44-45.

⁶¹ Srov. LIŠKAŘ, Čestmír. Vývoj metod vyučování cizím jazykům . 1. vyd. Brno : Rektorát Univerzity J.E. Purkyně, 1970, str. 24.

⁶² Viz LADO, Robert. Language Teaching : A scientific approach. [s.l.] : McGraw-Hill, Inc., 1964, str. 50-56.

Kromě těchto principů Lado přikládá velký význam pochopení kultury národa, jehož jazyk se učíme.⁶³

Liškař vidí hlavní rozdíl mezi audiolinguální a přímou metodou v lingvistickém přístupu k materiálu. V audiolinguální metodě je tento materiál pečlivě vybírán na základě srovnání mateřského a cílového jazyka, přičemž se přihlíží jak k jazykovým odlišnostem, tak k odlišnostem kulturním.⁶⁴

Přes nesporný přínos audioorální metody nelze zanedbávat některé její nedostatky. Jak poukazuje Hendrich, nadměrný mechanický dril jazykových struktur brzdí přenos na skutečné komunikativní situace, vytrácí se tvořivost a aktivita žáků.⁶⁵

1.3.3.2 Komunikativní metoda

Komunikativní metoda (jinak také CLT - Communicative Language Teaching) byla v roce 1982 doporučena pro výuku cizích jazyků Radou Evropy a dnes je metodou dominující (tvoří tzv. konvenční paradigma). Choděra ji chápe jako značně zmírněnou přímou metodu.⁶⁶

Linsayová a Knight uvádějí některé charakteristické znaky komunikativní metody:⁶⁷

- cílem je naučit studenta komunikovat v cizím jazyce,
- důraz je kladen spíše na obsah sdělení a používání jazyka než na gramatickou správnost,
- rozvíjí všechny čtyři jazykové dovednosti současně.⁶⁸

Prostředkem k dosažení tohoto cíle jsou rozmanité aktivity ve výuce. Littlewood uvádí následující rozdělení:⁶⁹

- 1) *funkčně komunikační aktivity*, směřující k řešení problémových situací v cizím jazyce,
- 2) *aktivity zaměřené na sociální interakci*, vyžadující použití správných jazykových forem v závislosti na situaci (např. hraní rolí),

⁶³ Této problematice ve své knize věnuje celou kapitolu. Srov. LADO, Robert. *Language Teaching : A scientific approach*. [s.l.] : McGraw-Hill, Inc., 1964, str. 25.

⁶⁴ LIŠKAŘ, Čestmír. *Základy vyučování cizím jazykům*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1978, str. 113.

⁶⁵ Srov. HENDRICH, Josef, et al. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 268.

⁶⁶ Srov. CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků : Úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha : Academia, 2006, str. 95.

⁶⁷ LINDSAY, Cora, KNIGHT, Paul. *Learning and Teaching English : A Course for Teachers*. Oxford : Oxford University Press, 2006, str. 20.

⁶⁸ O jazykových kompetencích blíže viz kapitola 1.4.1.1

⁶⁹ Srov. LITTLEWOOD, William. *Communicative Language Teaching*. Cambridge : University Press, 1981, str. 20-21, 65.

3) *poslechové aktivity.*

Učitel tato cvičení připravuje, organizuje a řídí práci studentů, dává instrukce, zároveň však ponechává značný prostor pro komunikaci žáků. Trvale monitoruje interakci žáků při cvičeních, upozorňuje je na závažné chyby, odrazuje je od používání mateřského jazyka, motivuje žáky ke vzájemné komunikaci, sám se může do aktivit zapojit.⁷⁰ V hodinách se pracuje s autentickými materiály jako např. časopisy, novinovými články apod., které slouží jako inspirace pro konverzační témata.⁷¹ Je zdůrazňován vlastní přínos žáka při komunikativních cvičeních, rozvíjí se přátelská atmosféra v hodinách.⁷²

1.3.3.3 Alternativní (inovační) metody výuky cizích jazyků

Inovační (alternativní metody) na rozdíl od standardních (konvenčních, tradičních) metod nejeví společný znak, a proto jsou svojí povahou velmi rozmanité. Středem pozornosti je atmosféra výuky, jazyk sám jakoby ustupuje do pozadí. Většina těchto metod používá kombinaci individualizovaných, skupinových a frontálních forem výuky, jsou nakloněny tzv. neuvědomovaným procesům učení.⁷³

Alternativní metody výuky kladou vysoké nároky jak na učitele a jeho psychofyzickou kondici, tak i na zajišťování příslušných materiálních didaktických prostředků. Jsou také velmi závislé na všeobecném nadání a temperamentu učitele.⁷⁴

Mezi alternativní metody výuky řadí Mothejzlíková, Choděra a Ries⁷⁵ např.:

- sugestopedii,
- sofrologii,
- metodu fyzické odpovědi/reakce (Total Physical Response),
- vyučování jazyků v komunitě (Community Language Teaching),
- metodu mlčení (The Silent Way),
- situační jazykové vyučování (Situational Language Teaching),

⁷⁰ Srov. LITTLEWOOD, William. *Communicative Language Teaching*. Cambridge : University Press, 1981, str. 19.

⁷¹ Srov. RICHARDS, Jack C., RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching : a description and analysis*. Cambridge : Cambridge University Press, 1989, str. 80.

⁷² Srov. LITTLEWOOD, William. *Communicative Language Teaching*. Cambridge : University Press, 1981, str. 92.

⁷³ Srov. RIES, Lumír, et al. *Svět cizích jazyků DNES : Inovační trendy v cizojazyčné výuce*. 1. vyd. Bratislava : Didaktis, s.r.o., 2004, str. 103-105.

⁷⁴ Srov. CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků : Úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006, str. 102-103.

⁷⁵ RIES, Lumír, et al. *Svět cizích jazyků DNES : Inovační trendy v cizojazyčné výuce*. 1. vyd. Bratislava : Didaktis, s.r.o., 2004, str. 106-130.

- přirozený přístup (The Natural Approach),
- aktivizující metody výuky cizích jazyků,
- lingvistickou psychodramaturgii,
- metodu dramatu.

Jak dále tito autoři uvádějí na jiném místě svého příspěvku, největším podnětem ke vzniku alternativních metod byla sugestopedie.

Sugestopedie, vyvinutá bulharským psychiatrem a neurofyziologem Georgi Lozanovem v r. 1971, silně ovlivnila současnou didaktiku cizích jazyků včetně alternativních metod výuky.⁷⁶ Sugestopedie vychází z premisy, že žák se neučí pouze přímo od učitele, ale i nepřímo, od druhých žáků a z prostředí, které jej obklopuje. Učebny jsou bohatě vyzdobeny, žáci mají k dispozici pohodlná křesla, výuku doprovází příjemná hudba. Půlkruhovitě uspořádaní učebny s učitelem v popředí umožňuje práci „tváří v tvář“, demokraticky nepreferující nikoho. To vše má směřovat k uvolnění zábran a vytvoření optimálních podmínek pro učení. Učitel v sugestopedii je řídicím faktorem vyučovacího procesu, který je pro žáka nejen spolehlivým zdrojem poznatků, ale i autoritou.⁷⁷

„Inovační, alternativní metody jsou fenoménem dneška, který musíme brát na vědomí. Jsou výzvou i metodám tzv. středního proudu, zejména svým humanizačním nábojem, kdy učitel je partnerem a rádcem žáka, nikoli misionářem. Žák je učiteli rovnocenným partnerem. Tyto metody svůj vývoj zdaleka neukončily. Není pochyb, že jejich počet poroste a že budou ještě pestřejší,“ dodávají Mothejzlíková, Ries a Choděra.⁷⁸

⁷⁶ CHODĚRA, Radomír. Didaktika cizích jazyků : Úvod do vědního oboru. 1. vyd. Praha : Academia, 2006, str. 118.

⁷⁷ Srov. RIES, Lumír, et al. Svět cizích jazyků DNES : Inovační trendy v cizojazyčné výuce. 1. vyd. Bratislava : Didaktis, s.r.o., 2004, str. 107.

⁷⁸ Tamtéž, str. 105.

1.3.4 Callanova metoda v systému metodických směrů (konceptí)

Robina Callana při vytváření jeho metody inspirovala Berlitzova metoda řazená mezi metody přímé (viz 1.6.8). Kromě toho však má jeho metoda mnoho styčných bodů s jinými metodami, z nichž o některých byla řeč v této kapitole. Teodor Hrehovčík, ředitel vědecko-pedagogického pracoviště Institutu anglistiky a amerikanistiky na Univerzitě v Prešově, uvádí následující podobnosti:⁷⁹

1. Callanova metoda je podobně jako metoda audiolingvální založena na drilu a získávání jazykových návyků.
2. Učitel má v učebním procesu dominantní řídicí roli, stejně jako v metodě audiolingvální, sugestopedii, přirozeném přístupu a metodě fyzické odpovědi/reakce.
3. Podobně jako v sugestopedii je v Callanově metodě silně podporována sebedůvěra žáků.
4. Veškeré učební aktivity směřují k rozvoji mluveného projevu, stejně jako je tomu v audiolingvální metodě, sugestopedii a přímé metodě.
5. K chybám se v Callanově metodě přistupuje podobně jako v gramaticko-překladové metodě a situačním jazykovém vyučování.
6. Přísné dodržování předepsaného výukového postupu a používání speciálně vytvořených materiálů v Callanově metodě připomíná sugestopedii.

Podle Hrehovčíka v případě Callanovy metody tedy nejde o žádnou převratnou novinku nebo nový náhled na vyučování cizím jazykům, ale spíše pouze o jedinečnou kombinaci již dříve použitých technik ověřenou v praxi.

⁷⁹ Srov. HREHOVČÍK, Teodor. The Callan method or “English in a quarter of the time”. In Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské Univerzity : Řada anglistická, vol. 29. [s.l.] : [s.n.], 2003, str. 115.

1.4 Faktory ovlivňující výběr a volbu vhodné metody cizojazyčného vyučování

V didaktice cizích jazyků je často diskutovanou otázkou, zda existuje univerzální metoda, platná pro všechny situace a podmínky. Odpověď většiny autorů je záporná, neboť volbu vhodné metody ovlivňuje mnoho různých faktorů. Například v pojetí kanadského lingvisty Williama Francise Mackeye při volbě a výběru vhodné metody výuky cizího jazyka hrají roli následující faktory:⁸⁰

1. Učební plán jazykového vzdělávání (*Syllabus*), tedy:
 - a) jeho obsah (= jaký je cíl cizojazyčného vzdělávání, jakých dovedností a schopností a v jaké míře má být u učících se dosaženo),
 - b) vhodnost metody vzhledem k sylabu (zda se metoda zaměřuje na stejné cíle jako sylabus).
2. Charakteristiky učícího se (*Learner*), a to jeho:
 - a) věk,
 - b) vlohy (např. paměť),
 - c) již dosažená úroveň ovládnutí jazyka,
 - d) zájmy,
 - e) čas, který může učení se jazyku věnovat,
 - f) velikost učební skupiny a
 - g) kultura, ze které pochází.
3. Charakteristiky učitele (*Teacher*), tedy:
 - a) jak je učitel vhodný pro učení konkrétní metodou (zda jeho jazykové schopnosti odpovídají požadavkům metody, zda je schopen akceptovat pravidla metody apod.),
 - b) jak je metoda vhodná pro učitele (do jaké míry si může učitel metodu přizpůsobit konkrétní učební situaci, jak náročnou přípravu na hodinu vyžaduje, nakolik poskytuje učiteli informace, jakým způsobem učit).

V závislosti na výše zmíněných faktorech je pak možné určit, zda a do jaké míry je metoda vhodná. Analýza všech výše zmíněných faktorů není v možnostech rozsahu

⁸⁰ Srov. MACKEY, William Francis. *Language Teaching Analysis*. 4th edition. Londýn : Longman Group Ltd, 1971, str. 323-333.

této diplomové práce. Autor se dále bude věnovat pouze dvěma z těchto faktorů, a těmi jsou cíle cizojazyčného vzdělávání (1) a věk účastníků vzdělávání (2a).

1.4.1 Cíle cizojazyčné výuky

Výukovým cílem rozumíme „představu o kvalitativních a kvantitativních změnách u jednotlivých žáků v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické, kterých má být dosaženo ve stanoveném čase v procesu výuky.“⁸¹

Skalková uvádí, že cílem vyučování je „zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje. Tento výsledek je vyjádřen ve změnách, jichž se prostřednictvím vyučování dosahuje ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech žáků, v utváření jejich hodnotové orientace i jejich osobnostním rozvoji.“⁸²

1.4.1.1 Klasifikace výukových cílů v cizojazyčném vyučování-učení

V odborné literatuře je uváděno velké množství možných klasifikací výukových cílů. Bereme-li v úvahu klasifikaci výukových cílů pro potřeby cizojazyčného vyučování-učení, je asi nejsmysluplnější tzv. trichotomické dělení⁸³ cílů na:⁸⁴

- 1) jazykový cíl (také označovaný jako komunikativní),
- 2) vzdělávací (informativní),
- 3) výchovný (formativní).

Jazykovým (komunikativním) cílem při vyučování cizím jazykům se rozumí „takové osvojení cizího jazyka, aby mohl sloužit jako nástroj dorozumívání (prostředek komunikace).“⁸⁵ Realizace tohoto cíle přepokládá osvojení čtyř hlavních komunikativních dovedností, které Widdowson rozděluje podle následujícího schématu:

Produkce	mluvení (mluvený projev)	psaní (psaný projev)
Recepce	poslouchání	čtení
	Zvuková řeč	Psaná řeč

Tabulka č. 1: Přehled komunikativních dovedností

Zdroj: WIDDOWSON, H.G. Linguistic skills and communication abilities. In LENOCHOVÁ, A. Teaching English as a foreign language. Olomouc : Univerzita Palackého, 1981. str. 30.

⁸¹ OBST, Otto, et al. Obecná didaktika. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2002, str. 48.

⁸² SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika. 2. rozš. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007, str. 119.

⁸³ Někdy se setkáváme i s dělením dichotomickým: a) vzdělávací cíle (zahrnující komunikativní a vzdělávací složku) a b) výchovné cíle. HENDRICH, Josef, et al. Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 86.

⁸⁴ GAVORA, Peter, REPKA, Richard. Didaktika angličtiny. 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987, str. 46.

⁸⁵ HENDRICH, Josef, et al. Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 89.

Mluvení (ústní vyjadřování) je schopnost vyjadřovat své myšlenky a názory v procesu komunikace pomocí jazykových prostředků. Cílem *psaného projevu* je schopnost písemně vyjádřit své myšlenky a kódovat je do písemné podoby jazyka. *Poslech* cizojazyčného projevu je schopnost vnímat mluvenou cizí řeč v normálním hovorovém tempu a zároveň porozumět jejímu obsahu. *Čtení* s porozuměním předpokládá pasivní znalost jazykových prostředků a chápání smyslu grafického textu.⁸⁶

Vzdělávací cíl se týká „způsobů internalizace poznatků o mimojazykových faktech s jazykem spojených“.⁸⁷ Těmito mimojazykovými fakty se rozumí zejména seznámení se s reáliemi, které se týkají života, kultury, zvyků, sociálních a politických poměrů atd. v cizích zemích, jejichž jazyk si žák osvojuje.

Pod pojmem *výchovný cíl* chápeme záměr přispívat prostřednictvím vhodného obsahu a řízení výuky k rozvíjení žákovy osobnosti zejména se zaměřením na rozumové schopnosti, postoje a vlastnosti, charakterové a morální vlastnosti a další složky žákovy osobnosti.⁸⁸

1.4.1.2 Volba a výběr vhodné metody v závislosti na cíli cizojazyčné výuky

Podle Mackeye je tedy při výběru vhodné metody zvážit zejména to, zda jsou cíle cizojazyčného vzdělávání kompatibilní s vybranou metodou, tedy zda se daná metoda soustředí např. na stejné jazykové kompetence, které jsou vytyčeny cíli cizojazyčného vzdělávání.⁸⁹ Tuto tezi dokládá např. Riversová na příkladu audiolinguální metody, která má být použita v případě, že hlavní rozvíjenou kompetencí bude ústní projev.⁹⁰

⁸⁶ Srov. HENDRICH, Josef, et al. Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 187, 211, 222, 236.

⁸⁷ CHODĚRA, Radomír. Didaktika cizích jazyků : Úvod do vědního oboru. 1. vyd. Praha : Academia, 2006, str. 75.

⁸⁸ HENDRICH, Josef, et al. Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 95.

⁸⁹ Srov. MACKEY, William Francis. Language Teaching Analysis. 4th edition. Londýn : Longman Group Ltd, 1971, str. 324.

⁹⁰ Srov. RIVERS, Wilga. Teaching foreign-language skills. Chicago : University of Chicago Press, 1971, str. 55.

1.4.2 Věk účastníků vzdělávání

V této kapitole bude blíže rozebrána problematika rozdílů ve vzdělávání dětí, mládeže a dospělých a z nich vyplývající nutnost výběru vhodné metody cizojazyčného vyučování v závislosti na věku účastníků jazykového vzdělávání.

Charakter vzdělávacího procesu u dětí se v mnohém odlišuje od vzdělávacího procesu u dospělých. Jaroslav Mužík shrnuje hlavní rozdíly těchto procesů v následující tabulce:

Vzdělávání dětí a mládeže	Vzdělávání dospělých
Převážně institucionalizované a stabilní vzdělávací aktivity	Převážně decentralizované a flexibilní vzdělávací aktivity
Cíle, obsah a formy výuky jsou unifikované	Cíle, obsah a formy výuky jsou diverzifikované podle vzdělávacích potřeb
Tradiční didaktické metody výuky	Tvorba operativních metodických soustav podle skladby účastníků a dalších podmínek
Získané vědomosti a dovednosti jsou využívány až za určité časové období	Získané vědomosti a dovednosti jsou využívány hned nebo za krátkou dobu

Tabulka č. 2 : Vybrané hlavní rozdíly v procesu vzdělávání dětí a mládeže a dospělých

Zdroj: MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. 2. přeprac. vyd. Praha : ASPI, 2004, str. 31.

Z psychologického hlediska se podle Bednařikové dospělí účastníci vzdělávání odlišují od dětí a mládeže zejména tím, že:⁹¹

1. mají široký zkušenostní základ,
2. preferují učení, které přináší bezprostřední zisk, takové, které mohou bezprostředně využít,
3. vstupují do učební situace s vlastním sebehodnocením a sebevnímáním,
4. lépe řídí své učení, jsou samostatnější.

Dalším důležitým znakem odlišujícím vzdělávání dětí a mládeže od vzdělávání dospělých je podle Huséna to, že účastníci vzdělávání se chtějí vzdělávat dobrovolně v důsledku přání, zájmu nebo potřeby, které chtějí uspokojit.⁹²

V osvojování jazyka u dítěte a u dospělého existují značné rozdíly. Podle Černého se dospělí učí:

- *slovní zásobu* zpravidla postupně, v rámci jednotlivých tematicky zaměřených lekcí, jejichž součástí je i příslušný slovníček,

⁹¹ Srov. BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. Připravujeme učitele i pro potřeby celoživotního vzdělávání?. Učitelství listy [online]. 2005 [cit. 2009-01-25].

⁹² Srov. HUSÉN, Torsten. Metodika vzdělávání dospělých . 1. vyd. Praha : Socialistická akademie (Olomouc), 1967, str. 5-6.

- *zvukovou stránku jazyka* osvojováním teoretických výkladů věnovaných výslovnosti kombinovaných s poslechem nahrávek nebo učitelů, nejlépe rodilých mluvčích, a
- *gramatiku* zvládnutím jednotlivých pravidel a paradigmat týkajících se slovních tvarů a větných konstrukcí.

Černý uzavírá, že ve všech třech případech jde o vědomou činnost zaměřenou k určitému cíli, tedy o činnost, která nemá se spontánním, přirozeným zvládnutím mateřského jazyka dítětem mnoho společného.⁹³

Torsten Husén dodává, že „u dospělého je přímé napodobování ztíženo již zakořeněnými jazykovými návyky a že cizí hlásky a jiné prvky jazyka se nahrazují nejpodobnějšími prvky jazyka vlastního. Dospělý také zpravidla při učení nemá příležitost k dlouholetému nepřetržitému cviku jako dítě učící se mateřskému jazyku.“⁹⁴

1.4.2.1 Volba a výběr vhodné metody cizojazyčné výuky v závislosti na věku účastníků vzdělávání

Jak píše Mackey, věk učícího se ovlivňuje vhodnost metody cizojazyčného vzdělávání přinejmenším ve dvou oblastech – v učivu⁹⁵ a způsobu jeho prezentace a procvičování.⁹⁶

Co se týče učiva, základní a nejdůležitější slovní zásobu a jazykové struktury musí znát posluchači bez ohledu na věk. V pokročilejších stadiích výuky je však nutné zvolit obsah přiměřený věku učících se. Při čtení textů děti vyžadují obsah zaměřený na děj spíše než strohý popis. V případě prezentace tohoto učiva jsou děti citlivější na cokoliv, co přímo působí na jejich smysly, snadněji reagují na fyzické stimuly. Při výuce gramatiky stačí dětem příklady, ze kterých odvodí pravidlo, zatímco starší studenti vyžadují nejprve vysvětlení pravidel a až poté jejich aplikaci. Nové asociace mezi zvukovou podobou slova a jeho významem si snadněji tvoří děti, než dospělí.⁹⁷

Hendrich poznamenává, že v počáteční výuce mladších žáků se praktikuje kratší ústní úvodní kurz, v němž si žáci osvojují první základy cizího jazyka výlučně

⁹³ Srov. ČERNÝ, Jiří. Úvod do studia jazyka. 2. vyd. Olomouc : Rubico, 2008, str. 102.

⁹⁴ HUSÉN, Torsten. *Metodika vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha : Socialistická akademie (Olomouc), 1967, str. 55.

⁹⁵ O učivu v Callanově metodě blíže viz 1.6.3.

⁹⁶ O prezentaci učiva a jeho procvičování v Callanově metodě blíže viz 1.6.2.

⁹⁷ Srov. MACKEY, William Francis. *Language Teaching Analysis*. 4th edition. Londýn : Longman Group Ltd, 1971, str. 325.

audioorálně (poslechem a mluvením), a ke čtení a psaní se přistupuje o něco později. Tento úvodní kurz se však nehodí pro starší začátečníky, zejména dospělé, protože ti jsou při učení zvyklí na vizuální oporu.⁹⁸

Na tyto zvláštnosti jednotlivých účastníků vzdělávání je tedy nutné brát zřetel při výběru vhodné metody výuky cizího jazyka. Dalším předpokladem úspěšného jazykového vyučování je dodržování didaktických zásad, o kterých bude pojednáno v následující kapitole.

⁹⁸ Srov. HENDRICH, Josef, et al. Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 82.

1.5 Zásady jazykového vyučování

Obecné zásady, jimiž se řídí vyučovací proces vůbec, platí i pro vyučování cizím jazykům. V cizích jazycích má vyučovací proces i své specifické rysy vyplývající z dnešního pojetí jazyka jako prostředku komunikace, kdy těžiště vyučovacího procesu spočívá ve vytváření potřebných dovedností a návyků, nezbytné vědomosti o jazyce (např. znalost určitých jazykových jevů gramatických, lexikálních), které žák získává, musí umět použít v praxi, v řečových dovednostech.⁹⁹

Otázka obecných zásad jazykového vyučování není v odborné literatuře jednotná a je možné najít různé přístupy k jejich pojetí i formulování. Výčet a koncepce didaktických a metodických principů, které si autor vybral pro účely této diplomové práce, vychází z pojetí didaktických zásad autorů Mužíka, Beneše, a především J. Hendricha.

1.5.1 Didaktické principy

Didaktické principy jsou aplikací základních pedagogických zásad na vlastní vzdělávací proces.¹⁰⁰ Pro vzdělávací proces tedy platí následující didaktické principy: názornost (vizualizace), uvědomělost a aktivita (participace), přiměřenost, trvalost a soustavnost.¹⁰¹

1) Názornost

Při výuce by si účastníci měli vytvářet představy a osvojovat pojmy a vztahy na základě pozorování a bezprostředního vnímání předmětů, jevů, či jejich zobrazení. Názorné vyučování rozvíjí schopnost spojovat si dřívější poznatky a zkušenosti s novým poznáním z průběhu výuky.¹⁰² V cizích jazycích jde jednak o názornost vnitřní

⁹⁹ Srov. BENEŠ, Eduard, et al. Metodika cizích jazyků : angličtiny, francouzštiny, němčiny. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1971, str. 50.

¹⁰⁰ Srov. např. BENEŠ, Eduard, et al. Metodika cizích jazyků : angličtiny, francouzštiny, němčiny. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1971, str. 50; HENDRICH, Josef, et al. Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 77.

¹⁰¹ Např. MUŽÍK, Jaroslav. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2005, str. 77; BENEŠ, Eduard, et al. Metodika cizích jazyků : angličtiny, francouzštiny, němčiny. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1971, str. 50-53.

¹⁰² Srov. MUŽÍK, Jaroslav. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2005, str. 78.

(srovnávání s mateřským jazykem), jednak o názornost vnější, tj. užívání názorných vizuálních, audiálních i audiovizuálních pomůcek.¹⁰³

2) Uvědomělost

V jazykovém vyučování mají podle Beneše žáci získat zejména dovednosti a návyky užívání daného jazyka, a to na základě získaných vědomostí. Aplikace této zásady v cizích jazycích tedy znamená, že přehnané zdůrazňování teoretických vědomostí o jazyce na úkor jejich využívání v jazykové praxi je stejně pochybné, jako jen neuvědomělé mechanické memorování a bezduché imitování textů, jimž žáci ani nerozumějí. K tomuto principu se vztahuje i správné využívání mateřského jazyka ve výuce, který by měl sloužit k ulehčení pochopení nových jazykových jevů, nemá však být užíván nadměrně a zbytečně, ale jen tehdy, když je to nutné k pochopení učiva.¹⁰⁴

3) Aktivita

V pojetí Beneše vyjadřuje princip aktivity požadavek, aby vědomosti a dovednosti žáků byly výsledkem jejich aktivní činnosti řízené učitelem.¹⁰⁵ Hendrich pak doplňuje, že princip aktivity znamená soustavné zapojování žáka do vyučovacího procesu, poskytování maximální možné vyučovací doby aktivitě žáků, tzn. cokoliv může vykonat a říci žák, nemá za něj říkat učitel.¹⁰⁶

4) Přiměřenost

Princip přiměřenosti vyjadřuje požadavek, aby obsah výuky (rozsah učiva), jeho obtížnost a způsob jeho prezentace odpovídaly odborné úrovni a schopnostem účastníků. Přiměřené učivo je takové učivo, které je účastník schopen si ve výuce nejen osvojit, ale též prakticky využít.¹⁰⁷ V cizích jazycích se tato zásada zvláště výrazně uplatňuje ve volbě metod, metodických postupů a prostředků, které je třeba volit a obměňovat se zřetelem k věku žáků, k individuálním zvláštěm tříd i jednotlivých

¹⁰³ BENEŠ, Eduard, et al. Metodika cizích jazyků : angličtiny, francouzštiny, němčiny. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1971, str. 52.

¹⁰⁴ Srov. tamtéž, str. 51-52.

¹⁰⁵ Tamtéž, str. 52.

¹⁰⁶ HENDRICH, Josef, et al. Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 308.

¹⁰⁷ MUŽÍK, Jaroslav. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2005, str. 78.

žáků (viz 1.4.2.1).¹⁰⁸ Je také důležité, jak říká Hendrich,¹⁰⁹ zachovávat princip postupné gradace obtížnosti.

5) Trvalost

Princip trvalosti vyjadřuje požadavek, aby si žáci osvojené vědomosti či dovednosti z výuky zapamatovali tak, aby si je mohli podle potřeby vybavit a prakticky uplatnit.¹¹⁰ V cizích jazycích představuje uplatňování této zásady důkladné objasňování látky z různých stránek, její procvičování pomocí správně volených cvičení, plné využívání aktivity žáků, systematické opakování učiva, vytváření takových podmínek, aby žáci v cizím jazyce co nejvíce mluvili, četli, poslouchali a psali.¹¹¹

6) Soustavnost

Princip soustavnosti uplatňuje učitel zejména tím, že připraví účastníky k aktivnímu vnímání učiva, sdělí jim výukové cíle a strukturu učiva a seznamuje je s učivem v logickém sledu.¹¹² Systematičnost v cizojazyčném vyučování vychází z hledisek pedagogicko didaktických. Vědomosti a dovednosti se rozvíjejí postupně, cyklicky. Toto postupné, cyklické uspořádání učiva však vyžaduje, aby po probírání větších ucelených úseků byla probraná látka zrekapitulována a systematicky přehledně utříděna.¹¹³

1.5.2 Metodické principy

Metodické principy se vztahují speciálně k vyučování cizím jazykům a v pojetí J. Hendricha se jedná o následující principy:¹¹⁴

1) Princip komunikativnosti

Výuka má mít komunikativní zaměření, tzn. směřovat k tomu, aby si žák osvojil cizí jazyk jako nástroj dorozumění (rozumět mluvené cizí řeči, číst, mluvit a písemně se

¹⁰⁸ BENEŠ, Eduard, et al. Metodika cizích jazyků : angličtiny, francouzštiny, němčiny. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1971, str. 52.

¹⁰⁹ Srov. HENDRICH, Josef, et al. Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 78.

¹¹⁰ MUŽÍK, Jaroslav. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2005, str. 78.

¹¹¹ BENEŠ, Eduard, et al. Metodika cizích jazyků : angličtiny, francouzštiny, němčiny. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1971, str. 53.

¹¹² MUŽÍK, Jaroslav. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2005, str. 79.

¹¹³ BENEŠ, Eduard, et al. Metodika cizích jazyků : angličtiny, francouzštiny, němčiny. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1971, str. 53.

¹¹⁴ Srov. HENDRICH, Josef, et al. Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 81-85.

vyjadřovat). Hendrich tuto myšlenku dále rozvádí, když říká, že by se měly řečové návyky a dovednosti formovat převážně v podmínkách, které by se „co nejvíce přibližovaly reálné jazykové komunikaci a podněcovaly u žáků snahu používat přitom cizího jazyka. Je to učení cizímu jazyku tím, že se ho neustále používá. Zabraňuje se tak nežádoucí funkční diferenciaci mezi mateřským a cizím jazykem, k níž dochází při střídání cizího jazyka s mateřštinou, přičemž mateřský jazyk slouží jako prostředek dorozumívání a cizí jazyk jako předmět studia.“¹¹⁵

2) Princip komplexnosti

Tento princip vyjadřuje nutnost osvojování jednotlivých složek jazyka nikoli izolovaně, ale ve vzájemných souvislostech (např. nové lexikální jevy si musí žák osvojovat po stránce fonetické, gramatické, pravopisné, stejně tak je nutné učit se komplexně i jednotlivým řečovým dovednostem – čtení, poslechu, ústnímu a písemnému projevu).¹¹⁶

3) Princip ústní báze

Podle Hendricha je sice nutné, aby osvojování cizího jazyka probíhalo všemi „kanály“ (tzn. auditivním, vizuálním, orálním grafomotorickým), zvláštní roli však připisuje, v souladu se zjištěními psycholingvistiky, kanálu orálnímu.¹¹⁷

Stejný názor sdílí i T. Husén, když vyvozuje, že je-li cílem cizojazyčného vyučování-učení spíše praktická jazyková zběhlost než správnost jazyka, přirozeně z něj vyplývá i pořadí jednotlivých fází, tj. poslechová cvičení, řečová cvičení, probírání textů a písemná cvičení. Toto pořadí se podle něj opírá o doporučení řady autorit z oboru psychologie a jazykovědy, které tvrdí, že studijní proces je nejúspěšnější tehdy, postupuje-li učení v tomto sledu:¹¹⁸

- 1) Poslechem,
- 2) ústně (napodobováním a reprodukcí odposlouchaného),
- 3) vizuálně (schopnost v psaném jazyce znovu rozpoznat to, co se už předtím slyšelo nebo říkalo),
- 4) motoricky (psaním).

¹¹⁵ HENDRICH, Josef, et al. Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 92.

¹¹⁶ Srov. tamtéž, str. 82.

¹¹⁷ Srov. tamtéž, str. 82.

¹¹⁸ Srov. HUSÉN, Torsten. Metodika vzdělávání dospělých . 1. vyd. Praha : Socialistická akademie (Olomouc), 1967, str. 57.

4) Princip situativnosti

Princip situativnosti vychází z komunikativního zaměření výuky a z přesvědčení, že by se žáci měli učit užívat cizí jazyk v běžných situacích souvisejících jak s určitými tematickými okruhy (bydlení, cestování, sport,...), tak i s tzv. mikrosituacemi, které se řeší jen krátkou jazykovou reakcí-replikou (např. pozdrav, vyjádření prosby, poděkování, souhlasu, atd.).

5) Princip zřetele k jazykovému transferu

Vyjadřuje neopomenutelnost důležitého faktoru ovlivňujícího úspěšnost vyučování cizímu jazyku, a sice mezijazykového a vnitrojazykového transferu. Na tento faktor poukázal již i J.A. Komenský ve své *Methodus linguarum Novissima*: „...*vždy se nejprve vtírá mateřská řeč i svojí sobě ostatním příchozím zákony dávati.*“¹¹⁹ Učitel by měl tedy v maximální možné míře využít pozitivní transfer, založený na analogii, stejně tak by měl brát zřetel k transferu negativnímu, tedy jevům, které působí žákům potíže na základě interferenčních vlivů.¹²⁰

6) Princip cyklického uspořádání učiva

Na rozdíl od jiných vyučovacích předmětů, kdy je možné tzv. lineární uspořádání učiva¹²¹ je v jazykovém vyučování nutné tzv. cyklické uspořádání učiva. To spočívá v tom, že „se z jazykového materiálu vybírá nejdříve nejzákladnější jádro, jež se v dalším průběhu výuky ... cyklicky rozšiřuje a prohlubuje.“¹²² Žáci si tak v počátcích výuky osvojují nejpotřebnější slova, tvary a větné konstrukce, v dalších fázích výuky se učivo postupně rozvíjí.

7) Princip strukturních vzorců

V jazykovém vyučování se tento princip projevuje jako osvojování typových (modelových) vět, které obsahují určitý strukturní vzorec. Práce s těmito modelovými větami je pak založena na principech analogie, kdy základními druhy obměn v daném modelu jsou transformace a substituce.

¹¹⁹ KOMENSKÝ, Jan Amos. Nejnovější metoda jazyků..., Rychnov n. K : Karel Rathouský, 1882, str. 58.

¹²⁰ Srov. HENDRICH, Josef, et al. Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 47.

¹²¹ Např. v dějepise, kdy je obsah vyučování uspořádán chronologicky.

¹²² HENDRICH, Josef, et al. Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 83.

Hendrich však dodává, že i přes nesporné přínosy práce s modelovými větami (usnadnění osvojování gramatických zvláštností jazyka bez zbytečného teoretizování, orientace žáka na celé věty – nepracuje s izolovanými slovy, atd.) sama nestačí k osvojení řečových dovedností, je pouze přípravou pro vlastní řečová cvičení, při nichž jde o tvůrčí uplatňování různých syntaktických struktur a vlastní komunikaci. Přehnané uplatňování modelových cvičení vede podle Hendricha k mechančnosti nácviku a únavnému, bezduchému drilu.¹²³ Beneš pak dodává, že „nadměrný nácvik určitých stereotypních struktur nedovoluje (ba přímo brzdí) transfer na skutečné komunikativní situace, i jen málo odlišné;...; žáci nejsou obvykle stavěni před aktivní řešení problému, protože je přeceněn moment trpné nápodoby; vzorce se většinou cvičí izolovaně, nezdůrazňují se souvislosti mezi nimi.“¹²⁴

¹²³ Srov. HENDRICH, Josef, et al. Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 84.

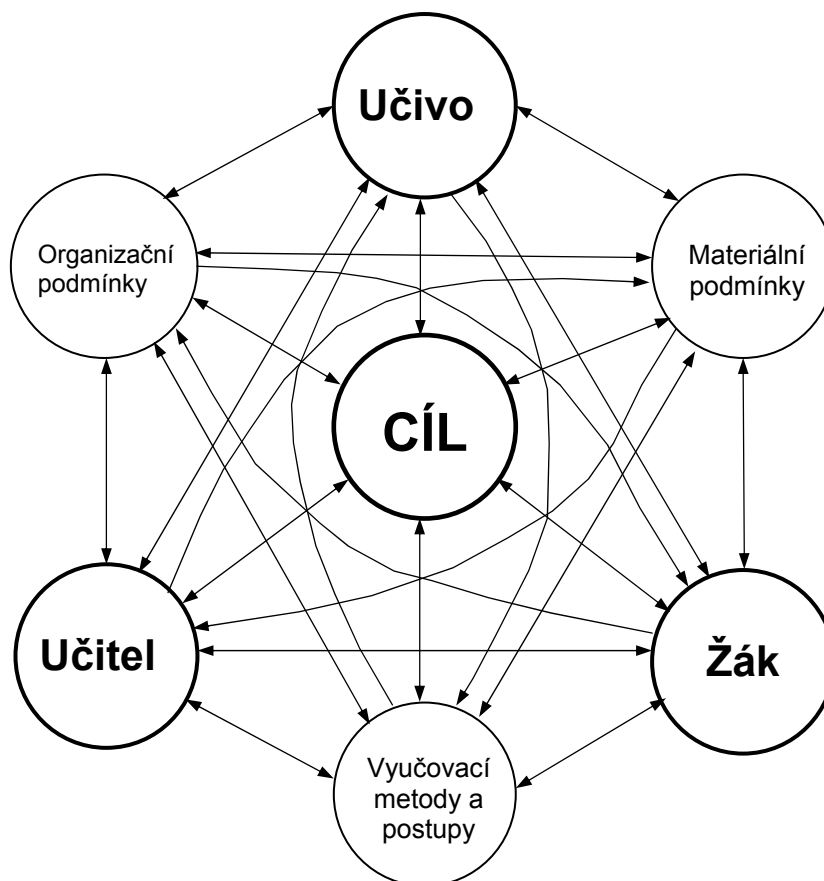
¹²⁴ BENEŠ, Eduard, et al. Metodika cizích jazyků : angličtiny, francouzštiny, němčiny. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1971, str. 23.

1.6 Callanova metoda

V této kapitole autor seznámí čtenáře s teoretickými východisky, zásadami a principy Callanovy metody.

Každé cizojazyčné vyučování-učení ovlivňují činitelé cizojazyčné výuky. Mezi ně patří podle Skalkové cíle procesu vyučování, obsah (učivo), součinnost učitele a žáků, metody, organizační formy a didaktické prostředky, jichž se používá, a podmínky, za nichž proces vyučování probíhá.¹²⁵

Tato klasifikace se až na malé detaily v podstatě shoduje s pojetím J. Hendricha, který vzájemnou závislost těchto hlavních činitelů cizojazyčného vyučování vystihuje v následujícím schématu:



Obrázek č. 1 Schéma vzájemných vztahů a závislostí mezi hlavními faktory pedagogického procesu
Zdroj: HENDRICH, Josef, et al. Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 17.

Ze schématu vyplývá, že „každý výchovně vzdělávací proces je jevem velmi složitým a jeho průběh je ovlivňován nejen učitelem, žákem a učivem, ale i řadou dalších faktorů – cílem výuky, organizačními podmínkami, materiálními podmínkami výuky a vyučovacími metodami a postupy.“¹²⁶

¹²⁵ Viz SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. rozš. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007, str. 118.

¹²⁶ HENDRICH, Josef, et al. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 16.

Z tohoto rozdělení bude autor vycházet v následujících kapitolách a zaměří se na *jednotlivé činitele cizojazyčné výuky v Callanově metodě*. Autor práce by chtěl také zdůraznit, že se jedná o teoretická východiska Callanovy metody, tedy o jakýsi ideální stav toho, jak by měla realizace Callanovy metody v praxi vypadat.

1.6.1 Výukové cíle Callanovy metody¹²⁷

Výukové cíle stanovené Callanovou metodou se dají jednoduše shrnout do hesla „English in a quarter of the time!“ neboli „Anglicky 4x rychleji.“¹²⁸ Taková formulace cíle slouží zejména k marketingové prezentaci Callanovy metody a vzdělávacích agentur, které ji používají.¹²⁹ Toto motto je v dalších materiálech vydaných ke Callanově metodě dále rozvedeno a vysvětleno. Protože dosažení certifikátu PET je podle autorů informační brožury Callanovy metody nejlepším ukazatelem pro srovnávání efektivit jednotlivých metod výuky angličtiny,¹³⁰ srovnávají průměrnou dobu, za jakou je průměrný student schopen dosáhnout mezinárodně uznávaného certifikátu PET nebo FCE,¹³¹ učí-li se jinými metodami, a dobu, za jakou dosáhne stejného výsledku, učí-li se Callanovou metodou. Rozdíly jsou patrné z následující tabulky:

Certifikát	Jiné metody		Callanova metoda	
	PET	350 hodin	4 roky studia	80 hodin
FCE	700 hodin	8 let studia	160 hodin	2 roky studia

Tabulka č. 3: Srovnání délky studia v klasických metodách a Callanově metodě

Zdroj dat použitých v tabulce: Callan School Brochure. Cambridge : Orchard Publishing LTD, [1999?], str. 1.

Z tabulky č. 3 vyplývá, že student, který projde všemi 12 úrovněmi Callanovy metody (viz 1.6.3), by měl být schopen úspěšně zvládnout certifikát FCE. Obdobně student, který se dostane na 6. úroveň, by měl být vybaven 1500 slovy aktivní slovní zásoby a takovým stupněm ovládnutí gramatiky, že úspěšně složí zkoušku PET. Callanova metoda však nepředpokládá, že posluchač dosáhne úroveň zkoušky CPE

¹²⁷ O cílech cizojazyčné výuky blíže pojednává kapitola 1.4.1.

¹²⁸ Toto tvrzení podkládají deseti argumenty, které jsou součástí přílohy č. 3.

¹²⁹ Např. jazyková agentura Topschool, URL: <<http://www.topschool.cz>>

¹³⁰ Callan School Brochure. Cambridge : Orchard Publishing LTD, [1999?], str. 14.

¹³¹ Případně i jiného certifikátu srovnatelné úrovně.

(Certificate of Proficiency in English).¹³² Výstupy jednotlivých úrovní Callanovy metody je možné najít v příloze č. 4.

Metoda je podle Callana naprosto spolehlivá a úspěch může zaručit opravdu všem. „Cizí jazyk se může naučit každý, stejně jako psát na psacím stroji. Všichni jsme se naučili svoji mateřskou řeč a jsme schopní naučit se další jazyk. ... Jediný rozdíl mezi posluchači učícími se Callanovou metodou je ten, že někteří pracují rychleji, jiní pomaleji,“ uzavírá Robin Callan.¹³³

1.6.2 Vyučovací metody a postupy v Callanově metodě¹³⁴

V pojetí J. Hendricha¹³⁵ představují vyučovací metody a postupy jednotlivé druhy cílevědomých a promyšlených vzdělávacích a výchovných směrů a postupů řízených učitelem a směřujících k osvojení učiva a jeho prostřednictvím k dosažení cíle. Tyto postupy zahrnují činnost učitele (od uvádění a výkladu učiva až po kontrolu a hodnocení výsledků) i činnosti žáků včetně jejich domácí přípravy ukládané a kontrolované učitelem.¹³⁶

Každá vyučovací jednotka vedená Callanovou metodou má přesně stanovenou strukturu, kterou musí lektoři dodržovat. V počáteční fázi opakuje lektor minulé učivo, a to formou otázek a odpovědí, posléze čtením nebo psaním diktátu. Teprve poté může přejít k probírání nového učiva.¹³⁷ Toto schéma odráží podle Robina Callana způsob, jakým se člověk učí mateřský jazyk – student nový jazykový materiál nejprve slyší, poté aktivně používá (pomocí otázek a odpovědí), při čtení jej vidí v psané formě a nakonec procvičuje jeho psaní v diktátu.¹³⁸ V historických počátcích výuky Callanovou metodou nebyl mateřský jazyk vůbec používán a studenti význam slov odvodili buď z kontextu, nebo z jednání učitele. Přestože však překlad nové slovní zásoby není nutný, zjednodušuje podle Callana proces učení a urychluje ho.¹³⁹ Učitel se tedy během

¹³² CALLAN, Robin. Student's Book 1 : Lessons 1-24. Cambridge : Orchard Publishing LTD, 2007, str. 99.

¹³³ Tamtéž, str. 8.

¹³⁴ Názornou ukázkou výuky Callanovou metodou v praxi je možné najít na oficiálních webových stránkách *The Callan school of English* (dostupný z WWW: <<http://www.callan.co.uk/en/lesson-video.html>>).

¹³⁵ HENDRICH, Josef, et al. Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 18.

¹³⁶ Tato kapitola se tedy bude zabývat metodami v užším smyslu, autor se zaměří na postupy používané v Callanově metodě. Metodami v širším smyslu se zabývala kapitola 1.3.

¹³⁷ Srov. HREHOVČÍK, Teodor. The Callan method or "English in a quarter of the time". In Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské Univerzity : Řada anglistická, vol. 29. [s.l.] : [s.n.], 2003, str. 109-110.

¹³⁸ Srov. CALLAN, Robin. Teacher's Handbook. Cambridge : Orchard Publishing LTD, 2004, str. 145.

¹³⁹ Srov. tamtéž, str. 186-187.

opakování může ptát na překlad jednotlivých slov do mateřského jazyka žáků, ovšem vždy až poté, co jim položí otázku, která tato slova obsahuje.¹⁴⁰

Metoda otázek a odpovědí

Callanova metoda se snaží zapojit studenty do vyučovacího procesu, jak jen je to možné.¹⁴¹ Hodina vedená Callanovou metodou probíhá převážně formou otázek a odpovědí.¹⁴² Každou otázku učitel opakuje dvakrát, a to vysokou rychlostí, nečeká a ihned napovídá studentovi první slova odpovědi. V momentě, kdy jeden posluchač končí odpovídat, učitel začíná klást otázku dalšímu posluchači.¹⁴³ Je žádoucí, aby student dříve odpovídal v záporu, protože je tak přinucen tvořit dlouhé věty a používat antonyma. To jej podle Callana nutí více se zapojit do vyučování a procvičovat výslovnost.¹⁴⁴ Otázky jsou pečlivě připraveny a měly by být doslovně položeny tak, jak jsou napsány v učebnici. Zpočátku jsou otázky uzavřené a nedávají studentovi příliš možností improvizovat, v pozdějších etapách má posluchač možnost vyjádřit svůj názor.¹⁴⁵

Volná konverzace na libovolné téma je v hodině zakázána. Podle Callana je to pomalý a málo efektivní způsob výuky, protože student používá pouze jemu dosud známou slovní zásobu a nenaučí se nic nového. Callan uvádí příklad rozhovoru, kdy se učitel ptá studentů, zda viděli včera večer film o atomové bombě. Pouze zainteresovaní posluchači začnou rozhovor s učitelem o hrozbě nukleární války. „Tímto způsobem se promarní pět minut hodiny, během kterých se nikdo nic nenaučil a většina posluchačů neřekla ani slovo. Těchto pět minut představuje 10% hodiny, to znamená, že posluchači učící se tímto způsobem budou potřebovat jedenáct měsíců místo deseti na to, aby ukončili kurz,“ píše Callan v předmluvě k prvnímu dílu učebnice.¹⁴⁶

¹⁴⁰ CALLAN, Robin. *Teacher's Handbook*. Cambridge : Orchard Publishing LTD, 2004, str. 185.

¹⁴¹ *Callan Method*, dostupný z WWW: <http://www.callan.co.uk/en/about_the_method.html>.

¹⁴² Srov. FORMANOVÁ, Lenka. Anglicky čtyřikrát rychleji. *Učitelské Noviny* [online]. 2006, č. 26 [cit. 2008-10-21].

¹⁴³ Srov. CALLAN, Robin. *Student's Book 1 : Lessons 1-24*. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2007, str. 103, 104.

¹⁴⁴ Srov. CALLAN, Robin. *Teacher's Handbook*. Cambridge: Orchard Publishing LTD., 2004, str. 12-13.

¹⁴⁵ Srov. tamtéž, str. 14, 205.

¹⁴⁶ Srov. CALLAN, Robin. *Student's Book 1 : Lessons 1-24*. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2007, str. 106.

Diktáty

Diktáty jsou důležitou součástí učebního procesu v Callanově metodě. Nejen že učí posluchače správnému pravopisu, ale nutí jej také pozorně poslouchat výslovnost každého slova. V soukromé jazykové škole učící Callanovou metodou by si studenti měli opravit diktáty podle knihy ihned po skončení hodiny. Důvody jsou dva. Jednak má student diktát ještě v čerstvé paměti a dostane tak rychlou zpětnou vazbu, jednak to ušetří spoustu práce učiteli. Jak ale Callan poznamenává dále, učitel by neměl diktáty ztrácet mnoho času, protože práce stylem otázek a odpovědí je důležitější.¹⁴⁷

Čtení

Při opakování formou čtení by studenti měli číst každé slovo z (opakované) lekce včetně vysvětlení gramatiky apod. Při čtení otázek s volnou odpovědí by měl učitel napovědět alespoň první slova odpovědi, aby student nepřeskočil ihned na další otázku, ale sám odpověděl. Učitel by měl doprovázet studenta při čtení, a to i v případě, že student nemá se čtením žádné potíže.¹⁴⁸

Pravidelné opakování učiva

„Tajemství úspěchu při učení se jazyku spočívá v opakování, opakování a ještě jednou opakování.“¹⁴⁹ Jedním z nejdůležitějších aspektů Callanovy metody je její systém opakování učiva. Pravidelné opakování umožní všem posluchačům ve třídě porozumět otázkám, i když jsou vyslovovány velmi rychle. Když studenti neuslyší otázku v dostatečném počtu opakování, nikdy nedosáhnou požadované rychlosti schopnosti rozumět a hovořit.¹⁵⁰ Opakování vyřeší i problém studentů se špatnou pamětí nebo těch, kteří na nějaké hodině chyběli.¹⁵¹ Díky důkladnému mechanickému opakování se u posluchačů rozvine rychlý reflex, což jim umožní mluvit anglicky bez přemýšlení.¹⁵² Problémem je stanovení vhodného počtu opakování. Jediným kritériem je – „Rozumí studenti perfektně učiteli, když se ptá vysokou rychlostí?“ Pokud ne, je

¹⁴⁷ Srov. CALLAN, Robin. *Teacher's Handbook*. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2004, str. 178-181.

¹⁴⁸ Srov. tamtéž, str. 127.

¹⁴⁹ Tamtéž, str. 90.

¹⁵⁰ CALLAN, Robin. *Student's Book 1 : Lessons 1-24*. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2007, str. 105.

¹⁵¹ CALLAN, Robin. *Teacher's Handbook*. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2004, str. 95.

¹⁵² Srov. CALLAN, Robin. *Student's Book 1 : Lessons 1-24*. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2007, str. 85.

nutné zvýšit počet opakování.¹⁵³ Následující tabulka uvádí doporučený počet opakování u jednotlivých typů posluchačů:

Typ studentů	Počet nově probraných paragrafů	Počet opakování
Vynikající	12	2
Rychlí	8	3
Průměrní	6	4
Slabí	5	5
Velmi pomalí	4	6

Tabulka č. 4 : Přehled doporučeného počtu opakování u jednotlivých typů posluchačů

Zdroj dat použitých v tabulce: CALLAN, Robin. *Teacher's Handbook*. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2004, str. 92.

Vynikající, úplně začínající posluchač je takový, který je schopen osvojit si cca 12 nových paragrafů z knih Callanovy metody během padesátiminutové vyučovací jednotky, rychlý posluchač 8, průměrný 6 atd. Bereme-li v úvahu počet opakování, vynikající posluchač potřebuje zopakovat tyto paragrafy v průměru dvakrát, rychlý třikrát atd. Jedná se o obecné doporučení, autor metody nechává rozhodnutí o počtu opakování jednotlivých paragrafů a úrovní na uvážení učitele.¹⁵⁴

Vysoká rychlost

Jedním ze způsobů, jakým Callanova metoda maximalizuje čas věnovaný mluvení a soustředění posluchačů, spočívá v tom, že od první hodiny hovoří učitel rychlostí cca 200-240 slov za minutu. Toto neobyčejně rychlé tempo učitele zabraňuje, aby se posluchač začal nudit. Je nucen se soustředit, má omezenou možnost překládání si do mateřštiny. Posluchač sám samozřejmě hovoří tempem běžné konverzace.¹⁵⁵ Podle Callana jsou téměř všichni studenti schopní porozumět učiteli, i když mluví vysokou rychlostí. Pokud ne, znamená to jediné nedostatek opakování.¹⁵⁶ V době vyučovací hodiny se nemůže stát, že bude ticho, učitel by měl neustále hovořit. Výsledkem je to, že posluchač slyší průměrně 12600 slov v průběhu hodiny, ve které hovoří učitel nebo jiní studenti.¹⁵⁷

¹⁵³ CALLAN, Robin. *Teacher's Handbook*. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2004, str. 92.

¹⁵⁴ Viz tamtéž, str. 91.

¹⁵⁵ Tamtéž, str. 12.

¹⁵⁶ CALLAN, Robin. *Student's Book 1 : Lessons 1-24*. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2007, str. 124.

¹⁵⁷ CALLAN, Robin. *Teacher's Handbook*. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2004, str. 103-104.

Domácí úkoly

Callanova metoda nepoužívá systém domácích úloh. V jiných metodách musí posluchači doma věnovat na domácí úlohy dalších cca 15 minut z každé hodiny, takže čas učení se prodlužuje asi o 25%.¹⁵⁸ V Callanově metodě se totiž studenti mají vše naučit během hodiny. Student však může, má-li zájem, vypracovávat úkoly z učebnice a sám si je opravovat.¹⁵⁹

1.6.3 Učivo v Callanově metodě

Učivo podle J. Hendricha tvoří nejen jazykový materiál učebnic a učebních pomůcek, ale i informace a poznatky sdělované učitelem, jakož i všechny úkoly žáků v průběhu výuky, popř. jejich přípravy na výuku, které vedou nebo mají vést k osvojení jazykových prostředků a řečových dovedností i věcných vědomostí. Učivo je v pojetí J.Hendricha pouhým prostředkem k dosažení cíle.¹⁶⁰

Učivo v Callanově metodě je rozděleno do dvanácti etap (stages) obsažených v sedmi knihách, jednotlivé stages jsou členěny na odstavce (paragraphs). Metoda připravuje posluchače pouze do úrovně B2 společného referenčního rámce (což odpovídá přibližně 160 hodinám studia a učivu mezi desátou a dvanáctou etapou).¹⁶¹ Výstupy jednotlivých úrovní je možné nalézt v příloze č. 4.

Metoda se snaží posluchače vybavit takovou slovní zásobou, která je používána nejčastěji a která umožní posluchači co nejrychleji konverzovat, a nezatěžovat jej málo používanými nebo módními slovy.¹⁶² Veškeré jazykové jevy i slovní zásoba z předchozích lekcí se objevuje i v pozdějších lekcích. Pokud tedy předchozí učivo není dostatečně vstřebáno (opakováním), nové učivo bude pro studenta velmi těžké.¹⁶³

Obzvláště důležité je pak osvojení si učiva prvních dvou knih, kde se nachází nejzákladnější gramatika a slovní zásoba.¹⁶⁴ Třetí a čtvrtá kniha jsou obecně považovány za nejtěžší, protože obsahují nejvíce gramatické látky, avšak po jejich

¹⁵⁸ CALLAN, Robin. Student's Book 1 : Lessons 1-24. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2007, str. 5.

¹⁵⁹ Callan School Brochure. Cambridge : Orchard Publishing LTD, [1999?], str. 26.

¹⁶⁰ HENDRICH, Josef, et al. Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 16.

¹⁶¹ CALLAN, Robin. Student's Book 1 : Lessons 1-24. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2007, str. 69-72.

¹⁶² Srov. tamtéž, str. 30-31.

¹⁶³ Srov. tamtéž, str. 111.

¹⁶⁴ Srov. CALLAN, Robin. Teacher's Handbook. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2004, str. 96.

zvládnutí by posluchač neměl mít větší problémy s anglickým jazykem. Pátá a šestá kniha jsou zaměřeny na rozšíření slovní zásoby o dalších 2000 nových slov.¹⁶⁵

Podle Hrehovčíka kritizuje spousta učitelů banalitu předepsaných otázek.¹⁶⁶ Callan však říká, že otázky určené posluchačům by měly být jednoduché a možná i trochu dětinské. Obsah otázek totiž není tak důležitý, jako jejich struktura, použitá slova a intonace. Jde o to, aby posluchač formuloval své odpovědi správně. Navíc jsou otázky utvořeny tak, aby každý posluchač bez ohledu na věk, národnost či kulturu mohl odpovídat bez předběžného přemýšlení nad odpovědí.¹⁶⁷

1.6.4 Učitel v Callanově metodě

Dalším činitelem cizojazyčné výuky je učitel, který je dle J. Hendricha chápán jako osobnost mající potřebné pedagogické nadání, spolehlivé znalosti daného cizího jazyka po stránce teoretické i praktické, přiměřené znalosti obecně lingvistické a psycholingvistické i pedagogicko-psychologické. Učiteli připadá ve výukovém procesu řídicí funkce, z níž vyplývá jeho zodpovědnost za dosahované výsledky výchovné, vzdělávací i komunikativní v daném jazyce.¹⁶⁸

Callanova metoda je zpracována tak, aby bylo možné stát se učitelem po pěti dnech výcviku.¹⁶⁹ Během tohoto kurzu jsou potenciální učitelé důkladně seznámeni s teoretickými i praktickými aspekty metody, účastní se vyučování v roli studujících i vyučujících a dostávají zpětnou vazbu od instruktorů.¹⁷⁰ Učitel Callanovy metody je vybírán hlavně podle svojí živé, dynamické osobnosti, důležitý je dobře znějící hlas a příjemný tón, musí být schopný, podobně jako herec, upoutat pozornost posluchačů a nenudit je. Podle Callana jsou tyto vlastnosti důležitější než univerzitní diplom.¹⁷¹

Při výuce Callanovou metodou je učitel (stejně jako studenti) vázán přísným dodržováním všech pravidel metody (včetně doslovného pokládání otázek z knihy). Callan vysvětluje, že takový postoj by nebylo možné akceptovat v jiných předmětech

¹⁶⁵ CALLAN, Robin. Student's Book 1 : Lessons 1-24. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2007, str. 96.

¹⁶⁶ HREHOVČÍK, Teodor. The Callan method or "English in a quarter of the time". In Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské Univerzity : Řada anglistická, vol. 29. [s.l.] : [s.n.], 2003, str. 110.

¹⁶⁷ Srov. CALLAN, Robin. Teacher's Handbook. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2004, str. 95.

¹⁶⁸ HENDRICH, Josef, et al. Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 16.

¹⁶⁹ CALLAN, Robin. Student's Book 1 : Lessons 1-24. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2007, str. 33.

¹⁷⁰ *Callan Method*, dostupný z WWW: <http://www.callan.co.uk/en/teacher_training.html>.

¹⁷¹ Srov. CALLAN, Robin. Student's Book 1 : Lessons 1-24. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2007, str. 33.

(např. literatura, historie), jazykové vyučování je však podle něj založeno na cvičení schopností a budování reflexů.¹⁷² Všechna pravidla Callanovy metody by měl učitel na začátku kurzu posluchačům důkladně vysvětlit a zdůraznit zejména důležitost opakování probraného učiva.¹⁷³

Učitel ve vyučování

Učitel vcházející do třídy by měl na začátku každé hodiny práci zorganizovat tak, aby si posluchači kladli postupně otázky. Takto se využije čas, kdy otevírá knihy a připravuje se na výuku. Je to jediná šance, kdy mají posluchači možnost procvičovat tázací věty a volnou konverzaci.¹⁷⁴

Při výuce by měl lektor Callanovy metody dodržovat kromě již uvedených principů následující zásady:¹⁷⁵

- při učení stát, a to zhruba jeden metr od podstavce s knihou, sednout si může až při čtení nebo diktátu;
- nepřestávat hovořit;
- pokládat otázky pro celou skupinu a poté náhodně, ale rovnoměrně vyvolávat studenty;
- vyvolávat posluchače posunkem, nikoli jménem;
- důsledně opravovat všechny chyby studentů, a to zejména výslovnost;
- v případě vyrušování studentů ustát v řeči a trvat na naprostém tichu ve třídě;
- pokud student nezná význam otázky/slova, napovědět mu pokud možno nonverbálně,¹⁷⁶ popřípadě vysvětlit anglicky bez překladu do mateřského jazyka;
- vystupovat živě, s přehnanou gestikulací i mimikou, neustále být v pohybu;
- přijmout metodu takovou, jaká je, nesnažit se ji vylepšovat nebo měnit..

¹⁷² Srov. CALLAN, Robin. Student's Book 1 : Lessons 1-24. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2007, str. 102.

¹⁷³ Srov. CALLAN, Robin. Teacher's Handbook. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2004, str. 103.

¹⁷⁴ CALLAN, Robin. Student's Book 1 : Lessons 1-24. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2007, str. 103.

¹⁷⁵ Srov. tamtéž, str. 103, 104, 107;

CALLAN, Robin. Teacher's Handbook. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2004. str. 19, 49, 72, 250.

¹⁷⁶ Jako příklad uvádí Callan otázku: "Do you write quickly?" Učitel by měl předstírat, že píše rychle imaginárním perem ve vzduchu.

1.6.5 Žák v Callanově metodě

Žákem je podle Hendricha míněn vyučovaný jedinec kteréhokoli věku s danými schopnostmi, vlastnostmi, vědomostmi, zkušenostmi, potřebami a zájmy i ostatními předpoklady k osvojení cizího jazyka. Ve vyučovacím procesu mu připadá úkol využívat veškerých schopností a vynakládat vytrvalé úsilí k dosažení daného cíle.¹⁷⁷

Jak je uvedeno v předmluvě ke Student's Book 1, Callanova metoda „je vhodná pro všechny osoby ve věku od sedmi do sedmdesáti let, pro příslušníky každého národa. Zaručuje dokonalé výsledky malým dětem i starším osobám.“¹⁷⁸

Dle Hrehovčíka odráží role žáka v Callanově metodě roli učitele – čím větší podíl na řízení výuky má učitel, tím nižší podíl má student. Studující je pouze pasivní receptor a nad obsahem vyučování nemá žádnou kontrolu.¹⁷⁹ Posluchač by se lektora během vyučování neměl na nic ptát, vše je pro něj systematicky „naprogramováno“ a je „krmen“ jako počítač. Ptát se může teprve v případě, že učivo nepochopí ani po několikerém opakování, a to až po skončení hodiny.¹⁸⁰

Jednou z výhod Callanovy metody je podle jejího autora i to, že pomáhá překonávat nespěšnost studentů. Mnoho posluchačů učících se cizí jazyk se bojí mluvit. V rámci Callanovy metody, založené zejména na verbální práci spočívající v kladení otázek a odpovědí, je posluchač nucen hovořit, čímž zároveň překonává strach a obavy.¹⁸¹ Zároveň by měl být každému studujícímu v Callanově metodě věnován přibližně stejný čas k mluvení. Podle Callana pak ve většině jiných metod výřeční studenti zabírají čas méně aktivním posluchačům.¹⁸²

Většina institucí vyučujících Callanovou metodou umožňuje posluchačům zaznamenávat si vyučovací hodiny např. na diktafon a poté poslouchat doma. Kromě toho se mohou posluchači učit ve volném čase pomocí kladení si otázek navzájem z knih Callanovy metody.¹⁸³

Zvláštní pozornost si zaslouží výuka dětí. Callan definuje „děti“(children) jako studenty mezi 7. a 16. rokem života a používání metody pro výuku mladších žáků nedoporučuje. Zvláštní zřetel je nutné brát na děti od 7 do 10 let, pro které je možné

¹⁷⁷ HENDRICH, Josef, et al. Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 17.

¹⁷⁸ CALLAN, Robin. Student's Book 1 : Lessons 1-24. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2007, str. 19.

¹⁷⁹ HREHOVČÍK, Teodor. The Callan method or “English in a quarter of the time”. In Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské Univerzity : Řada anglistická, vol. 29. [s.l.] : [s.n.], 2003, str. 112.

¹⁸⁰ Srov. CALLAN, Robin. Teacher's Handbook. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2004, str. 20.

¹⁸¹ CALLAN, Robin. Student's Book 1 : Lessons 1-24. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2007, str. 21.

¹⁸² Tamtéž, str. 20.

¹⁸³ Tamtéž, str. 94.

Callanovu metodu mírně přizpůsobit.¹⁸⁴ Jemné odchylky povoluje Callan v obsahu otázek, které učitel může, shledá-li je pro děti příliš „dospělými“, mírně pozměnit. Vždy by se ale měl dříve pokusit položit originální otázku z knihy. Učitel by se měl také více zaměřit na opakování. Nutným předpokladem efektivní výuky je i naprostý klid a koncentrace dětí ve výuce. Pokud výuka trvá již delší dobu a učitel na dětech zpozoruje známky únavy a ztráty soustředění, může udělat ve výuce krátkou přestávku. Za žádných okolností by však neměl používat jiné než oficiálně povolené materiální pomůcky.¹⁸⁵

¹⁸⁴ Srov. CALLAN, Robin. *Teacher's Handbook*. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2004, str. 233.

¹⁸⁵ Srov. tamtéž, str. 232 – 236.

1.6.6 Materiální podmínky v Callanově metodě

Pro Hendricha materiální podmínky představují zařízení učebny i školy, popřípadě i jejího okolí, vybavení učebními pomůckami a didaktickou technikou; v širším smyslu sem spadají i didaktické prostředky, které umožňují žákovi domácí přípravu; patří sem i vybavení školy knihovnou s cizojazyčnou literaturou, slovníky, časopisy apod.¹⁸⁶

Učebnice a pomůcky používané v Callanově metodě

V Callanově metodě se používají následující materiální didaktické prostředky, přičemž není dovoleno používat jakékoliv dodatečné materiály.¹⁸⁷

- 1) Knihy pro učitele 1-7 (Teacher's Handbooks One to Seven),
- 2) Výkresy pro prezentaci učitelů (Teacher's Demonstration Charts),
- 3) Příručka pro učitele (Teacher's Handbook, i.e. Instruction Manual),
- 4) Instruktažní zvukové nahrávky (Teacher's Audio Training Tape)
- 5) Instruktažní video nahrávky (Teacher's Video Training Tape),
- 6) Učebnice pro posluchače 1-7 (Student's Books One to Seven),
- 7) Zvukové nahrávky k učebnicím pro posluchače (Student's Audio Tapes/CDs accompanying the Student's Books),
- 8) Brožurky s překlady všech slov používaných v šesti knihách Callanovy metody do místních jazyků (Student's Vocabulary Booklet, containing the translation in the student's own language of all the words used in the seven books of the Callan Method),
- 9) Sešity na psaní diktátů (Dictation Booklets, in which to write dictations),
- 10) Příručka pro posluchače vysvětlující principy Callanovy metody (Student's Handbook, containing a detailed explanation of how and why the Callan Method works),
- 11) Příručka „Jak založit školu podle Callanovy metody“ pro ředitele (Director's handbook showing anyone how to set up a Callan Method School),
- 12) Všeobecné informace o Callanově metodě (Information Booklet, containing general information about the Callan Method).

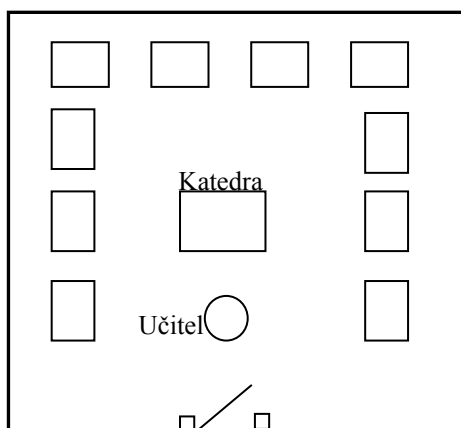
¹⁸⁶ HENDRICH, Josef, et al. Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 18.

¹⁸⁷ Výjimkou jsou pouze pokročilí studenti, kteří se připravují na FCE, kde je dovoleno používat učebnice s testy FCE z minulých let, aby posluchači mohli získat praxi při řešení úloh konkrétního typu. Viz CALLAN, Robin. Student's Book 1 : Lessons 1-24. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2007, str. 3, 109.

Učebnice pro posluchače neobsahují žádné fotografie, obrázky ani kresby, stejně tak absentují i ukázky dialogů a souvislé texty. Knihy sestávají pouze z gramatických struktur ve formě otázek a odpovědí, které slouží jako základ pro výuku, občas se objeví i vysvětlení gramatických jevů.¹⁸⁸

Učebna

Stěny učeben používaných ve vyučování Callanovou metodou jsou plné mnoha povzbuzujících nápisů jako např. „Mluvte bez přemýšlení“, „Nezoufejte, podaří se vám to, výsledky jsou zaručeny“ apod.¹⁸⁹ Co se týče uspořádání učebny, doporučuje se posazení studentů do půlkruhu okolo stolku učitele, na kterém má položenou knihu. Jako příklad uvádí Callan následující uspořádání učebny:



Obrázek č. 2: Příklad uspořádání učebny

Zdroj: CALLAN, Robin. *Teacher's Handbook*. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2004, str. 43.

Učitelův pult by měl být připevněn k zemi v takovém místě učebny, aby bylo učiteli poskytnuto dostatek prostoru pro pohyb okolo a zároveň tak, aby viděl na všechny posluchače. „Demonstration Charts“ by měly být připevněny permanentně za učitelem, aby je měl kdykoliv při ruce a mohl je při výuce použít.¹⁹⁰ Ve výuce Callanovou metodou se nepoužívá tabule,¹⁹¹ ta je nahrazena již zmíněnými „Demonstration Charts“, které již vše potřebné (např. abecedu, číslice atd.) obsahují. Příklad „Demonstration Chart“ je uveden v příloze č. 5.

¹⁸⁸ HREHOVČÍK, Teodor. The Callan method or “English in a quarter of the time”. In *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské Univerzity : Řada anglistická*, vol. 29. [s.l.] : [s.n.], 2003, str. 111.

¹⁸⁹ Tamtéž, str. 110.

¹⁹⁰ CALLAN, Robin. *Teacher's Handbook*. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2004, str. 43-44.

¹⁹¹ Podle Callana psaní učitele na tabuli pouze snižuje koncentraci žáků, zejména těch mladších.

1.6.7 Organizační podmínky v Callanově metodě

Organizační podmínky se týkají všech ustanovení, která vyplývají ze školské soustavy a která vymezují rozsah i strukturu výuky po stránce organizační na jednotlivých stupních a typech škol i učilišť či institucí, ať jde o učební plány, skladbu rozvrhu, počty žáků ve skupině, dělení tříd, ale i výběr žáků, rozvržení a organizace zkoušek, organizační zabezpečení návaznosti učiva aj.¹⁹²

Callanova metoda může být používána ve třídách s jedním až 40 posluchači. Optimální počet je však 6-12 osob. V menších třídách nemají posluchači moc času na promýšlení chyb a možnost pozorně poslouchat své kolegy, ve větších třídách zase hovoří méně, než je to doporučeno.¹⁹³

V soukromých školách používajících Callanovu metodu trvají vyučovací hodiny 50 minut. Pro mnohé předměty je podle Callana ideální délka vyučovací hodiny 40 minut, potom se posluchači i učitelé cítí unavení a ztrácejí zájem o učení. Mohou vydržet ještě dalších 10 minut, ale další prodlužování hodiny by již bylo kontraproduktivní. Proto je taková délka vyučovací hodiny podle Callana optimální.¹⁹⁴

Většina škol používajících při výuce Callanovu metodu nabízí zájemcům o výuku patnáct zkušebních hodin. Pokud se posluchač po jejich využití rozhodne v kurzu nepokračovat, nemusí za ně zaplatit.¹⁹⁵

Podle oficiální databáze registrovaných škol¹⁹⁶ působí k 22.12.2009 v České Republice 8 škol Callanovy metody. Na Slovensku je jich téměř dvojnásobek (15 škol), metoda je populární také v Polsku (100 registrovaných škol). V následující kapitole se krátce podíváme na vznik a historický vývoj Callanovy metody.

¹⁹² HENDRICH, Josef, et al. Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha : SPN, 1988, str. 17.

¹⁹³ CALLAN, Robin. Student's Book 1 : Lessons 1-24. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2007, str. 20.

¹⁹⁴ Srov. tamtéž, str. 99.

¹⁹⁵ Tamtéž, str. 6.

¹⁹⁶ *Callan Method* [online]. c1960-2009 [cit. 2009-02-01]. Dostupný z WWW: <http://www.callan.co.uk/>.

1.6.8 Historický vývoj Callanovy metody

Robin Callan, autor Callanovy metody, se narodil v r. 1932 v Anglii. Callan nikdy nepomýšlel na kariéru učitele a k výuce angličtiny se dostal v podstatě náhodou, když v r. 1959 přijal nabídku svého přítele učit v Berlitzově škole v Salernu.

Berlitzova metoda stejně jako jiné metody, které poznal později, jej příliš nenadchly. Během svého ročního působení v Berlitzově škole se nesetkal s jediným žákem, který by získal alespoň základní úroveň angličtiny (Cambridge Preliminary). Přesto zde zůstal a pracoval na své vlastní verzi přímé metody.

Průběžně psal knihy pro svoji metodu a otevřel v Salernu i první Callanovu školu, která sloužila jako experimentální laboratoř. Po 10 letech práci dokončil, jeho škola se stala největší v celém Salernu a dále expandovala do celé Itálie, později otevřel i pobočku v Londýně. Když v té době svoji metodu nabídnul již existujícím jazykovým školám v Anglii a Itálii, nesetkal se s kladnou odezvou. Přemýšlel i o tom, že by své knihy volně prodával v obchodech. Pak ale usoudil, že by si učitelé bez náležité instruktáže a jeho dozoru metodu přizpůsobovali podle vlastních představ, čímž by přestala být efektivní, a od tohoto nápadu upustil.

Místo toho se Robin Callan snažil najít odborníka, který by posoudil kvalitu jeho metody. Toho našel v Davidu Morganovi, profesorovi angličtiny na univerzitě v Oxfordu. Ten došel k závěru, že Callanova metoda je nejrychlejší metodou výuky angličtiny, se kterou se setkal, a svoji studii publikoval v odborném časopise EFL Gazette. I přes tato zjištění se však metoda nesetkala s ohlasem. Robin Callan kapituloval. Zavřel Londýnskou školu, nechal zbylým pobočkám volnou ruku při rozhodování, přestěhoval se do Itálie a živořil na pokraji bankrotu.

Nakonec usoudil, že bude lepší, když jeho metodou budou učitelé vůbec učit, i když nesprávně. Pustil se proto do revize svých knih, napsal manuál pro lektory i studenty a v knihách upozorňoval na fakt, že metoda *může* naučit studenta anglicky čtyřikrát rychleji, pokud je používána správně.

Robin Callan vývoji své metody zasvětil téměř celý svůj život (od 27 do 63 let). Dnes je již v důchodu a žije z příjmů z prodeje svých knih. Callanova metoda je dnes používána ve více než 25 státech světa, a to jak v soukromých, tak i státních školách.¹⁹⁷

¹⁹⁷ Srov. HISTORY OF THE CALLAN METHOD : for anyone interested in how the Method came about. www.callan.co.uk [online], 2001.

2 Empirická část

V předchozí části diplomové práce autor nastínil teoretická východiska Callanovy metody. Empirická část diplomové práce představí čtenáři praktické zkušenosti a názory jednotlivých účastníků výuky anglického jazyka Callanovou metodou.

Jako místo výzkumu byla záměrným výběrem zvolena jazyková agentura TOP School s.r.o. se sídlem v Ostravě. TOP School je držitelem oficiálního certifikátu *The Callan School of English* v Londýně a při výuce používá autentické materiály z nakladatelství *Orchard Publishing*. TOP School je oficiálně registrovaná u *The Callan School of English* jako jedna z osmi jazykových agentur v České Republice, které vyučují pomocí Callanovy metody. Každý lektor TOP School musí absolvovat povinné vstupní školení, kde je seznámen s pravidly a zásadami Callanovy metody. Výzkum byl realizován v pobočkách firmy v Havířově, Ostravě a Karviné.

Při analýze a evaluaci Callanovy metody v empirické části autor zkoumal názory jednotlivých účastníků výuky. Objekty výzkumu tedy byli:

- 1) učitelé,¹⁹⁸ kteří pomocí Callanovy metody vyučují,
- 2) studenti, kteří jazykové kurzy Callanovy metody navštěvují.

Podle objektů výzkumu je empirická část rozdělena do dvou dílčích sekcí, přičemž v každé autor volí jiné výzkumné metody v závislosti na charakteru zkoumaného vzorku a výzkumných otázek. V sekci věnované *učitelům* Callanovy metody budou hlavními výzkumnými otázkami:

- 1) jaké aspekty Callanovy metody vnímají jako přednosti (silné stránky)?
- 2) jaké aspekty Callanovy metody vnímají jako nedostatky (slabé stránky)?
- 3) pro jaké žáky je Callanova podle nich metoda nejvhodnější?

Druhou fází výzkumu autor zaměří na názory studentů Callanovy metody. Hlavní výzkumné otázky proto znějí následovně:

- 1) do jaké míry se shoduje názor studentů na přednosti Callanovy metody s názory lektorů?
- 2) do jaké míry se shoduje názor studentů na nedostatky Callanovy metody s názory lektorů?

¹⁹⁸ Jazykové kurzy TopSchool navštěvují nejčastěji dospělí. Ve vzdělávání dospělých se osoba, která řídí a realizuje výukový proces, nepoužívá označení učitel, ale spíše lektor. Podobně se pro označení žáka častěji používají pojmy posluchač, studující, frekventant kurzu nebo účastník vzdělávání. V dalším textu bude autor tyto pojmy užívat ve významu synonym, i když si je vědom jejich významových odchylek.

Tuto část však autor bude koncipovat pouze jako pilotáž a navrhne výzkumný nástroj, který ověří na malém vzorku respondentů. V oddílu diskuze (3) jsou pak názory analyzovány a konfrontovány.

2.1 Výzkumné metody

Jednou z možností, jak metodologicky uchopit problém evaluace Callanovy metody, by bylo použití výzkumného designu autorů Richardse a Rodgerse (nastíněného v kapitole 1.2.1). Bohužel však není v možnostech autora diplomové práce shromáždit všechny čtyři typy informací o Callanově metodě (*descriptive, observational, effectiveness, comparative data*), a tudíž by byl výzkum neúplný. Autor se proto rozhodl pro vlastní metodologický design.

Pro evaluaci Callanovy metody a zjištění jejích kladů a záporů byly zvoleny následující metody sběru dat:

- 1) strukturovaný rozhovor (interview),
- 2) dotazník.

2.1.1 Interview

Interview je ideální explorativní nástroj sloužící pro zmapování problematiky a pro získání informací, které slouží jako východisko pro vytvoření dalších výzkumných nástrojů.¹⁹⁹ Protože Callanova metoda zatím není v literatuře odborně analyzována, jeví se autorovi strukturované interview jako ideální nástroj. Dalším důvodem volby této metody je povaha výzkumného problému vyžadující hloubkovou analýzu. Díky osobnímu kontaktu s výzkumníkem mohou respondenti doplnit své odpovědi komentářem, který blíže objasní (zdůvodní) jejich názory. Autor proto považuje strukturovaný rozhovor za adekvátní metodu pro sběr dat o jejich vnímání a hodnocení kladů a záporů Callanovy metody.

Interview se uskutečnila v týdnech od 6.4. do 10.4. a od 25.5. do 29.5 2009 v pobočkách TOP School v Ostravě, Havířově a Karviné. Lektori byli předem kontaktováni emailem nebo osobně a autor je požádal o 20-30 minut času. Samotné rozhovory pak trvaly v rozmezí od 17 do 25 minut. Všichni účastníci výzkumu (n=8) souhlasili s pořízením audionahrávky interview, což autorovi práce usnadnilo sběr dat a následné vyhodnocení. Časově náročnou fází výzkumu pak byla transkripce

¹⁹⁹ Srov. GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno : Paido, 2000, str. 111.

jednotlivých rozhovorů z audiozáznamu do písemné podoby pro účely následné analýzy.

Při vytváření výzkumného nástroje před samotným započítím interview si autor vytvořil seznam tematických okruhů, které svým zaměřením odpovídaly výzkumným otázkám. Jednalo se o tyto tematické celky:

- 1) vhodnost Callanovy metody (pro studenty),
- 2) přednosti Callanovy metody (pro studenty),
- 3) nedostatky Callanovy metody (pro studenty),
- 4) přednosti Callanovy metody (pro lektory),
- 5) nedostatky Callanovy metody (pro lektory),
- 6) doporučení studentům.

Každý celek obsahoval hlavní otevřenou výzkumnou otázku a dále i několik doplňujících otázek, které byly položeny v případě, že se o dané problematice respondent sám nezmínil již při odpovídání na hlavní výzkumnou otázku. Kromě toho byla na začátku interview položena i úvodní otázka („*Kde jste se poprvé setkal/a s Callanovou metodou?*“), která sloužila pro uvolnění napětí a nastolení atmosféry příznivé výzkumu, avšak s cílem výzkumu přímo nesouvisela. Výsledný výzkumný nástroj je součástí přílohy č. 6, přepis ukázkového interview pak součástí přílohy č. 7.

V tematickém celku „*Vhodnost Callanovy metody*“ byli respondenti dotazováni na vybraná kritéria vhodnosti metody podle Mackeye (viz 1.4), a sice *věk* a již *dosažená úroveň ovládnutí jazyka*. Autor práce považuje tato kritéria za důležitá, protože:

1) Věk ovlivňuje podle Mackeye vhodnost metody v obsahu výuky a způsobu procvičování (viz 1.4.2.1), jinými slovy je nutné přizpůsobit obsah výuky a způsob procvičování věku studentů. Obsah výuky i způsob procvičování jsou však pro všechny věkové skupiny v Callanově metodě víceméně totožné, bude nás proto zajímat názor lektorů na to, zda jsou tyto činitelé cizojazyčné výuky v Callanově metodě opravdu univerzální (jak tvrdí Robin Callan), nebo jestli je metoda vhodnější spíše pro starší studenty nebo pro děti.

2) Co se týče již dosažené úrovně ovládnutí jazyka, autor hypoteticky předpokládá, že studenti, kteří se angličtinu učili již dříve jinými metodami, jsou zvyklí na jiný způsob práce. Přejít na jinou vyučovací metodu postavenou na zcela odlišných principech jim proto může činit potíže.

Jazyková agentura TOP School zaměstnává celkem 23 lektorů a jednu „head teacher“ (21 žen a 3 muži).²⁰⁰ Ti byli seřazeni dle abecedy a poté bylo z tohoto základního souboru lektorů náhodným výběrem vybráno osm lektorů/lektorek Callanovy metody, což představuje 1/3 z celkového počtu lektorů. Z důvodu diskretnosti budou jednotlivým lektorům přiřazena písmena od A do H a v případě, že se v následujícím textu objeví jejich citace, budou identifikovatelní pod těmito písmeny.

Označení	Věk	Pohlaví	Délka praxe (roky)	Rodilý Mluvčí	Zkušenosti s výukou jinými metodami
A	22	Žena	4	Ne	Ano
B	49	Žena	4	Ne	Ano
C	33	Muž	0,5	Ano	Ano
D	36	Žena	3	Ne	Ano
E	22	Žena	2,5	Ne	Ano
F	35	Žena	3,5	Ne	Ano
G	20	Žena	3	Ne	Ano
H	27	Žena	2	Ne	Ne

Tabulka č. 5 Vybrané charakteristiky zkoumaného vzorku

Zdroj: interní materiály Topschool a vlastní data autora

Ve vzorku tedy převažují ženy nad muži (7 žen a 1 muž), průměrný věk dotazovaných lektorů je 30,5 let. Většina lektorů má s výukou pomocí Callanovy metody již několikaleté zkušenosti, průměrná délka jejich praxe je 2,8 roku. Většina z nich (7 z 8) má také zkušenosti s výukou i jinými metodami výuky cizích jazyků. Lze tedy předpokládat, že data od nich získaná budou pro výzkum relevantní.

2.1.2 Dotazník

Další zvolenou metodou byl dotazník pro skupinu respondentů z řad studentů Callanovy metody. Hlavním motivem pro použití této metody byla snaha o zvýšení vypovídací schopnosti výzkumu. Dotazník byl navrhován na základě empirických zjištění z interview a hlavním cílem bylo zjistit, zda se názory lektorů a studentů na výhody a nevýhody Callanovy metody shodují nebo rozcházejí.

Při tvorbě dotazníku tedy autor postupoval tak, že jednotlivé výhody a nevýhody přetransformoval do tvrzení. Respondenti pak měli za úkol komentovat, zda

²⁰⁰ Stav k 26.3.2009, zdroj: interní materiály TOP School

s jednotlivými tvrzeními souhlasí či nikoliv. Autor však nechtěl studenty omezovat výčtem výhod a nevýhod Callanovy metody v první části dotazníku, proto ve druhé části dotazníku položil dvě otevřené otázky, které se týkaly respondentova názoru na výhody a nevýhody Callanovy metody. Výsledný výzkumný nástroj je součástí přílohy č. 8.

Z hlediska počtu respondentů ($n=20$) se jedná o pilotáž, jejíž hlavní přínos spočívá v otestování evaluačního nástroje. Ten může být použit v dalším výzkumu Callanovy metody. Všichni respondenti navštěvují výukové kurzy TopSchool, a to již nejméně půl roku. Ve vzorku převažovaly ženy (13) nad muži (7). 15 respondentů (75%) se již učilo angličtinu i jinými metodami výuky, pro zbylých 5 respondentů je Callanova metoda první metodou, kterou se učí angličtinu. Vzhledem k velikosti vzorku se však získané výsledky nedají zobecnit na základní soubor.

2.2 Empirická zjištění - interview

2.2.1 Vhodnost Callanovy metody

V tomto tematickém celku byl zjišťován názor lektorů na to, pro jaké studenty je Callanova metoda podle jejich mínění a zkušeností nejlepší. Hlavní výzkumná otázka zněla: „*Pro koho je podle vás Callanova metoda nejvhodnější?*“

a) Věk

Následující tabulka zachycuje odpovědi lektorů na otázku, komu by doporučili Callanovu metodu z hlediska věku studentů.

„*Doporučil/a byste Callanovu metodu spíše pro...*“

Varianta odpovědi	Četnost	Výpověď lektora/lektorů
a) starší studenty a dospělé	2	B, D
b) děti (do 15 let)	0	
c) všechny věkové skupiny	4	C, F,G, H
d) nedokážu posoudit	2	A, E

Tabulka č. 6 Vhodnost Callanovy metody z hlediska věku studentů

Z tabulky vyplývá, že polovina lektorů vnímá Callanovu metodu jako vhodnou pro všechny věkové stupně. Lektorů B a D se shodují na tom, že pro nejmenší děti (předškoláci a 1. stupeň ZŠ) metoda není příliš vhodná, nebo je nutné ji do určité míry přizpůsobit.

Lektor B: „*Hodí se pro starší i pro mladší. Samozřejmě pro úplné děti, které ještě nechodí ani na základní školu nebo jsou teprve v první nebo ve druhé třídě, tak ta metoda se samozřejmě musí trochu přizpůsobit.*“

Lektor D: „*Spíš těm dospělým ... Oni (dětí) z toho vůbec nemají rozum, třeba nechápou ani česky, na co se jich člověk ptá. Jako není to uzpůsobené dětem. Takže některé otázky vynechám, oni nerozumí vůbec, co se po nich chce.*“

Výzkumník položil dále lektorovi D doplňující otázku, v čem vidí zásadní rozdíl mezi výukou dětí a dospělých pomocí Callanovy metody. Podle zkušeností lektora D je nutné při výuce dětí do 10 let věku:

- zkrátit opakování (na ± 10 paragrafů), diktát i čtení v závislosti na únavě dětí a jejich koncentraci,
- zbytek hodiny vyplnit jinými aktivitami než aktivitami užívanými běžně v Callanově metodě.

Dva lektori nedokázali posoudit, zda je Callanova metoda vhodnější spíše pro starší studenty nebo pro děti. Pro ilustraci autor uvádí výpověď lektora A.

Lektor A: „*No to je hodně složité, protože je ta metoda vlastně založena na tom, jak se učí malé děti, čili teoreticky je to lepší pro ty děti, ale v praxi ty knihy jsou obsahově sestavené pro dospělé, jako o tom jestli platí daně státu a takový věci, takže aby to bylo pro ně, muselo by to být obsahově změněno pro ty děti.*“

b) Dosažená úroveň ovládnutí jazyka

Následující tabulka zachycuje odpovědi lektorů na otázku, komu by doporučili Callanovu metodu z hlediska již dosažené úrovně ovládnutí cizího jazyka.

„Doporučil/a byste Callanovu metodu spíše ...“

Varianta odpovědi	Četnost	Výpověď lektora/lektorů
a) úplným začátečníkům (A0)	2	C, F
b) mírně až středně pokročilým (A1-B1)	3	A, D, G,
c) oběma skupinám	3	B, E, H
d) nedokážu posoudit	0	

Tabulka č. 7 Vhodnost Callanovy metody z hlediska dosažené úrovně ovládnutí jazyka

Z tabulky vyplývá, že lektori se v názorech rozcházejí a rozdělili se přibližně rovnoměrně na tři skupiny.

Hlavními argumenty zastánců vhodnosti Callanovy metody pro úplné začátečníky jsou zejména odlišné zkušenosti a zvyky pokročilejších studentů, které získali při učení se angličtiny pomocí jiných metod. To jim přináší problémy s adaptací na systém Callanovy metody.

Lektor C: *I think, that for others, who had a different experience from different methods of English could it be very confusing – to answer the question in that specific way. ... It's best to learn from the beginning.*

Zastánci opačného názoru (Callanova metoda je vhodnější spíše pro mírně až středně pokročilé) si myslí, že naopak Callanova metoda může pomoci vidět angličtinu z jiného úhlu pohledu a pokud mají nějaké problémy s adaptací na metodu, rychle si zvyknou.

Lektor D: „*Já si myslím, že spíše pro ty, kteří už nějaké základy mají. Protože mám skupinu, kteří jsou úplní začátečníci, jako jo, něco z toho (z vyučovací hodiny) samozřejmě mají, ale jde to pomaleji. Kdežto ti, co už mají nějaké základy, tak těm to pomůže si to přebrat z jiné strany a rozmluvit se.*“

Podle třetí skupiny lektorů je Callanova metoda vhodná jak pro začátečníky, tak pro pokročilé, s tím, že pro každou skupinu může mít Callanova metoda klady a zápory.

Lektor E: *„Jako já se setkávám s lidmi, co už se něco učili, a snaží se to, co už se učili, pořád aplikovat do té Callanovky. Což je problém. Ale zase jsou lidi, kteří se neučili vůbec, a snaží se v tom najít nějakou logiku, což je taky problém, ... takže asi bych to doporučila oběma skupinám. Asi je to opravdu trošku lepší pro ty, co se neučili, i když nám tady chodí hodně lidí, kteří se učili, a tímhle se rozprávají a ztratí ten ostych, takže asi bych to doporučila oběma skupinám.“*

c) Další kritéria

Ve zkoumaném vzorku se vyskytli i lektori, kteří uváděli jiná kritéria, aby stanovili, pro koho je metoda vhodná. Lektori B a E a F se shodli na tom, že Callanova metoda je vhodnější spíše pro auditivní typ studentů. Lektor G zase považuje Callanovu metodu za vhodnější pro studenty, kteří jsou schopni rychle vnímat a vstřebávat informace (kvůli vysokému tempu řeči lektora).

Lektor B: *„Tam záleží jenom na typu toho studenta. Zdáli je ten student více auditivní typ, zdáli se naučí více poslechem než pokud by byl vizuální typ nebo nějaký kinetický typ.“*

Lektor E: *Já bych spíše řekla, že jsou různé typy lidí. Někdo se nenaučí nic, pokud si to nenapíše.... Někdo se fakt učí tím sluchem líp.*

Lektor F: *Pro lidi, kteří potřebují věci vidět, mají vizuální paměť, tak pro ně to může být těžší. Jo a nebo to můžou mít prostě neradi. Lidi s vizuální pamětí můžou s tím mít problém.*

Lektor G: *„..., musí být ten člověk vnímavý, reagovat rychle a přemýšlet, prostě vstřebávat rychle informace.“*

2.2.2 Přednosti Callanovy metody (pro studenty)

Následující tabulka uvádí přehled přínosů Callanovy metody pro studenty, kteří se jejím prostřednictvím učí anglicky.

Přednost Callanovy metody	Četnost	Výpovědi lektora/lektorů
Odbourání studu a strachu z mluvení anglicky ve skupině lidí	5	D, E, F, G, H
Během lekce jsou studenti v neustálém kontaktu se „správnou“ angličtinou	3	A, D, E
Rychlost mluvy lektora připravuje studenty na řeč rodilých mluvčích	3	A, E, H
Studenti se učí mnohem rychleji než v jiných metodách	2	C, H
Důraz na správnou výslovnost	1	G
Dynamika vystoupení lektora	1	A
Střídání lektorů	1	F

Tabulka č. 8 Přednosti Callanovy metody pro studenty

Jako nejčastěji uváděný přínos Callanovy metody je její schopnost odbourávat u studentů strach z mluvení v cizím jazyce zejména proto, že student je v hodině prakticky „donucen“ mluvit.

Lektor G: „... *No přestat se bát mluvit. Protože většina lidí má prostě blok. Většinou jsou schopni něco napsat nebo rozumí, ale nejsou schopni třeba začít mluvit, nebo neví jak. Takže určitě se zbaví takového toho strachu, protože tady jsou prostě nuceni mluvit a pokud nemluví, tak my to z nich taháme.*“

Výhodou je podle lektorů i neustálá mluva učitele. Díky ní jsou po celou hodinu studenti vystaveni „správné angličtině“ a snižuje se tak riziko, že si zafixují špatné jazykové struktury a návyky.

Lektor E: *Myslím si, že je dobré, že pořád mluví lektor. Protože ti studenti okolní, kteří nemluví, vnímají pořád tu správnou angličtinu.*“

Výhodou Callanovy metody je také to, že připravuje studenty na setkání s rodilými mluvčími, a to zejména díky rychlému tempu řeči lektora. Podle názoru některých lektorů je lepší slyšet vícekrát rychleji, než jednou pomalu. Student si tak zvykne na způsob řeči rodilých mluvčích.

Lektor H: „... *To by mělo toho studenta naučit rychleji, takže se během té hodiny stihne více a ten student si zvykne na to, že Britové nemluví pomalu, my taky nemluvíme pomalu, my mluvíme rychle a oni když si zvyknou, že to slyší třeba rychleji od toho lektora, tak je to lepší, než když to slyší poprvé rychleji od toho Brita.*“

Podle vyjádření dvou lektorů se díky Callanově metodě studenti naučí angličtinu mnohem rychleji, než pomocí jiných metod.

Lektor H: „... ve srovnání s klasickou výukou bych řekla, že to je rychlejší. O dost rychlejší. ... Jako že to, co mi tady ti studenti zvládnou dejme tomu za rok, tak školský systém vyučuje čtyři roky.“

Mezi další, avšak již méně uváděné výhody Callanovy metody patří důraz na správnou výslovnost, dále fakt, že velký prostor ve vyučovací hodině je věnován komunikaci v angličtině a rozvoji komunikativních dovedností, časté opakování učiva, díky kterému si studenti zafixují slovíčka i gramatiku již v hodině, a také dynamické vystupování lektora, které udrží pozornost studenta. Vyzdvihováno bylo také pravidelné střídání lektorů, díky kterému jsou studenti nuceni se neustále adaptovat na jiný způsob mluvy, navíc slouží jako kontrola jednotlivých lektorů vzájemně.

2.2.3 Nedostatky Callanovy metody (pro studenty)

V následující tabulce jsou shrnuty nedostatky Callanovy metody podle výpovědí lektorů.

Nedostatky Callanovy metody	Četnost	Výpovědi lektora/lektorů
Obsah knih	5	A, C, F, G, H
Studenti mají problémy s tvořením otázek	3	A, D, E
Nedostatek volné konverzace	2	A, D, E
Nerovnoměrný rozvoj jednotlivých jazykových dovedností	1	A

Tabulka č. 9 Nedostatky Callanovy metody pro studenty

Nejčastější výtky vůči Callanově metodě se týkaly obsahu knih a směřovaly nejčastěji do těchto oblastí:

- 1) zastaralá slovní zásoba (lektoři C, G, H)
- 2) tematické zaměření otázek (lektoři A, F)
- 3) řazení některých gramatických a lexikálních jevů (lektor A, G)

Lektoři kritizovali zastaralost některé slovní zásoby, která se v současné angličtině nepoužívá. Jedním z kritiků byl lektor C, který je zároveň rodilým mluvčím.

Lektor C: „*The formal answers in the book that they should memorize are 9 times out of 10 ridiculous. ... A lot of questions and answers seem to me out of date. I also spoke with other native British speakers of it and they thought the same – the same questions but with modern english answers.*“

Tematické zaměření otázek bylo dalším bodem kritiky obsahu knih Callanovy metody. Podle názoru dvou lektorů (A, F) je v knihách obsaženo přespříliš otázek týkajících se nepříjemných, morbidních témat.

Lektor A: „... na každé stránce otázka na smrt, jako takové nepříjemné věci, a některým studentům to už začíná trochu vadit, takové extrémní situace, ale nějaké hezké ne, jako třeba někoho políbit, pohladit a tak.“

Výzkumník: „Takže je to v tom obsahu?“

Lektor A: „Ano celé je to v té tématice – je to o strašných věcech jako o válce atd.“

Dva lektoři se negativně vyjadřovali k pořadí prezentace některých gramatických jevů nebo slovní zásoby. Podle jejich názoru byla v některých případech zařazena buď zbytečně brzo, nebo zase pozdě.

Lektor G: „...je tam trochu podivné to, že oni se začnou učit mluvit pouze přítomným průběhovým časem: co dělají teď – právě teď sedím, právě teď mluvím, právě teď se dívám na tebe a tak dále, jo? A ten druhý čas, nejzákladnější čas v angličtině, se učí až teprve v té druhé úrovni, což jim často dělá problém.“

Dalším nedostatkem Callanovy metody je podle zkušeností tří lektorů problém studentů s tvorbou otázek, protože jim je v hodině věnováno málo prostoru. Podle slov lektora E je však za toto primárně zodpovědný učitel.

Lektor E: „Pokud není dobrý lektor, tak se může stát, že studenti sami neumí moc tvořit otázky. Protože první část hodiny je Ask him a question a to je jenom dvě až tři minuty. A pokud lektor na to nějak nedbá a nesnaží se studenty nějak do toho tlačit, tak oni prostě otázky moc neumí.“

Nevýhodou Callanovy metody může být podle vyjádření dvou lektorů i nedostatek volné konverzace. Riziko spočívá v tom, že se někteří studenti naučí otázky nazpaměť a pokud lektor otázku pozmění, nevědí, jak reagovat. Nejedná se však pravidlo, platí to víceméně individuálně.

Lektor D: „Někdy se mi zdá, že ti studenti se to naučí vyloženě nazpaměť, a neví, o čem mluví. Nevím, jestli to tak je, nebo není, jestli se mi to zdá nebo nezdá, ale u některých studentů mám pocit, že vůbec netuší, o čem mluvím. Že ty otázky mají naučené a jakmile tam změním jednu věc v té otázce, tak prostě neví, vůbec.“

Lektor A: „...oni to ani někdy nevymýšlejí ale znají třeba ty odpovědi z předešlých lekcí tak je jen zopakují, nebo už jen jak to čtou doma nebo ví jak to jde popořadě. Čili oni mají všechno nadiktované dopředu a oni vlastně tu odpověď znají.“

Problém nedostatku volné konverzace úzce souvisí i s rizikem pasivního opakování odpovědí po lektorovi. V rámci doplňující otázky proto byly zjišťovány názory lektorů na tuto problematiku.

„*Jak podle vás žáci Callanovy metody komunikují v praxi, když nemají oporu ve Vás-učíteli při napovídání odpovědi?*“

	Četnost	Výpovědi lektora/lektorů
Studenti mají potíže	1	C
Je to individuální	5	A, D, E, G, H
Oporu lektora nepotřebují, komunikují dobře	2	B, F

Tabulka č. 10 Komunikace studentů v praxi

Z výpovědí lektorů tedy vyplývá, že nelze obecně říci, zda Callanova metoda studenty učí studenty samostatně komunikovat v praxi. Podle zkušeností lektorů se liší schopnosti studentů samostatně komunikovat případ od případu.

Lektor A: „*Jsou někteří, kteří vytvoří krásnou větu, a někteří, kteří nevytvoří ani tu nejprimitivnější, takže je to hodně individuální.*“

Nerovnoměrný rozvoj jednotlivých jazykových dovedností uvedl jako nevýhodu pouze jeden lektor. Callanova metoda je zaměřena zejména na komunikativní jazykovou dovednost. Výzkumníka proto zajímal názor lektorů na to, zda jsou jiné jazykové kompetence rozvíjeny dostatečně alespoň do té míry, aby byl student schopen složit certifikát PET.

„*Callanova metoda je zaměřena zejména na získání dovednosti komunikovat v angličtině. Co jiné jazykové dovednosti? Myslíte si, že je Callanova metoda rozvíjí dostatečně, např. pro dosažení certifikátu PET?*“

	Četnost	Výpovědi lektora/lektorů
Čtení a psaní jim dělá problémy	1	A
Callanova metoda rozvíjí všechny kompetence dostatečně	7	F, G, E, D, C, B, H

Tabulka č. 11 Rozvoj jiných jazykových dovedností

Většina lektorů tedy nerovnoměrný rozvoj jednotlivých jazykových kompetencí jako problém nevnímá a pro dosažení certifikátu PET je podle nich Callanova metoda dostačující. Co se však týče certifikátu FCE, je nutné např. podle lektora E studovat i nad rámec Callanovy metody.

Lektor E: „*...takže na tu PETku určitě mají. S tím FCE už je to hodně složité, oni na to mají slovíčka, ale ta forma testu je na to hodně těžká, takže spíše aby se naučili dopředu tu formu.*“

2.2.4 Přednosti Callanovy metody (pro lektory)

V tomto tematickém celku se výzkumník zaměřil na to, jaké výhody Callanova metoda přináší jejím lektorům v porovnání s jinými metodami. Protože však lektor H nemá s výukou jinými metodami zkušenosti, budou analyzovány pouze výpovědi sedmi zbývajících lektorů.

Následující tabulka shrnuje výhody Callanovy metody pro lektory:

	Četnost	Výpovědi lektora/lektorů
Téměř žádná příprava na hodinu	6	G, F, D, C, B, E
Dynamika vyučovací hodiny	2	E, A
Nízké nároky na kvalifikaci učitele	1	C

Tabulka č. 12 Výhody Callanovy metody pro lektory

Jako hlavní výhodu Callanovy metody uvedli téměř všichni dotázaní nutnost minimální nebo žádné přípravy na vyučování. Někteří tuto výpověď ještě dále specifikovali nebo zdůvodnili. Náplň hodiny je předem daná, takže např. podle lektorů G a C není nutné vymýšlet další doplňující aktivity ani studenty něčím zmást. Lektor D zase chválí to, že nemusí opravovat domácí úkoly žáků. Lektorka B tvrdí, že jí s přibývajícím zkušenostmi s výukou odpadla veškerá příprava, ačkoli zpočátku může zaškolení a příprava na hodinu trvat déle (viz 2.2.5).

Lektor G: „*To je obrovská výhoda pro učitele, že nemusí připravovat žádné aktivity..., protože všechno má ta metoda v sobě. Nestane se ti, ... že je zmátes něčím, že něco řekneš špatně a pak se opravíš.*“

Lektor D: „*Výhoda je v tom, že nemusíte opravovat nějaké writingy, je to orální, diktáty si mají studenti opravovat sami, že?*“

Lektor B: „*Když jsem začínala s Callanovou metodou, musela jsem se naučit rychle mluvit a věci a slovíčka, která jsem učila, jsem se musela nejdříve naučit sama. Teď už po třech letech, co učím, víceméně zapnu „automatického pilota“ a ty věci znám z paměti.*“

Dvěma lektorům dále vyhovuje dynamický spád hodiny, přímý kontakt se studenty a oproti klasické metodě se cítí být aktivněji zapojeni do procesu vyučování.

Lektor E: „*Já to mám jako hodně ráda, protože já jsem s těmi studenty v kontaktu. Nemám ráda, když ti studenti sedí v lavici a třeba něco píšou, jako... já sama to reguluji.*“

Další výhodou Callanovy metody jsou také relativně nízké nároky na kvalifikaci učitele, jak uvedl lektor C.

Lektor C: „*...and it doesn't require much qualification.*“

2.2.5 Nedostatky Callanovy metody (pro lektory)

Podobně jako u přínosů Callanovy metody výzkumníka zajímaly i názory na nevýhody Callanovy metody pro lektory. Jejich výpovědi shrnuje následující tabulka:

	Četnost	Výpověď lektora/lektorů
Zpočátku obtížnější zaškolení	3	B, E, F
Fyzická náročnost (dýchání, hlasivky)	2	D, F
Nevýhody nemá / neuvedeny	3	A, C, G

Tabulka č. 13 Nevýhody Callanovy metody pro lektory

Jak vyplývá z předchozí tabulky, téměř polovina lektorů uvádí jako nevýhodu obtížnější zaškolení, zvyk na rychlé mluvení, delší příprava na hodinu. Titiž lektori ale uznávají, že tato nevýhoda trvá krátce pouze zpočátku lektorské kariéry a že po určité době výuka není již příliš náročná (viz 2.2.4).

Lektor F: „Ze začátku do toho musím opravdu hodně investovat, abych všechna ta slovíčka uměla v té rychlosti, ty vazby a významy,... ale když už si tu úroveň osvojím, tak potom už můžu učit i bez přípravy, prostě kdykoliv.“

Méně uváděnou nevýhodou je fyzická náročnost výuky. Vysoké tempo mluvy lektora spojené s neustálým hovorem během vyučování se může negativně projevit na hlasivkách, náročné je na dýchání.

Lektor D: „Nevýhody? No umluvím se někdy. Někdy je to fakt náročné i na hlasivky třeba a člověk jak má deset hodin denně, tak je to poznat.“

Tři dotázaní lektori žádné nevýhody neuvedli, a to buď proto, že si žádnou nevybavili, nebo proto, že pro ně podle jejich názoru Callanova metoda v porovnání s jinými metodami výuky angličtiny nevýhody nemá.

Callanova metoda má striktně stanovená pravidla, co lektor ve výuce může, má a nesmí dělat, což může být vnímáno jako určitá nevýhoda. Výzkumníka proto zajímalo, do jaké míry umožňuje Callanova metoda lektorům být ve výuce kreativní a položil lektorům následující otázku:

„Do jaké míry vám Callanova metoda umožňuje být ve vyučování kreativní?“

	Četnost	Výpovědi lektora/lektorů
Pro kreativitu učitele je malý/žádný prostor	7	A, B, C, D, E, F, G

Tabulka č. 14 Prostor pro kreativitu učitele

Analýzou výpovědí lektorů výzkumník došel k zajímavým závěrům. Všichni lektoři se shodují na tom, že Callanova metoda neposkytuje učitelům příliš velký prostor pro kreativitu ve vyučování.

Lektor C: „*Well, not much.*“

Lektor D: „*No určitě ne, v téhle metodě ne. Tak což o to, já bych si navymýšlela něco, ale nejde to...*“

Kreativita učitele je podle vyjádření lektora G možná např. při prezentaci nové slovní zásoby nebo gramatiky.

Lektor G: „*Tak můžeš jim to ukazovat. Jsou takoví lektoři, kteří stojí a jenom mluví. Ty můžeš všechno..., takže já jim říkám různá vodítka, jak si to zapamatovat, máme tady ty visací tabule, takže chce to prostě do toho zapojit také něčím jiným než mluvením, to samozřejmě není povinnost toho lektora.*“

Zajímavé je, že ačkoli Robin Callan radí striktně se pouze držet učebnice a materiálů Callan School (viz str. 50), dva lektoři (E, B, D) přiznali používání i jiných materiálů, popř. si pro studenty připravují i jiné aktivity.

Lektor E: „*Já třeba když vidím, že tu gramatiku moc nechápou, tak jim dám třeba své příklady. Já myslím, že Callanovka je hodně striktní metoda, která pokud má člověk problém, tak oni radí ten problém přejít, nedat studentovi šanci, to až na konci hodiny. Já ... jsem spíše taková humánnější k těm lidem. Takže pokud vidím, že ti lidi mají problém, tak se snažím jim vyjít vstříc.*“

Lektor B: „*Pan Callan doporučuje striktně používat pouze ty jeho učebnice. Ale samozřejmě pokud obětujete z té hodiny nějakou minutu, tak samozřejmě není problém si pro studenty připravit něco extra, je to vždycky pobaví.*“

Lektor D: „*... když opravdu vidíte, že jim to nestačí podle té metody, tak se u toho trochu zdržíte a vysvětlíte jim to jinou formou, ale jinak toho prostoru teda moc není. Ani vlastně bychom to neměli dělat, že? Ale co ten student, má se to naučit nebo nemá? Já si myslím, že u té gramatiky se kolikrát zasekneme, a když vidím, že oni na mě koukají, že absolutně nechápou, o čem to je, no tak co. Tak je mám nechat? Podle mě ne, podle mě by se jim člověk měl věnovat třeba i na úkor nové látky, protože potom se ztratí úplně, že?*“

2.2.6 Doporučení studentům

Poslední otázka se zaměřovala na doporučení pro učení se jazyku, která dávají lektoři svým studentům. Všichni lektoři se shodli na tom, že je nutné, aby studenti přišli co nejvíce do styku s angličtinou i mimo lekce Callanovy metody. Konkrétní doporučení jsou shrnuta v následující tabulce:

„Co doporučujete svým studentům?“

	Četnost	Výpovědi lektora/lektorů
Poslouchat CD vydané ke Callanově metodě	3	B, D, E
Sledování filmů v originálním znění	2	A, B
Volná konverzace	2	C, G
Čtení v angličtině	2	F, H, B

Tabulka č. 15 Doporučení studentům

Nejčastějším doporučením pro studenty tedy byl poslech CD vydaných jako doplněk ke Callanově metodě. Neméně důležité však podle lektorů je sledování filmů v angličtině, konverzace (pokud je k ní příležitost, popř. v jiném kurzu) a čtení textů v angličtině (doporučovány byly např. bilinguální verze klasické literatury upravené pro danou jazykovou úroveň).

2.3 Empirická zjištění - dotazník

V této kapitole budou analyzovány názory respondentů na jednotlivé výhody a nevýhody Callanovy metody.

2.3.1 Přednosti Callanovy metody

Jak už bylo zmíněno v kapitole 2.1.2, výzkumný nástroj testoval, do jaké míry se shodují názory studentů s názory lektorů. Odpovědi respondentů zachycuje následující tabulka.

		Interview	Dotazník				
Přednosti Callanovy metody		Četnost	<i>Zcela souhlasím</i>	<i>Spíše souhlasím</i>	<i>Spíše nesouhlasím</i>	<i>Zcela nesouhlasím</i>	<i>Nedokážu posoudit</i>
1.	Odbourává stud a strach z mluvení cizím jazykem	5	7	13	0	0	0
2.	Studenti jsou v neustálém kontaktu se „správnou“ angličtinou	3	9	11	0	0	0
3.	Rychlost hovoru lektora připravuje studenty na řeč rodilých mluvčích	3	10	8	0	0	2
4.	Studenti se naučí komunikovat rychleji než v jiných metodách	2	5	9	0	0	6
5.	Dynamika vystoupení lektora	1	14	6	0	0	0
6.	Střídání lektorů	1	4	4	3	0	9

Tabulka č. 16 Přednosti Callanovy metody z pohledu studentů

Z tabulky vyplývá, že *studenti* v dotazníkovém šetření téměř bezvýhradně *potvrdili názory lektorů* na přednosti Callanovy metody. Ze šesti uváděných výhod studenti souhlasili s prvními pěti bez výhrad (100% odpovědí zcela nebo spíše souhlasím). Střídání lektorů považovalo za výhodu osm respondentů z 11 (72%), pokud z analýzy vyjmemme osoby, které toto tvrzení nedokázaly posoudit.

Studenti ve svých volných odpovědích uváděli odpovědi, které více či méně odpovídaly názoru lektorů. Mimo jiné však studenti na Callanově metodě oceňují, že

výuka probíhá v malé skupince, takže mají větší možnost a příležitost ke mluvení, a také fakt, že se nečeká na nepřipravené žáky a výuka má tak větší spád.

Konkrétní odpovědi respondentů je možné nalézt v příloze č. 9.

2.3.2 Nedostatky Callanovy metody

Následující tabulka shrnuje odpovědi respondentů na nedostatky Callanovy metody.²⁰¹

	Nedostatky Callanovy metody	Interview	Dotazník				
		Četnost	<i>Zcela souhlasím</i>	<i>Spíše souhlasím</i>	<i>Spíše nesouhlasím</i>	<i>Zcela nesouhlasím</i>	<i>Nedokážu posoudit</i>
1.	Zastaralá slovní zásoba	3	-	-	-	-	-
2.	Problémy s tvořením otázek	3	0	4	10	5	1
3.	Nepříjemné tematické zaměření otázek	2	2	3	8	6	1
4.	Řazení některých gramatických a lexikálních jevů	2	-	-	-	-	-
5.	Nedostatek volné konverzace	2	0	1	13	3	0

Tabulka č. 17 Nedostatky Callanovy metody z pohledu studentů

Analýza odpovědí studentů a lektorů přináší zajímavé informace. Sondáž nepotvrdila nevýhody Callanovy metody, jak je identifikovali lektori. 75% dotázaných nesouhlasí s tvrzením, že by Callanova metoda nedostatečně učila studenty tvořit otázky. Zajímavým výsledkem je i analýza odpovědí týkajících se tematického zaměření otázek, kdy 70% respondentů odpovědělo, že jim tematické zaměření otázek nevádí. Na otázku, zda Callanova metoda dobře připravuje na běžnou každodenní volnou konverzaci, odpovědělo 16 respondentů kladně, z toho vyplývá, že nedostatek volné konverzace nevnímají jako nevýhodu Callanovy metody. Podle výsledků pilotáže tedy existuje určitý nesoulad mezi názory lektorů a studentů na nevýhody Callanovy metody.

Respondenti v dotazníku uváděli v rámci otevřené otázky ještě další nevýhody Callanovy metody. Mezi ně patří monotónnost opakování. Někteří studenti by uvítali opakování stejných gramatických jevů pomocí jiných otázek. Nevýhodou je podle nich

²⁰¹ Z nedostatků Callanovy metody, které v předchozí fázi výzkumu identifikovali lektori Callanovy metody, nebyla testována nevýhoda „zastaralá slovní zásoba“ a „řazení lexikálních jevů“. Jedná se o odbornou problematiku vyžadující pokročilou znalost didaktiky cizích jazyků, lingvistiky a jiných disciplín. Autor proto nepovažuje studenty za kompetentní k těmto otázkám se vyjadřovat.

to, že student již dopředu zná otázku, na kterou bude odpovídat. Kromě toho chybí podle některých studentů v knihách příprava na praktické situace, se kterými se mohou běžně setkat při cestách do zahraničí, např. při objednávání hotelu nebo nákupu letenky. Konkrétní odpovědi respondentů je možné nalézt v příloze č. 9.

3 Diskuze ke zjištění

V předchozích kapitolách diplomové práce autor představil jak teoretické principy a zásady didaktiky cizích jazyků (1.5), tak i teoretická východiska Callanovy metody (1.6). V této kapitole se autor pokusí zařadit Callanovu metodu do systému metodických směrů, dále bude hodnotit, do jaké míry je Callanova metoda kompatibilní s obecně přijímanými principy didaktiky cizích jazyků (viz kapitola 1.5). Rozebrána bude také problematika vhodnosti Callanovy metody z pohledu věku.

3.1 Postavení Callanovy metody v systému metodických směrů

Jak bylo zmíněno v kapitole o metodických směrech (1.3), v historii vývoje metodických směrů vyučování cizím jazykům je patrná protikladnost dvou základních koncepcí – syntetické (tzv. nepřímé metody) a analytické (tzv. přímé metody). Má-li tedy být Callanova metoda zasazena do kontextu těchto dvou protikladných tendencí, vykazuje podle autora většinu znaků analytických²⁰² a zařadil by ji tak mezi „spíše přímé metody“.

V Callanově metodě lze nalézt mnoho společných znaků zejména s metodou audiolingvální, sugestopedií a dalšími alternativními metodami výuky (1.3.4). Autor proto souhlasí s názorem T.Hrehovčíka, že Callanova metoda je spíše kombinací dříve osvědčených technik použitých v jiných metodách. Vzhledem k tomu, že se současným paradigmatickým didaktiky cizích jazyků (komunikativní metoda) vykazuje nepřilíš mnoho společných znaků, lze ji zařadit k alternativním metodickým směrům.

3.2 Callanova metoda a zásady cizojazyčného vyučování

Při hodnocení autor vycházel ze srovnání jednotlivých didaktických principů²⁰³ s teoretickými východisky Callanovy metody, ale i s praktickými zkušenostmi s Callanovou metodou. Následující podkapitola tedy vyjadřuje především osobní názor autora.

²⁰² Mezi tyto znaky patří: důraz na praktické využití jazyka jako prostředku komunikace, induktivní výuka gramatiky, praktický výcvik, snaha o co nejmenší využívání mateřského jazyka, důsledné opravování chyb zejména ve výslovnosti a další.

²⁰³ Podle toho, jak byly nastíněny v kapitole 1.5.

3.2.1 Soulad Callanovy metody a jednotlivých didaktických principů

1. Zásada názornosti

Podle zásady názornosti by si měli žáci vytvářet představy na základě pozorování a bezprostředního vnímání předmětů či jevů. V Callanově metodě by se měl učitel snažit o maximální názornost vlastním chováním, měl by vystupovat jako herec a pokud možno co nejaktivněji se snažit žákům učivo názorně vyložit. Dá se proto podle názoru autora souhlasit s tím, že Callanova metoda tento princip (z pohledu psaných zásad) respektuje.

2. Zásada uvědomělosti

Posoudit, do jaké míry Callanova metoda dodržuje princip uvědomělosti, je značně obtížné. Návuk dovedností a návyků v cizím jazyce probíhá v Callanově metodě v podstatě od první hodiny s využitím principu opakování otázek a odpovědí, které napovídá lektor. Je otázkou, zda tento způsob práce nestaví studenty do pasivní role, kdy jen opakují to, co slyší od lektora. Přenos získaných návyků do praxe pak může být pro studenty problematický.

Dalším sporným bodem je i požadavek, aby se student v případě nejasností během výuky na nic neptal, to je dovoleno až poté, co je učivo několikrát zopakováno. Tento požadavek podle názoru autora přímo popírá princip uvědomělosti, podle kterého by měl student vědět, co říká, proč to říká a v případě nejasností dostat od učitele vysvětlení a okamžitou zpětnou vazbu.

Co se týče používání mateřského jazyka ve výuce,²⁰⁴ přistupuje Callanova metoda k tomuto problému podle názoru autora velmi dobře: mateřský jazyk z vyučování nevyklučuje, zároveň však říká, že překlad má být užíván jen v nezbytných případech. Přeložena je také každá *nová* slovní zásoba v knihách. Callan tak nevyklučuje mateřský jazyk z jazykového vyučování, jak to např. praktikovala ortodoxní přímá metoda, avšak míru jeho používání snižuje na minimum. Callanova metoda tak jde jakousi „zlatou střední cestou“ a je v tomto ohledu se zásadou uvědomělosti v souladu.

3. Aktivity (participace)

Callanova metoda klade důraz především na praktické využití jazyka a snaží se o to, aby žák v hodinách co nejvíce mluvil anglicky (a to i přesto, že učitel mluví neustále

²⁰⁴ ..., což je problém, který se zásadou uvědomělosti úzce souvisí (viz str. 34).

– učitel a žák mluví zároveň). V otázce snahy o udržování trvalé aktivity žáků je Callanova metoda velmi úspěšná – jednak jsou žáci „donuceni“ mluvit, jednak se musí díky rychlému tempu učitele a náhodnému vyvolávání soustředit na každou otázku. Porovná-li autor tento fakt s vlastní zkušeností z vyučování-učení jinými metodami,²⁰⁵ má metoda vysoký potenciál pro aktivizaci žáků.

4. Zásada přiměřenosti

Co se týče přiměřenosti učiva, Callanova metoda uplatňuje tento princip zejména v otázce obtížnosti učiva. Jazykové agentury nabízejí kurzy různé pokročilosti a studenti si mohou vybrat kurz, který by přesně odpovídal jejich dosavadním jazykovým dovednostem a znalostem. Na druhou stranu jsou však pravidla Callanovy metody pro používání vyučovacích metod a postupů značně rigidní a umožňují přizpůsobit tyto metody a postupy se zřetelem ke věku žáků, zvláštnostem třídy i jednotlivých žáků jen ve velmi omezené míře.²⁰⁶

5. Zásada trvalosti

Jedním z metodických principů Callanovy metody je zásada neustálého opakování učiva. Žáci si tak probrané učivo díky několikanásobnému opakování dobře zapamatují. V jiných metodách podle zkušeností autora opakování nejenže nebývá tak časté, ale zdaleka ani ne tak systematické, jako v Callanově metodě. V tomto aspektu se jedná podle názoru autora práce o velmi silnou stránku Callanovy metody.

6. Zásada soustavnosti

Učivo Callanovy metody je rozčleněno do 12 knih. Obtížnost každé z těchto etap graduje postupně, takže si každý student může vybrat (popř. na doporučení učitele přestoupit) úroveň, která odpovídá jeho potřebám, dosavadním znalostem a vědomostem. Vzhledem k tomu, že první úroveň je určena naprostým začátečníkům, nemůže se stát, že by náročnost učiva byla přehnaná. Stejně tak je učivo v jednotlivých etapách vesměs uspořádáno tak, aby na sebe navazovalo a obtížnost postupně gradovala. Pro hlubší analýzu by však bylo zapotřebí analyzovat z didaktického i lingvistického hlediska všech 12 učebnic Callanovy metody, což není v možnostech rozsahu této diplomové práce.

²⁰⁵ V jiných metodách se často učitel věnuje slabšímu žákovi, který má s ústním vyjadřováním potíže, zbytek třídy „čeká“ a zbytečně se tak narušuje plynulost vyučování.

²⁰⁶ V praktické části se ukázalo, že tato pravidla někteří učitelé ignorují.

3.2.2 Soulad Callanovy metody a jednotlivých metodických principů

1. Princip komunikativnosti

Jazyk má být podle tohoto principu osvojován jako prostředek komunikace, předpokládá se jeho maximální využívání během vyučovací hodiny. Z tohoto pohledu Callanova podle názoru autora metoda princip komunikativnosti respektuje.

2. Princip komplexnosti

Callanova metoda věnuje prostor pro rozvíjení všech čtyř základních řečových dovedností (1.4.1.1), je však nutné zdůraznit, že rozvoji jednotlivých dovedností nevěnuje *stejný* prostor a primárně se zaměřuje na ústní projev. Je proto předmětem dalších výzkumů Callanovy metody, zda rozvíjí další jazykové dovednosti (zejména čtení a psaní) dostatečně vzhledem k potřebám studentů, či ne.

Z pohledu autora však většinou bývá největším problémem při učení se jazyku mluvený projev. Jiné jazykové dovednosti (např. čtení s porozuměním) mohou studenti rozvíjet i jinými způsoby (např. četbou autentických materiálů apod.) nad rámec Callanovy metody třeba samostudiem, takže i přesto, že Callanova metoda do určité míry zanedbává jiné jazykové dovednosti, nepovažuje autor tento fakt za silný handicap.

3. Princip ústní báze

Pořadí prezentace jazykového učiva v Callanově metodě (tedy nejprve poslechem, poté ústně, vizuálně a motoricky) je v naprostém souladu s poznatky psycholingvistiky, didaktiky a dalších disciplín. Dalo by se tedy s trochou nadsázky říci, že princip ústní báze je v Callanově metodě dodržován „na 120%“. Nemalou roli přitom hrají jak vyučovací metody a postupy Callanovy metody (zejména „donucení“ studenta mluvit a tak dané učivo ústně nacvičovat), tak i malý počet žáků ve skupině.

4. Princip situativnosti

Podle tohoto principu by mělo jazykové vyučování připravovat žáka k užívání jazyka v běžných reálných situacích, simulovat modelové situace, které mohou nastat při běžném životě v cizině atd. V Callanově metodě však nenajdeme ani jeden modelový rozhovor, žáci nejsou nuceni simulovat modelové situace, neposkytuje prostor pro hraní rolí. Taktéž absentují souvislé texty (např. ukázky novinových článků apod.). Nutno podotknout, že absenci modelových situací uvedli někteří lektoři i

studenti Callanovy metody jako jednu z jejích nevýhod. Autor si myslí, že modelové situace hrají v jazykovém vyučování nezastupitelnou roli. Nejen proto, že neznalostí některých zdvořilostních frází, a zejména způsobu jejich použití, je možné při vzájemném kontaktu způsobit značná faux pas, ale i proto, že slovní zásoba k určitému tématu (např. sport, politika) není probírána souvisle v jedné lekci, ale je nesystematicky „rozházena“ do jednotlivých úrovní. Nedodržování principu situativnosti je proto podle názoru autora práce značnou slabinou Callanovy metody.

5. Princip zřetele k jazykovému transferu

Podle tohoto principu by měl učitel v maximální možné míře využít pozitivní transfer založený na analogii a stejně tak brát zřetel k transferu negativnímu. Nelze tedy podle autora jednoznačně posoudit, do jaké míry je tento princip v Callanově metodě respektován, protože jeho dodržování závisí zejména na individuálním přístupu učitele.

6. Princip cyklického uspořádání učiva

Princip cyklického uspořádání učiva vyjadřuje dle autora podobný požadavek na uspořádání učiva, jako princip soustavnosti. Posouzení, do jaké míry Callanova metoda tento princip respektuje, je tedy bez hlubší analýzy učebnic z didaktického a lingvistického hlediska nemožné (viz komentář k principu soustavnosti na str. 75).

7. Princip strukturních vzorců

Podle principu strukturních vzorců by měl ve výuce probíhat nácvik určitých modelových větných struktur na základě analogie. Avšak přehnané využívání modelových cvičení vede k mechaničnosti nácviku a bezduchému drilu.

Zjednodušeně by se dalo konstatovat, že v Callanově metodě je téměř veškerá výuka založena na principu nácviku modelových vět a analogie při naprostém zanedbání volné konverzace. Hrozí proto vymizení tvořivého aspektu při odpovědích žáků ve výuce. Autor práce nesouhlasí s názorem Robina Callana, že volnou konverzací se v hodinách pouze ztrácí čas (viz 1.6.2). Naopak volná konverzace více simuluje reálné životní situace, kdy před žákem nestojí lektor, který mu napovídá správnou odpověď, kdy je donucen tvořit vlastní věty, a ne pouze mechanicky opakovat to, co si zapamatoval z knihy. Otázkou proto zůstává, zda jsou žáci Callanovy metody schopni použít získané návyky v praxi v běžné volné konverzaci.

Řešením nedostatku volné konverzace by nemusela být přímo modifikace Callanovy metody, ale spíše její doplnění o učení se angličtiny i jinými metodami, které by umožnily návyky získané v hodinách Callanovy metody uplatnit ve volné konverzaci (např. komunikativní metodou).

3.3 Vhodnost Callanovy metody pro věkové stupně

Při úvahách o vhodnosti metody v závislosti na věku studentů je nutné přihlížet jednak k učivu, jednak ke způsobu prezentace tohoto učiva (1.4.2.1). Callanova metoda je teoreticky vhodná pro žáky jakéhokoliv věku, přičemž zvláštní zřetel by měl být brán pouze na žáky do deseti let, pro které je možné poněkud pozměnit obsah otázek, nikoli však vyučovací postupy. Empirický výzkum názorů lektorů potvrdil (2.2.1), že pro děti je nutné metodu přizpůsobit. Přizpůsobit ale nejen obsahově (některé otázky vynechat, popř. změnit), ale i co se týče používaných metod (nepracovat Callanovou metodou celých 50 minut, ale doplnit výuku i jinými aktivitami). Striktnost metody co do zákazu používání jiných metodických materiálů a aktivit je podle autora značně přehnaná. Obává se, že jednotvárný způsob výuky by mohl vést ke stereotypu, který zvláště u dětí může po čase skončit nudou, ztrátou koncentrace a motivace. Oživení hodiny jinými aktivitami je proto podle autora namístě.

Závěr

Předkládaná diplomová práce si vytyčila za cíl evaluaci Callanovy metody. V teoretické části nastiňuje systém metodických koncepcí vyučování cizím jazykům, představuje didaktické principy cizojazyčného vyučování a přináší souhrnný přehled o teoretických východiscích Callanovy metody. Empirická část pak přináší analýzu názorů lektorů na Callanovu metodu a výsledky pilotáže provedené na vzorku studentů Callanovy metody. V tomto oddíle se autor pokusí shrnout výsledky bádání a odpovědět na dílčí výzkumné otázky, které si stanovil v úvodní kapitole.

Na otázku postavení této metody v soustavě vyučovacích jazyků lze na základě získaných informací zařadit Callanovu metodu mezi *alternativní metody* výuky cizích jazyků. Tato metoda vykazuje mnoho společných znaků s jinými alternativními metodami výuky cizích jazyků, zejména *sugestopedií a audiolingvální* metodou.

Další výzkumné otázky se týkaly silných a slabých stránek zkoumané metody. Po konfrontaci jejích metodických postupů a principů se zásadami didaktiky cizích jazyků je možné za předpokladu, že je realizována správně, zařadit mezi *přednosti* Callanovy metody:

- snahu o maximální možnou názornost vyučování, a to např. prostřednictvím dynamického vystupování lektorů, nonverbálního vysvětlování neznámých slov, atd.,
- omezování možnosti užívání mateřského jazyka žáků na minimální možnou míru,
- snahu o maximalizaci koncentrace žáků, a to za pomoci rychlého tempa řeči lektora a tím, že náhodně vyvolaný žák je „donucen“ rychle reagovat,
- pravidelné a systematické opakování učiva, které pomáhá žákům při zapamatování a použití získaných vědomostí.

Dále pak z analýzy vyplynuly i následující *nedostatky* Callanovy metody:

- neposkytuje prostor pro volnou konverzaci žáků,
- postrádá nácvik modelových situací, které mohou nastat v cizojazyčném prostředí, hraní rolí, apod.,
- může kvůli mechanickému drilu působit studentům problémy s přenosem získaných návyků do praxe.

Další část výzkumu se zaměřila na zkušenosti a názory *lektorů* na Callanovu metodu. Podle nich patří mezi *přednosti* Callanovy metody skutečnost, že:

- odbourává strach a ostych studentů z mluvení anglicky,
- žáci jsou díky neustálému hovoru učitele po celou dobu hodiny v kontaktu s „dobrou“ angličtinou,
- rychlost mluvy učitele připravuje žáky na řeč rodilých mluvčích,
- žáci se učí angličtinu mnohem rychleji než v jiných metodách,
- klade důraz na správnou výslovnost,
- učitel vystupuje dynamicky, „hraje divadlo“ pro žáky,
- u jednotlivých skupin se střídají učitelé,
- učitelé se na vyučovací hodinu nemusí téměř vůbec připravovat,
- neklade vysoké požadavky na kvalifikaci učitele.

Z výpovědí lektorů dále vyplynulo, že k *nedostatkům* Callanovy metody lze uvést následující konstatování:

- knihy obsahují zastaralou slovní zásobu,
- často se zaměření otázek týká nepříjemných témat (např. válka, smrt),
- některé lexikální a gramatické jevy jsou v knihách zařazeny příliš brzy, popř. pozdě,
- tvoření otázek není věnována dostatečná pozornost a někteří studenti mohou mít s tvořením otázek problémy,
- není poskytován prostor volné konverzaci,
- proces zaškolování lektorů je náročný,
- pro lektory je značně fyzicky náročná, a to zejména na dýchání a na hlasivky.

Podle lektorů je Callanova metoda vhodná pro všechny věkové stupně, je vhodná jak pro úplné začátečníky, tak i pro pokročilejší studenty, kteří se angličtinu učili již dříve, nejvhodnější je pro auditivní typy studentů. Dalšího vytyčeného cíle, a sice navržení a otestování výzkumného nástroje, bylo dosaženo.²⁰⁷

²⁰⁷ Tento nástroj autor doporučuje využít v dalším výzkumu Callanovy metody. Navrhovaný výzkumný nástroj je součástí přílohy č. 8.

Z dílčích závěrů lze usoudit, že Callanova metoda je netradiční metodou výuky angličtiny, která přináší do výuky cizích jazyků mnoho pozitiv, z nichž nejdůležitější je podle názoru autora systematické a pravidelné opakování učiva. Výsledky bádání také ukazují, že způsob práce v Callanově metodě může vést k mechanickému drilování a spolu se zanedbáváním volné konverzace k pozdějším problémům při používání získaných jazykových dovedností v praxi, což je podle autora práce nejvýznamnější nedostatek.

Předkládaná diplomová práce přináší první podrobnou analýzu Callanovy metody a stanovené cíle práce byly splněny. Práce zároveň může sloužit jako inspirace pro další vědecké i pedagogické pracovníky, neboť přinesla nové otázky a náměty. V rámci dalšího zkoumání Callanovy metody je tedy možné:

- zkoumat názory studentů na výhody a nevýhody Callanovy metody,
- analyzovat didakticko-lingvistické zpracování knih Callanovy metody a případně navrhnout změny jejich obsahu,
- porovnávat efektivitu Callanovy metody s efektivitou jiných metod,
- zkoumat možnosti použití metody ve výuce jiných cizích jazyků,
- zkoumat možnosti použití metody ve výuce na státních školách.

Callanova metoda vznikala v 60. letech minulého století a za 50 let její existence se leccos změnilo. Dynamickým vývojem prošla nejen didaktika cizích jazyků jako věda přinášející s sebou do teorie jazykového vyučování mnohé novinky, ale objevily se i nové multimediální technologie, které lze ve vyučování cizích jazyků efektivně využívat. Požadavek Callanovy metody nepoužívat jiné než povolené výukové materiály a prostředky tak dnes může znít poněkud zvláštně. Totéž platí o anglickém jazyce, který za poslední půlstoletí prodělal neuvěřitelně dynamický vývoj zejména v oblasti lexikální, je tudíž přirozené, že obsah knih z 60. let 20. stol. zastarává a existuje poptávka po jeho revizi.

Autor by kromě aktualizace slovní zásoby v knihách a její restrukturalizace v souladu s principem situativnosti nedoporučoval metodu zásadním způsobem měnit, ale spíše doplnit jinými aktivitami tak, aby byl žák s cizím jazykem co nejvíce v kontaktu. Bez silné motivace a ochoty věnovat se učení jazyku i nad rámec metody se žák neobejde, ať se učí jakoukoliv metodou, protože žádná metoda není „zázračná“. Kombinace vlastní aktivity a iniciativy doplněná o dril Callanovy metody může každému žákovi přinést zajímavé výsledky.

Použitá literatura

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. Připravujeme učitele i pro potřeby celoživotního vzdělávání?. *Učitel'ské listy* [online]. 2005 [cit. 2009-01-25]. Dostupný z WWW: <<http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102077&CAI=2154>>.

BENEŠ, Eduard, et al. *Metodika cizích jazyků : angličtiny, francouzštiny, němčiny*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1971. 267 s.

CALLAN, Robin. *Teacher's Handbook*. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2004. 410 s.

CALLAN, Robin. *Student's Book 1 : Lessons 1-24*. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2007. 125 s.

GAVORA, Peter, REPKA, Richard. *Didaktika angličtiny*. 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladatel'stvo, 1987. 255 s.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. 207 s.

OBST, Otto, et al. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2002. 159 s.

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků : Úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha : Academia, 2006. 209 s.

CHODĚRA, Radomír, et al. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. 1. vyd. Praha : Editpress, 2001. 196 s.

CHODĚRA, Radomír. *Moderní výuka cizích jazyků : Didaktika cizích jazyků jako vědní obor*. Praha : APRA, Umělecká a propagační agentura s.r.o., 1993. 135 s.

ČERNÝ, Jiří. *Úvod do studia jazyka*. 2. vyd. Olomouc : Rubico, 2008. 248 s.

FORMANOVÁ, Lenka. Anglicky čtyřikrát rychleji. *Učitel'ské Noviny* [online]. 2006, č. 26 [cit. 2008-10-21]. Dostupný z WWW: <http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=26&rok=06&odkaz=anglicky.htm>.

HENDRICH, Josef, et al. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha : SPN, 1988. 498 s.

HREHOVČÍK, Teodor. *The Callan method or "English in a quarter of the time"*. In *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské Univerzity : Řada anglistická, vol. 29*. [s.l.] : [s.n.], 2003. s. 110-115. Dostupný z WWW: <http://www.phil.muni.cz/angl/bse/archive/BSE_29_10.pdf>.

HUSÉN, Torsten. *Metodika vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha : Socialistická akademie (Olomouc), 1967. 66 s.

KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 2. upr. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 816 s

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Nejnovější metoda jazyků na základech didaktických mocně vyvedená, příkladem jazyka latinského skutečně vyložená, ku potřebám škol již konečně dokonale nastrojená, než kterou i nad to se znamenitým prospěchem nastrojiti lze k jiným studií způsobům*. Rychnov n. K : Karel Rathouský, 1882. 420 s.

LADO, Robert. *Language Teaching : A scientific approach*. [s.l.] : McGraw-Hill, Inc., 1964. 239 s.

LINDSAY, Cora, KNIGHT, Paul. *Learning and Teaching English : A Course for Teachers*. Oxford : Oxford University Press, 2006. 188 s.

LITTLEWOOD, William. *Communicative Language Teaching*. Cambridge : University Press, 1981. 108 s.

LIŠKAŘ, Čestmír. *Základy vyučování cizím jazykům*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 274 s.

LIŠKAŘ, Čestmír. *Vývoj metod vyučování cizím jazykům* . 1. vyd. Brno : Rektorát Univerzity J.E. Purkyně, 1970. 79 s.

MACKEY , William Francis. *Language Teaching Analysis*. 4th edition. Londýn : Longman Group Ltd, 1971. 562 s.

MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2005. 202 s. ISBN 80-7238-220-9.

MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. 2. přeprac. vyd. Praha : ASPI, 2004. 148 s. ISBN 80-7357-045-9.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky : Úvod do studia oboru*. 2. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2006. 272 s.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická evaluace : hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita. Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1996. 166 s.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2008. 322 s.

RIES, Lumír, et al. *Svět cizích jazyků DNES : Inovační trendy v cizojazyčné výuce*. 1. vyd. Bratislava : Didaktis, s.r.o., 2004. 188 s.

RICHARDS , Jack C., RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching : a Description and Analysis*. Cambridge : Cambridge University Press, 1989. 171 s.

RIVERS, Wilga. *Teaching Foreign-language Skills*. Chicago : University of Chicago Press, 1971. 403 s.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. rozš. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. 322 s.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole : východiska a nové metody pro praxi*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 190 s.

TRIM, J.L., et al. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky : Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Ivanová, Jaroslava . 2. české vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. 267 s.

VRÁBLÍKOVÁ, Petra. Metody výuky cizích jazyků a jejich význam v profesionální armádě. *Vojenské rozhledy* [online]. 2006, roč. 15, č. 47 [cit. 2008-10-25]. Dostupný z WWW: <http://www.army.cz/avis/vojenske_rozhledy/_2006/rozhledy1.pdf>.

WIDDOWSON, H.G. Linguistic skills and communication abilities. In LENOCHOVÁ, A. *Teaching English as a foreign language*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1981.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Berlitz Česká Republika [online]. 2009 [cit. 2009-02-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.berlitz.cz/>>.

Callan School Brochure. Cambridge: Orchard Publishing LTD, [1999?]. 53 s. Dostupný z WWW: <http://www.callan.co.uk/download_file.php/callan_school_brochure.pdf>.

Callan Method [online]. c1960-2009 [cit. 2009-02-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.callan.co.uk/>>.

HISTORY OF THE CALLAN METHOD : for anyone interested in how the Method came about. *www.callan.co.uk* [online]. 2001. Interní dokument Callan School of English.

University of Cambridge ESOL Examinations [online]. [2008] [cit. 2008-12-27]. Dostupný z WWW: <<http://www.cambridgeesol.org>>.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Přehled komunikativních dovedností.....	28
Tabulka č. 2 : Vybrané hlavní rozdíly v procesu vzdělávání dětí a mládeže a dospělých	30
Tabulka č. 3: Srovnání délky studia v klasických metodách a Callanově metodě	40
Tabulka č. 4 : Přehled doporučeného počtu opakování u jednotlivých typů posluchačů	44
Tabulka č. 5 Vybrané charakteristiky zkoumaného vzorku.....	57
Tabulka č. 6 Vhodnost Callanovy metody z hlediska věku studentů	59
Tabulka č. 7 Vhodnost Callanovy metody z hlediska dosažené úrovně ovládnutí jazyka	60
Tabulka č. 8 Přednosti Callanovy metody pro studenty	62
Tabulka č. 9 Nedostatky Callanovy metody pro studenty	63
Tabulka č. 10 Komunikace studentů v praxi.....	65
Tabulka č. 11 Rozvoj jiných jazykových dovedností	65
Tabulka č. 12 Výhody Callanovy metody pro lektory	66
Tabulka č. 13 Nevýhody Callanovy metody pro lektory	67
Tabulka č. 14 Prostor pro kreativitu učitele	67
Tabulka č. 15 Doporučení studentům	69
Tabulka č. 16 Přednosti Callanovy metody z pohledu studentů	70
Tabulka č. 17 Nedostatky Callanovy metody z pohledu studentů.....	71

Přílohy

Příloha č. 1 Obecný popis úrovní jazykových znalostí podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky

Zkušený uživatel	C2	Snadno rozumí téměř všemu, co si vyslechne nebo přečte. Dokáže shrnout informace z různých mluvených i psaných zdrojů a přitom dokáže přednést polemiku a vysvětlení v logicky uspořádané podobě. Dokáže se spontánně, velmi plynule a přesně vyjadřovat a rozlišovat jemné významové odstíny dokonce i ve složitějších situacích.
	C1	Rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složitá témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze.
Samostatný uživatel	B2	Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.
	B1	Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.
Uživatel základů jazyka	A2	Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších potřeb.
	A1	Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.

Zdroj: *Společný referenční rámec pro jazyky*, dostupný z WWW:
http://icv.upol.cz/aktuality/CEF_final.doc..

Příloha č. 2 Přehled jednotlivých Cambridgeských zkoušek

CEFR	General English	Academic	Professional						
Mastery C2	CPE Certificate of Proficiency in English	IELTS	BULATS						
Effective Operational Proficiency C1	CAE Certificate in Advanced English						BEC Higher	ILEC	ICFE
Vantage B2	FCE First Certificate in English						BEC Vantage		
Threshold B1	PET Preliminary English Test						BEC Preliminary		
Waystage A2	YLE Flyers	KET Key English Test							
Break-through A1	YLE Movers								
	YLE Starters								
Common European Framework of Reference for Languages	Cambridge Young Learners English Tests	General English	International English Language Testing System	Business English Certificates	International Legal English Certificate	International Certificate in Financial English	Business Language Testing Service		

Zdroj: University of Cambridge ESOL Examinations, dostupný z WWW: <http://www.cambridgeesol.org/exams/exams-info/cefr.html>.

Příloha č. 3 Argumenty Callanovy metody – English in a quarter of a time

The following are the collected arguments contained in this brochure proving that the Callan Method teaches English in a quarter of the time taken by any other method on the market. Any one of the arguments is sufficient proof in itself, but when taken together with all the others the evidence becomes overwhelming.

1. The Cambridge figure

Cambridge state that it takes **350** hours for the average student to reach the level of their Preliminary exam. The Callan School gets its average student there in **80** hours abroad and **100** hours in London.

2. The guarantee

The School gives every student a legally-valid written **guarantee** that if he does not pass the Cambridge exams in the predicted number of hours, it will give him **free lessons** until he is successful.

3. 90% pass rate

The School has about a **90%** pass-rate for these exams, compared to the national average of **70%**.

4. Payment on results, and refunds

At Callan Method schools abroad, the student can pay on results, i.e. at the end of each Stage of the Method. If he is not satisfied, he does not pay. At the London School, the student is refunded a percentage of his fees at the end of his course if the School has failed to get him to the guaranteed level in the Callan Method books.

5. Survey of the London Schools

According to a **Survey**, the average school in London takes approximately **600** hours to get its average complete beginner to the level of the Cambridge Preliminary compared to the Callan School's **100** hours. Such figures are doubled for the First Certificate.

6. The legal argument

It is severely against the law in England to make **false statements in publicity, or to give worthless guarantees**. The School cannot say it teaches English in a quarter of the time if it is not true and cannot prove it.

7. The logical argument

Purely **logically**, it would be very unwise of the Callan School to say that it taught English in a quarter of the normal time if it were not true. It would soon acquire a bad reputation and go bankrupt if it had to give too many free lessons.

8. Ask the other schools

If the student finds the Callan School's figures difficult to believe, he can check them by **asking the other schools** how many hours they take to get their average student to the level of the Cambridge exams and what guarantee they will give him personally.

9. How the Method obtains its results

The Callan School **obtains a result** in a quarter of the normal time by getting its students to speak and listen the whole lesson rather than for **25%** of the time, as is the case with other methods.

10. The size of the School

The Callan School has grown to be the **largest school in London**, probably in Europe, with very little advertising, and **enters more students for the Cambridge exams** than any other school in England.

Zdroj: CALLAN, Robin. *Student's Book 1 : Lessons 1-24*. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2007.

Příloha č. 4 Popis jednotlivých úrovní Callanovy metody

Stage 1 – Mastery of about **250** words – after an average of 10 hours of study.

What's this? It's a pen. Is this a pencil or a book? Is the long table black? No, it isn't, it's white. The short box is green. A city is large but a village is small. Is Mr Brown a man? Yes, he is. Is Miss Brown a boy or a girl?

Stage 2 - Mastery of about **500** words – after an average of 20 hours of study.

The difference between “any” and “some” is that we generally use “any” in the interrogative and negative whilst we use “some” in the positive. “Any” is non-specific. “What” is specific. The answer to which is “none”. The Present Progressive we use for an action we are doing now.

Stage 3 – Mastery of about **750** words – after an average of 30 hours of study.

January, February, March, April, May, June, July, August September, October, November, December. The battle was above us in the air. The water below us was very deep. Last month was January. Next month will be March. If I want to eat, I must go either home or to a restaurant.

Stage 4 - Mastery of about **1000** words – after an average of 40 hours of study.

Last night I had a very bad dream. Their garden is separate from ours. I made eight mistakes last time. The news on the wireless today is very good. The bank has a branch in every town in the country. We can go over the river by bridge.

Stage 5 – Mastery of about **1250** words – after an average of 55 hours of study.

“Fast” means the same as “quick”, except that we do not add “ly” to it as an adverb. What have they just done? They've just learnt that in the Conditional Tense we use “should” for the first person singular and plural and “would” for all other persons.

Stage 6 – Mastery of about **1500** words - Cambridge Preliminary level - after an average of 70 hours of study. The Preliminary falls anywhere between Stages 6 and 7.

The arrow flew through the air and hit the tree in the middle. He looked very strange. He had fair hair, but a dark beard. I do not know how much they gave him, but it was a large amount. I cannot go any further. I am too tired.

Stage 7 – Mastery of about **1750** words – after an average of 85 hours of study.

It is often easier to tell a lie than to tell the truth, but life is made much easier and much more pleasant if we tell the truth and in return can believe what people say. The man was not very badly hurt in the accident.

Stage 8 – Mastery of about **2000** words – after an average of 100 hours of study.

One side of a coin we call the head side, whilst the other side we call the tail side. Quite by accident he knocked the glass of water off the table onto the floor. Although he smiles broadly, his lips seldom part to show his teeth.

Stage 9 – Mastery of about **2500** words – after an average of 115 hours of study.

I am afraid I cannot recommend him for the job. A wound we get from fighting, whilst an injury we get by accident. They decided to separate and sit at separate tables. When applying for a job the manager, or whoever it might be, usually asks us for a reference.

Stage 10 - Mastery of about **3000** words – after an average of 130 hours of study.

The poor beast stood waiting with great patience. The bird swallowed the jewel as though it had been a piece of food. The cushions in the room were all covered with fur. The curtains had been made into a big bundle and put into a large copper-coloured bucket.

Stage 11 – Mastery about **4300** words – after an average of 145 hours of study.

Some initial research was done, and a survey was carried out, but then the project was dropped. At the frontier there were several military lorries full of soldiers. We decided to send the towels to the laundry. Among the items on the table was a jar of honey.

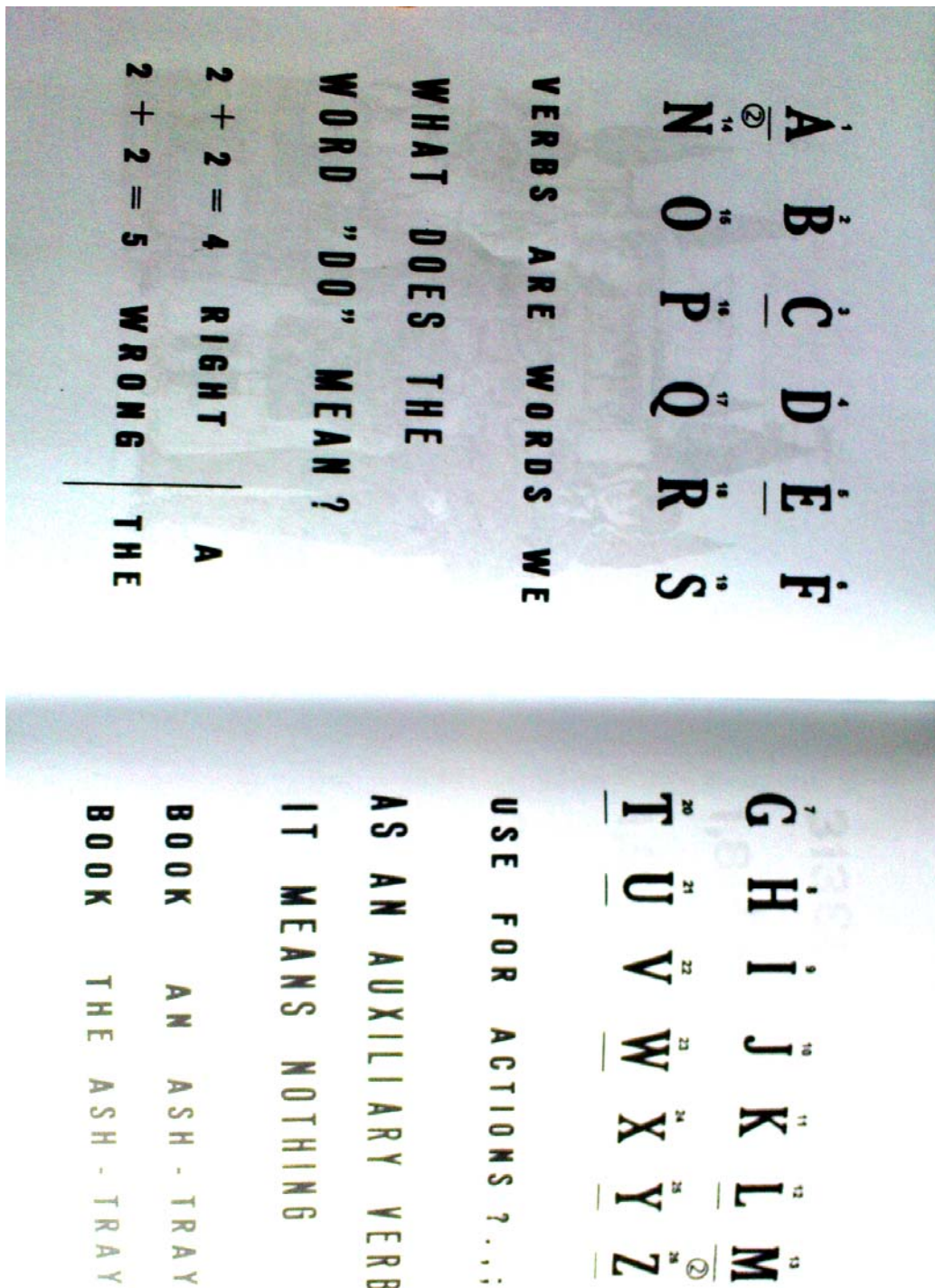
Stage 12 – End of Cambridge Past Examination Papers - mastery of more than **4300** words - Cambridge First Certificate level

- after an average of 160 hours of study – the Cambridge First Certificate falls anywhere between Stages 10 and 12.

Book 7 of the Callan method prepares the student for the Cambridge “Advanced” Certificate.

Zdroj: CALLAN, Robin. *Student's Book 1 : Lessons 1-24*. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2007.

Příloha č. 5 Příklad „demonstration chart“



Zdroj: CALLAN, Robin. *Student's Book 1 : Lessons 1-24*. Cambridge : Orchard Publishing LTD., 2007.

Příloha č. 6 Výzkumný nástroj – strukturované interview

1) *Kde jste se poprvé setkal/a s Callanovou metodou?*

.....
Jak dlouho jste již lektorem/lektorkou Callanovy metody?

.....
Pro koho je podle vás CM nejvhodnější?

- Podle věku studenta („Doporučil/a byste Callanovu metodu spíše pro...“)
 - starší studenti a dospělí (15+)
 - dětem
 - není rozdíl

Komentář:.....

- Podle dosavadní znalosti angličtiny („Doporučil/a byste Callanovu metodu spíše pro...“)
 - úplní začátečníci (A0)
 - mírně pokročilí (A1-A2)
 - středně pokročilí (B1)
 - pokročilí (B2)

Komentář:.....

2) *V čem spočívá podle vás hlavní **přínos** Callanovy metody **pro studenta**, který se chce naučit anglicky? Jaké přednosti má CM pro studenty?*

3) *Co byste uvedl/a jako hlavní **nevýhody** Callanovy metody **pro studenta**, v čem spočívají nedostatky této metody?*

.....
.....
Doplňující otázky:

- *Jak podle vás studenti CM zvládají samostatnou komunikaci, když **není volná konverzace na hodinách CM povolena**?*
- *Jak podle vás žáci CM komunikují v praxi, když nemají oporu ve Vás- učiteli při **napovídání odpovědi**?*
- *Callanova metoda je zaměřena zejména na získání dovednosti komunikovat v angličtině. **Co jiné jazykové dovednosti**? Myslíte si, že je CM rozvíjí dostatečně např. pro dosažení certifikátu PET?*
- *Jakým způsobem odbourává CM **nutnost** vypracovávání **domácích úkolů**?*

4) *Učil/a jste / Učíte i jinými metodami než Callanovou metodou?*

- ANO/NE

5) V čem vidíte **výhody** této metody pro Vás jako **pro učitele**? (pokud 6 = Ano, potom: v porovnání s jinými metodami, kterými jste již učil/a?)

.....

V čem vidíte **nevýhody** této metody pro Vás jako **pro učitele**? (pokud 6 = Ano, potom: v porovnání s jinými metodami, kterými jste již učil/a?)

.....

• Doplňující otázky:

- Jak náročná je pro vás příprava na výuku? (pokud 6 = Ano, potom: v porovnání s jinými metodami, kterými jste již učil/a?)
- Jak psychicky a fyzicky náročná je pro vás výuka CM?
- Do jaké míry vám CM umožňuje být ve vyučování kreativní?

6) Je něco, co byste doporučil/a studentům CM?

.....

.....

7) Chcete ještě nějak doplnit, komentovat nebo něco dodat ke Callanově metodě?

.....

.....

Příloha č. 7 Doslovná transkripce interview s lektorem G

Výzkumník: Kdy ses poprvé setkala s tou Callanovou metodou?

Lektor: V Topschoolu. Přišla jsem tu před třemi, čtyřmi lety, a vlastně jak jsem se začala školit, tak jsem ji viděla poprvé.

Výzkumník: Takže tři roky děláš lektorku?

Lektor: Tři nebo čtyři, teď nevím přesně, myslím, že tři.

Výzkumník: Jo tak to máš už nějaké zkušenosti, tu metodu už znáš, pro koho je ta metoda podle tebe nejvhodnější z hlediska věku? Spíš pro starší studenty, nebo pro děti? Nebo je to jedno?

Lektor: No věkově myslím že to omezené není, je to spíš pro lidi, kteří jsou schopni se rychle učit, jakoby takoví vnímaví, nebo... nevím. Není to taky dobré pro úplné začátečníky, ono se sice říká že jo, jede se úplně od začátku v té první úrovni, ale myslím si, že to není ideální. Myslím, že je třeba, aby měli nějaký ten základ, aby se naučili kvalitně Callanovkou. TO si myslím, jak to je doopravdy, nevím. Každopádně věkově si myslím, že to je jedno, musí být ten člověk vnímavý, reagovat rychle a přemýšlet, prostě vstřebávat rychle informace.

Výzkumník: A v čem podle tebe spočívá hlavní přínos Callanovky pro studenty?

Lektor: Že se přestanou bát mluvit, že se prostě naučí reagovat, tvořit věty taky, a hlavně by se měli naučit všechno správně vyslovovat, na tom je to taky hodně založené, že se učí vlastně správná výslovnost a nenecháváme je to říkat tak, jak oni chtěou, ale tak, jak to má být, aby se pak nedivili tomu, až to budou říkat. Když oni si zvyknou to říkat svým způsobem s tím, že je nikdo neopraví, tak potom nebudou chápat to, co jim ti ostatní říkají. Takže výslovnost hlavně a prostě přestat se bát mluvit, hlavně teda mluvit. Gramatika je tam sice taky, ale není přední.

Výzkumník: A jak se teda naučí tu gramatiku?

Lektor: To oni se učí vlastně tím procvičováním, jak oni říkají věty pořád tím správným slovosledem, tak tím se naučí, jak by ta slova měla jít za sebou, pokud jim to samozřejmě někdo připomíná. To já jim také připomenu, třeba všimněte si toho, prostě tohle je výjimka, tohle je pravidlo a tak. Na co ses mě přesně ptal?

Výzkumník: Jaké jsou výhody CM pro studenta.

Lektor: No přestat se bát mluvit. Protože většina lidí má prostě blok. Většinou jsou schopni něco napsat nebo rozumí, ale nejsou schopní třeba začít mluvit, nebo neví jak. Takže určitě se zbaví takového toho strachu, protože tady jsou prostě nuceni mluvit a pokud nemluví, tak my to z nich taháme... V podstatě asi jsi viděl, u mamky, že?

Výzkumník: A co vidíš jako nevýhody té metody?

Lektor: Nevýhody... Obrovská nevýhoda je to pro ty, kteří právě nejsou tak... nechci říct schopní, ale prostě vnímaví, jsou v uvozovkách pomalejší, tak pro ně je obrovská nevýhoda ty informace vstřebávat a potom je to pro ně nechci říct zbytečné, ale pokud se tady toto nenaučí, tak je to trochu marná snaha.

Výzkumník: Jako že mají problémy v těch hodinách to stíhat, toho lektora?

Lektor: Určitě, a taky si myslím, že si z toho moc neodnesou, protože jestli není schopný to pobírat, ty věci ,které se na něho valí, doslova jako valí, tak pokud je nestíhá pobírat, tak to nemůže zpracovávat, uvědomovat si to všechno a takhle. Takže je to nevýhoda tady pro tyhle. Pro ty si myslím ta metoda fakt není. Nevýhoda.... O další nevím. Jo, jako je to jenom pro určitou skupinu lidí, pro ostatní si myslím ,že to je ideální, možná,... jako ještě k těm výhodám – opakování, všechno se mnohokrát opakuje, takže oni v podstatě nemají šanci zapomenou některé slovíčka, protože se opakuje těch posledních dvacet paragrafů vždycky, pořád to samé, až to prostě ví.

Výzkumník: Říkala jsi, že gramatiku se učí mimovolně, a co ty jiné jazykové schopnosti. Ono ta metoda je zaměřená hlavně na mluvení, ale co třeba psaní, nebo...

Lektor: Psaní. Píší se diktáty, v každé hodině se píše diktát, s tím, že je ideální, když mají dvouhodinovky, protože prostě v první hodině se zopakuje diktát, který už psali předtím, a v druhé hodině se napíše diktát nový.

Výzkumník: A stačí jim to, aby po těch 160 hodinách složili PET, certifikát?

Lektor: Ono s tím nemám zkušenosti, zatím jsem žádný kurz nevedla přímo tady k tomuhle a myslím, že ani nikdo u nás ty certifikáty nedělal, takže to fakt netuším. Ale myslím si, že to psaní jim nedělá problém, oni neví, co se testů týče, jako když se opravují testy, tak ty diktáty nebývají nejhůřší.

Výzkumník: Callanova metoda odbourává nutnost vypracovávat domácí úkoly. Co si tady o tom myslíš?

Lektor: No nedostávají. Dostávají akorát dobrovolná cvičení, co si můžou dělat, my jim vždycky připomeneme: právě teď jsme na úrovni té a té, můžete si vypracovat to a to cvičení, oni si to můžou vypracovat nebo nemusí, najdou tam problém, přijdou za lektorem, ten jim řekne, jak to má být, proč tam udělali chybu, kde udělali chybu...

Výzkumník: A stačí jim to, aby pak v praxi uplatnili ty znalosti?

Lektor: No jde o to, že to opakování je v jiných metodách doma, oni se něco naučí a pak je prostě na nich, aby si něco zopakovali, aby si to zažili, tak právě v té Callanovce se to děje během těch hodin, těch prvních dvacet, třicet minut se prostě opakuje to, co už oni znají. Jo, takže to prostě nahrazuje tu přípravu doma. Protože všude se něco naučíš, přijdeš za týden a už se bere něco nového. Maximálně se to zopakuje tak, jak to bylo, ale tím to hasne. Tady to je fakt více než 50% té hodiny to opakování.

Výzkumník: Jo, ale v praxi musíš komunikovat volně, bez napovídání toho lektora.

Lektor: No jistě...

Výzkumník: Jak oni to zvládají, není pro ně ten lektor spíše takovou „berličkou“, která je později na obtíž?

Lektor: Jako určitě, ale ono správně by to mělo být tak, že ten lektor jim to napoví s tím, že oni se potom chytanou, jo? Dobře, jsou ty dvě skupiny lidí, které jsem říkala už na začátku, ti kteří právě se chytanou a už ví co říkají, a pak jsou ti, kteří, které ten lektor spíše mate. Ale... Já si myslím, že tím, že oni jsou zvyklí, že právě na ně někdo takhle vyhrkne tu otázku, a my pomůžeme jenom s tím začátkem, jako vyber si, jestli jo, nebo ne, a potom... Já myslím, že oni jsou celkem schopni odpovědět, tím že právě mají zažité to, jak se ta věta tvoří, že oni prostě v podstatě odpovídají pořád stejným slovosledem, tak.. Takhle u určitých typů vět, je spousta typů vět a ty mají stejný slovosled, takže oni prostě jakmile se naučí jeden, tak ho zvládají.

Výzkumník: A co např. situace, když jsou v cizí zemi a potřebují si třeba rezervovat letenku...

Lektor: Tady toto se neučí. Je pravda třeba, že se neučí situace. Taky bývá většinou v knížkách „že prostě „At the station“ a tak dále. Ta tady to tady není, ale ty slovíčka tam jsou, to je výhoda, že oni mají obrovskou slovní zásobu, takže podle mě se neztratí, že budou schopni v podstatě zařídit cokoliv.

Výzkumník: A celkově jak bys hodnotila obsah těch učebnic?

Lektor: Já bych to trošičku pozměnila, jako je to 40 let stará metoda, takže má to obrovské mínusy a asi by to chtělo nějakou aktualizaci, ale je tam trošku podivné to, že oni se začnou učit mluvit pouze přítomným průběhovým časem: co dělají teď – právě teď sedím, právě teď mluvím, právě teď se dívám na tebe a tak dále, jo? A ten druhý čas, nejzákladnější čas v angličtině, se učí až teprve v té druhé úrovni, což jim často dělá problém. Tak to je jedna věc, kterou bych tam trošku pozměnila, a potom některá slovní zásoba je trošku taková... že třeba slovíčko apple by se hodilo do první úrovně, ne do sedmé až...Ale to je jeden extrémní případ, jinak... byla to otázka na učebnice?

Výzkumník: Bylo to na... ano, na ty učebnice.

Lektor: No jinak je tam myslím veškerá gramatika potřebná a vysvětlená slušně.

Výzkumník: A tys učila i nějakými jinými metodami?

Lektor: Takhle metody žádné speciální ne, ale učila jsem angličtinu, takovou tu klasiku. Prostě tady máš cvičení,...

Výzkumník: A v čem je výhoda toho Callana pro tebe jako pro učitele?

Lektor: Jako pro učitele? Nemusíš se připravovat. Skoro žádná příprava. To je obrovská výhoda pro učitele, že nemusí připravovat žádné aktivity, já nevím, nemusíš uvažovat, jak udržet jejich pozornost, protože všechno ta metoda má v sobě, že? Ty pokud jim nedáš prostor k tomu, aby si začli povídat, nebo fakt když začnou, tak jim dáš otázku a oni najednou zmlknou prostě. Obrovská výhoda pro lektora, že prostě nemusí tydlety věci řešit. No a potom... Taky máš všechno v knížce, takže nemůže se ti stát, že máš okno, nebo nevíš, jak jim to máš říct,

protože máš to v knížce dobře napsané a když to nechápou, tak jim to teprve můžeš říct svými slovy, nestane se ti, že se zakoktáš nebo že je zmateš něčím, že něco řekneš špatně a pak se opravíš. Čili všechno je to tam dané a ty je to naučíš tak, jak to tam je.

Výzkumník: A nějaké nevýhody pro lektora?

Lektor: Pro lektora? No... Asi ne. O žádných nevím. Možná... Ta knížka staví lektora občas do takové divné situace, když se jich třeba mám ptát, jestli... žili s rodiči, když byli malí, jo? A když začne odpovídat ne, tak je to hodně nepříjemné. Ale to je pár takových otázek... Nebo až umřeš, co budeš chtít mít napsané na hrobě, jo? To jsou takové prostě kousky, které bývají nepříjemné, ale většinou se to přejde...

Výzkumník: A umožňuje ti tady tato metoda nějakou kreativitu?

Lektor: Jako...Dost. Já jsem hodně kreativní.

Výzkumník: No tady tato metoda je docela striktní co se týče těch pravidel pro učitele, tak kde sis našla tu skulinku? V čem konkrétně jsi třeba kreativní?

Lektor: Takhle... Můžeš jim to ukazovat. Protože jsou takoví lektoři, kteří stojí a jenom mluví, ale ty prostě můžeš všechno – house, picture, můžeš ukazovat, máš tady prostě spoustu materiálů, všechno to používat a hlavně když se učí ty nové slovíčka, tak je důležité, aby oni si je něčím zapamatovali, takže já jim říkám taky různé vodítka, co jsou prostě jak si to zapamatovat, máme tady ty visací tabule, ty se dají využívat skvěle, takže chce to prostě do toho zapojit také něčím jiným než mluvením, to samozřejmě není povinnost toho lektora. To dělá každý jinak, a to je si myslím prostor pro tu kreativitu.

Výzkumník: A jak je potom pro tebe ta výuka náročná? Myslím psychicky i fyzicky?

Lektor: Je to náročné, než si na to ten člověk zvykne, potom už je to... Jo, až člověk dospěje do toho stadia, ke ty knížky zná pomalu i pozpátku, protože fakt když to říkáš 4 hodiny denně, tak už se to zažije a fakt už potom je člověk schopný učit i bez té knížky, takže je to takové, že já tady jdu, znám ty lidi,... Jo to je taky obrovská výhoda – že máš většinou ty samé lidi a už jako fakt víš, co od nich čekat,... takže já už to беру teďkom víceméně jako relax. Je to výhoda v tom, že není příprava a tak.

Výzkumník: A co doporučuješ studentům Callanovy metody?

Lektor: No, jako zase bych to doporučila spíše tím vnímavým, protože...

Výzkumník: Jo, ale já myslím spíš, že když už máš ty studenty, jestli jim doporučuješ například ještě něco číst, nebo jestli jim ještě něco radíš, nebo...

Lektor: No tak určitě, jako naposlouchanou tu angličtinu mají dost. Možná je třeba více koukat na tu gramatiku, protože ona tam sice je, ale my je to učíme, ehm, stejně jako jakékoliv jiné učivo, jako slovíčka, prostě já jim řeknu, jak to je, a pak se to procvičuje ve větách, procvičují se teoretické věty, že se jich zeptám, jak to teda je angličtině, a oni mi to teda řeknou a pak se to procvičuje všechno v praxi. A už jsem zapomněla, jak zněla ta otázka...

Výzkumník: Co doporučuješ studentům.

Lektor: Jo. Takže aby koukali na tu gramatiku, hlavně aby se snažili strašně moc soustředit v té hodině, protože často se stává, že oni to berou tak, že já jim něco vykládám a oni sedí a čekají až na tu otázku, přičemž to co já jim říkám je mnohem důležitější než až se jich potom na to ptám. NO a taky přijít do styku s angličtinou někde jinde než v hodině, to je taky důležité, a hlavně mluvit o obyčejných věcech, protože ten Callan někdy není o úplně všedních situacích, jako je třeba objednávání letenek a tak. Takže není špatné, když... je třeba mít někoho, s kým si prostě mohou povídat, procvičovat.

Výzkumník: A myslíš, že ta metoda sama o sobě stačí na to, aby se člověk naučil anglicky?

Lektor: Ehm.... Jo. Já si myslím, že jo. Že pokud je to ten typ člověka, pro kterého je to vhodné, a pokud ještě přijde s nějakým základem, tak stoprocentně. Fakt lidi, kteří tady přijdou s tím, že už se učili anglicky, zopakují si to od začátku a pokračují dál, tak ti jsou na tom, jakoby, dobře. Zatímco ti, co přijdou bez jakéhokoliv základu, jsou to třeba starší pán, starší paní, kteří už jsou z té školy daleko, už nejsou tak rychle řekněme, tak ti...jako moc ne.

Výzkumník: No a chceš ještě něco doplnit, komentovat nebo říct, o čem jsme tady nemluvili?

Lektor: NO mě vždycky něco napadlo, chtěla jsem se držet toho tématu.. a nevím, co to vždycky bylo. Ne, jako asi nic.

Výzkumník: Tak jak bys shrnula Callanovu metodu? Spíš dobrá, spíš špatná, nebo...

Lektor: No určitě super. Jako pro určitou skupinu lidí je to jeden z nejlepších způsobů, jak se učit anglicky, hned po tom, aby vycestovali, naopak pro druhou skupinu lidí je lepší začít jinak a třeba potom navázat na tu Callanovku až když se chtěou naučit mluvit.

Výzkumník: To znamená pro tu skupinu lidí, která je vnímavější a stíhá to.

Lektor: No přesně tak, většinou jsou to ti, kteří mají blízko k tomu ze školy, třeba studenti a někdo po škole, ale to zase máme tady dva důchodce, kteří jsou na tom skvěle, jenže to je zase asi spíše proto, že mají více času na to, aby se připravovali a tak. Ale stejně v té hodině je prostě vidět, že oni ví, o čem mluví. Někteří prostě můžou být studenti a neví o čem mluví, neví, která bije, tak to všechno záleží na tom člověku, nejde říct všeobecně: je to pro lidi dobré, je to pro lidi špatné. Je to pro každého něco.

Výzkumník: Jo, takže se nedá říci, že to je nějaká univerzální metoda úplně pro všechny.

Lektor: Jako ve své podstatě jo, ona je tak dělaná, ona je dělaná tak, aby byla pro všechny, ta první úroveň začíná od úplného začátku, naučí se tři slovíčka a ty se procvičujou, jo? Ale aby ten člověk se naučil kvalitně anglicky, tak si myslím, že to musí být.. jako to je můj názor, proto si myslím, že to musí být spíše „v uvozovkách“ pro rychlejší typ lidí, kteří prostě jsou schopní vnímat rychleji, no. A pro ty ostatní je to taky fajn, ale když už má nějaký ten základ.

Příloha č. 8 Výzkumný nástroj – dotazník

Vážený pane, vážená paní,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění krátkého dotazníku, který se týká Vašich zkušeností s Callanovou metodou. Vyplnění dotazníku je jednoduché a nezabere Vám více než 10 minut Vašeho času. Dotazník je anonymní a získané informace budou použity pro zpracování diplomové práce na téma „Evaluace Callanovy metody výuky anglického jazyka“. Děkuji Vám za Váš čas a ochotu.

Vít Šťastný (student 5. ročníku oboru Pedagogika-Sociální práce)

1. Rozhodněte prosím, zda souhlasíte s následujícími tvrzeními. Svoji odpověď zaznačte křížkem do příslušného pole.

	Zcela souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Zcela nesouhlasím	Nedokážu posoudit
1. Callanova metoda u studentů odbourává ostych při mluvení anglicky.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Výuka Callanovou metodou je efektivní, protože lektor hovoří celých 50 minut vyučovací hodiny anglicky.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Callanova metoda díky vysoké rychlosti hovoru lektora efektivně připravuje studenty na hovor s rodilými mluvčími.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Callanova metoda dokáže studenty naučit angličtinu na komunikativní úrovni rychleji, než jiné metody.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Díky živému a dynamickému vystupování lektora je pro studenty Callanovy metody snadné udržet pozornost po celou dobu vyučování.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Výhodou Callanovy metody pro studenty je střídání lektorů.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Callanova metoda studenty dostatečně neučí, jak tvořit otázky v angličtině.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Kvůli nedostatku volné konverzace v hodinách nepřipravuje výuka Callanovou metodou studenty na každodenní běžnou konverzaci v angličtině.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ve výuce Callanovou metodou by se mělo věnovat více času čtení a psaní v angličtině.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. U některých otázek v knihách Callanovy metody mi vadí jejich zaměření na nepříjemná témata (např. smrt, válka apod.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Učil/a jste se angličtinu i jinou než Callanovou metodou?

ANO

NE

Na další otázky odpovídejte pouze v případě, že jste na tuto otázku odpověděl/a ANO.

3. Jaké výhody (přednosti) má podle Vás Callanova metoda v porovnání s jinými metodami?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Jaké nevýhody (nedostatky) má podle Vás Callanova metoda v porovnání s jinými metodami?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Děkuji
za Váš čas a ochotu.

Příloha č. 9 Odpovědi respondentů - pilotáž

Doslovně uváděné výhody Callanovy metody (otázka č. 3)

- Rychlé, dynamické, často se opakující slova se dobře pamatují
- Neustálé soustředění a pohotovost, snaha o rychlost v odpovědích a otázkách
- Ohýbání jazyka, mluvení, cvičení mluvení, podpora myšlení v anglickém jazyce, časté opakování, s CM se může jazyk naučit i ten, kdo nemá nadání na jazyky (je pro každého)
- Student je nucen plně se věnovat lektorovi, učení je formou mluvení, každý dostane slovo, lektor opravuje každý špatný výraz, jež student použije
- Lektor mluví anglicky, hlavně se mluví anglicky
- CM mi vytrénovala uši, jsem schopna rodilému mluvčímu odpovědět na jeho otázku (nemusím v hlavě překládat – myslím anglicky), dále jsem zrychlila svou anglickou mluvu
- Nutí studenty mluvit, pomáhá to v komunikativnosti
- Nezabere tolik času s učením slovíček, gramatiky, věty v učebnici pomáhají s lepším zapamatováním
- Mluví se jen anglicky oproti jiným jazykovým kurzům
- Nečeká se na nepřípravené studenty, hovoří se anglicky po celou dobu výuky, lze nahradit zameškané hodiny
- Méně studentů na hodinách, více hovořím cizím jazykem
- Konverzace mezi žákem a učitelem, což v jiných metodách často chybí
- Jako samouk bych se nedonutil učit se pravidelně
- Aktivní účast studenta po celou hodinu, efektivnost, výuka slovíček a gramatiky, menší skupina – více příležitostí v mluvení

Doslovně uváděné nevýhody Callanovy metody (otázka č. 4)

- není dostatek prostoru pro tvoření vlastních otázek, popř. odpovědí, a není možnost dialogu
- opakování stále stejných témat a frází, podle mého názoru by byla lepší rozšíření v oblastech s běžným životem (ubytování, restaurace, schůzky)
- není tematicky zaměřena (např. návštěva restaurace, návštěva hotelu, doprava na určité místo)
- je zde málo hovorová angličtina, hodně kondicionálů, málo otevřených otázek
- méně se probírá gramatika klasicky, v knize bývá občas nepochopitelná
- stejné otázky – dopředu znám stejnou otázku, na kterou budu odpovídat
- chybí gramatika (třeba i domů)
- po první hodině se už tak nesoustředím
- požaduje přesně předem danou odpověď, mluvím na 1 téma

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Vít Šťastný
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Jana Vašátková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2010

Název práce:	Evaluace Callanovy metody vyučování anglického jazyka
Název v angličtině:	The evaluation of the Callan method of teaching English language
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá evaluací Callanovy metody ve výuce anglického jazyka, tzn. identifikací jejích předností a nedostatků.</p> <p>V teoretické části je přehled různých metodických koncepcí souvisejících s Callanovou metodou, dále jsou analyzovány hlavní didaktické principy a faktory ovlivňující výběr vhodné metody. Stěžejní část tvoří analýza hlavních činitelů cizojazyčné výuky v Callanově metodě.</p> <p>V empirické části jsou zpracovány výsledky interview s lektory Callanovy metody a dotazníkového šetření na malém vzorku studentů.</p>
Klíčová slova:	Callanova metoda, anglický jazyk, alternativní metody, cizí jazyky, evaluace, výuka
Anotace v angličtině:	<p>The thesis deals with evaluation of the Callan method in English language teaching and identification of its strengths and weaknesses.</p> <p>The theoretical part brings an overview of different foreign language teaching methods somehow connected with Callan method, then we analyze the main didactical principles and factors influencing the choice of convenient method. The fundamental part is an analysis of main teaching elements in Callan method.</p> <p>In theoretical part we processed the results of interviews with Callan method lecturers and of questionnaire inquiry at a small sample of students.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Callan method, English language, alternative methods, foreign languages, evaluation, teaching

Přílohy vázané v práci:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Obecný popis úrovní jazykových znalostí podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky 2. Přehled jednotlivých Cambridgeských zkoušek 3. Argumenty Callanovy metody – English in a quarter of a time 4. Popis jednotlivých úrovní Callanovy metody 5. Příklad „demonstration chart“ 6. Výzkumný nástroj – strukturované interview 7. Doslovná transkripce interview s lektorem 8. Výzkumný nástroj – dotazník 9. Odpovědi respondentů - pilotáž
Rozsah práce:	85 str.
Jazyk práce:	čeština