

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONALNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské prezenční studium

2009–2012

Petra Nováková

Superlearning

Superlearning

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2012

Vedoucí práce: PhDr. Michal Šerák, PhD.

Prohlašuji,

že tuto bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně,
že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato
práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis autorky

Abstrakt

Tato odborná práce je věnována tématu superlearning. Jejími hlavními cíli jsou přehledné a smysluplné ucelení dosavadního vědění v dané oblasti a zprostředkování informací o využití superlearningu ve výuce cizích jazyků v České republice. Práce je složena ze čtyř hlavních kapitol. Superlearning bývá velice často zařazován mezi didaktické metody, jimž je věnována první kapitola. Jedná se však o netradiční didaktický systém, což je řečeno a vysvětleno v kapitole druhé. Jejími součástmi jsou taktéž osvětlení vztahu se sugestopedií a popis jejich společných principů. Předposlední kapitola se skládá ze tří částí – první patří fázím skupinové superlearningové výuky, druhá superlearningu jakožto způsobu samostudia a třetí pak metodě pro výuku cizích jazyků s názvem DME, v níž jsou využívány účinné prvky superlearningu. Tématem čtvrté kapitoly je superlearning ve výuce cizích jazyků v české praxi.

Klíčová slova: superlearning, sugestopedie, didaktická metoda, didaktický systém, vyučování, učení, vzdělávání

Abstract

This specialized thesis is dedicated to the subject of superlearning. Its main objectives are clearly organized and meaningful completion of the present knowing of the given question and mediation of information about use of superlearning in language teaching in The Czech Republic. The thesis is composed of four main chapters. Superlearning is very often ranked among the didactic methods. The first chapter is dedicated to them. But superlearning is the special didactic system, it is said and explained in the second chapter. Its parts are also clarifying of relation with suggestopaedia and description of their common principles. The penultimate chapter is composed of three parts – the first one belongs to the phases of the group tuition of superlearning, the second one to superlearning as a way of self education and the third one to the method of language teaching called DME, which exploits the effective tenets of superlearning. The subject of the fourth chapter is superlearning in language teaching in Czech practice.

Key words: superlearning, suggestopaedia, didactic method, didactic system, teaching, learning, education

OBSAH

0 Úvod	5
1 Didaktické metody	9
1.0 Vymezení didaktických metod	9
1.1 Struktura didaktické metody	9
1.2 Členění didaktických metod	10
1.3 Volba didaktické metody	13
1.4 Klíčové úkoly didaktických metod	15
1.5 Kritéria efektivnosti didaktických metod	15
2 Superlearning a sugestopedie, netradiční didaktické systémy	17
2.1 Didaktický systém	17
2.2 Netradiční didaktické systémy	17
2.3 Sugestopedie a superlearning – vznik systémů, základní charakteristika	19
2.3.1 Sugestopedie	20
2.3.1.1 Vznik sugestopedie	20
2.3.1.2 Sugescce a desugescce	21
2.3.2 Superlearning	22
2.3.2.1 Vznik superlearningu	22
2.3.3 Principy netradičních didaktických systémů	24
3 Výuka systémem superlearning	27
3.1 Superlearningový text	27
3.2 Superlearning jako skupinová výuka pod vedením lektora	28
3.2.1 Učitel superlearningu	28
3.2.2 Učební místnost	29
3.2.3 Postup učení při superlearningu jako skupinové výuce	29
3.2.3.1 Dekódování	29
3.2.3.2 Koncertní fáze	32
3.2.3.3 Elaboráční fáze	38
3.3 Samostudium prostřednictvím superlearningu	39
3.4 DME – metoda využívající prvky superlearningu	41
4 Superlearning ve výuce cizích jazyků v české praxi	43

4.1 Jazykové školy v Česku – zastoupení superlearningové výuky	43
4.2 Důvody (ne)využívání superlearningu v ČR	44
4.2.1 Motivace – důvody účasti	46
4.2.2 Důvody neúčasti	47
4.2.2.1 Rizika superlearningu	47
4.2.2.2 Časová a finanční náročnost	48
4.3 Využití účinných prvků superlearningu v pro účastníka přijatelnějších variantách výuky jazyka	49
4.3.1 Metoda DME v Česku	49
4.4 Shrnutí	50
5 Závěr	52
6 Soupis bibliografických citací	55
7 Bibliografie	58

0 ÚVOD

S tématem mé bakalářské práce, jímž je superlearning, jsem byla seznámena v letním semestru prvního ročníku zde na Katedře andragogiky a personálního řízení o přednášce v rámci předmětu s názvem Didaktika dospělých, jehož vyučujícím byl doc. Jaroslav Mužík, dle mého osobního názoru, jeden z největších odborníků v oblasti andragogiky v naší zemi. O rok později byl právě on tím, kdo mi v samých počátcích vytváření této práce, při zaobírání se otázkou, jak daný námět uchopit, pomáhal a udílel drahocenné rady.

Množství poznatků o lidském mozku stále narůstá. I přesto, že jich je k dnešnímu dni nespočetně, je lidský mozek pro svět vědy relativně neznámou oblastí. Je tématem, které nepřestává být zdrojem podnětů k novým bádáním o jeho fungování. Chilský molekulární biolog Humberto Maturana (*1928), jehož práce zasahuje i do oblasti kognitivní vědy a filozofie, na základě svých studií prohlásil: „Mozek není žádným světu otevřeným reflexním systémem, nýbrž systémem funkcionálně uzavřeným, který rozumí jen své vlastní řeči a operuje s vlastními stavy.“ (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 67).

Fantastické záhady lidského mozku ve mně vždy budily velký zájem. Zvolit si superlearning tématem bakalářské práce pro mě představovalo možnost dozvědět se o této problematice nové informace, navíc úzce související s oborem, jehož studiu se věnuji, tedy vzděláváním dospělých.

Již v raných počátcích studia literatury a dalších zdrojů, věnujících se tématu mé práce, jsem byla konfrontována s rozličnými způsoby chápání a popisy superlearningu. Nešlo o zásadní odlišnost, avšak výraznou nejednotnost. V publikacích některých autorů byl superlearning zařazován mezi výukové metody, jinými byl označován za didaktický systém. Nejzajímavější však o něm bylo číst v souvislosti se sugestopedií, tedy o jejich vzájemném vztahu. Zjistila jsem rovněž, že žádné z děl, věnujících se dané problematice, ji nepopisuje zcela komplexně.

Za cíl této odborné práce jsem si stanovila přehledně a smysluplně ucelit dosavadní poznatky o fenoménu superlearningu, který je, jak jsem během psaní zjistila, pro převážnou většinu lidí v naší zemi věcí zcela neznámou. Touto prací bych tedy také velmi ráda rozšířila povědomí o superlearningu, což už se mi nyní podařilo v mém blízkém okolí. Pokusila jsem se o zkompletování, utřídění a přesné vymezení charakteristik

jednotlivých jevů, souvisejících s danou problematikou, a vztahů s dalšími, podobnými fenomény.

Superlearning je převážně využíván pro výuku cizích jazyků. Dalším cílem této práce je zprostředkovat informace o tom, jak je v současné době superlearningová výuka v této oblasti rozšířena v České republice. Tento problém jsem řešila pomocí práce s databází, odborné literatury a také zkušeností a názorů odborníka ze vzdělávací praxe.

Co se struktury práce týká, je složena ze čtyř hlavních kapitol, z nichž je každá členěna na několik podkapitol a oddílů. Celá první kapitola je věnována didaktickým metodám. Je tomu tak z toho důvodu, jelikož (jak jsem již zmiňovala výše) bývá superlearning často vnímán jako jedna z nich. Tím, že se v rámci podkapitol první kapitoly věnuji vymezení samotného pojmu „didaktická metoda“, její struktuře, dále tomu, jak se didaktické metody člení, problematice volby nejvhodnější z nich v různých situacích, jejich klíčovým úkolům a kritériím efektivnosti, se snažím co nejlépe a nejkomplexněji charakterizovat tento prvek výukového procesu, abych následně, v kapitole druhé, mohla poukázat na rozdíly mezi didaktickou metodou a didaktickým systémem, jímž je ve skutečnosti superlearning.

Druhá kapitola nese název „Superlearning a sugestopedie, netradiční výukové systémy“. Nejdříve zde charakterizuji pojem „didaktický systém“ a vysvětluji rozdíl mezi jeho dvěma podobami – didaktickým systémem tradičním a didaktickým systémem netradičním. Následně zařazuji superlearning společně se sugestopedií mezi netradiční didaktické systémy a vysvětluji, proč se o nich nedá hovořit jako o didaktických metodách. Dále se zabývám vznikem jak sugestopedie, která je z této dvojice starší, tak superlearningu a snažím se co nejlépe vystihnout jejich vzájemný vztah. V druhé kapitole se taktéž věnuji obecným principům netradičních didaktických systémů, které jsou tedy společné pro sugestopedii, superlearning a další, novější výukové systémy tohoto druhu.

Třetí kapitola patří výuce systémem superlearning, která může mít buď charakter skupinové výuky vedené lektorem, nebo podobu samostudia. Nejprve popisují výuku skupinovou. K ní patří i téma osoby lektora, pod jehož taktovkou se výuka odehrává. Následuje několik řádků o učební místnosti, která je velice důležitým aspektem celé výuky. Velkou část kapitoly tvoří popis jednotlivých fází skupinové superlearningové výuky, jimiž jsou dekodování (první a druhé), koncertní fáze, tedy koncert aktivní a koncert

pasivní, a elaborační fáze, čímž se rozumí první a druhá elaborace. Dále se věnuji popisu superlearningu jakožto samostudiu. Své místo má v závěru kapitoly metoda DME. Je zde vysvětlen její vztah k superlearningu a popsány její základní principy.

Tématem poslední kapitoly práce je superlearning ve výuce cizích jazyků v české praxi. Tato část práce pojednává o tom, jaké mají superlearningové kurzy zastoupení mezi všemi, v nichž je studován cizí jazyk. Následně rozebírám důvody toho, proč je stav takový, jaký je, a zaměřuji se na v České republice více než superlearning rozšířené didaktické metody, v nichž jsou některé z prvků superlearningu využívány, a zdůvodňuji, proč jsou lidmi více oblíbené.

Teoretická část, jejímž účelem je seznámení s tématem práce, vymezení pojmů a jejich vzájemných vztahů, charakteristika principů a popis procesů, byla zpracována na základě rešerše odborné literatury. Pro část práce, která je věnována náhledu do české praxe, bylo využito jednak metod komparace a analýzy internetových zdrojů, jednak metody rozhovoru. Vedení interview, jeho následný rozbor a zakomponování jím získaných informací, které byly podepřeny poznatky z problematice se věnující literatury, do obsahu poslední kapitoly významně přispělo k dosažení jejího cíle.

Přínosem této bakalářské práce by mělo být přehledné a smysluplné ucelení dosavadních poznatků autorů, jež se ve svých odborných publikacích věnují tématu superlearning, jejich systematické spojení v celek, v němž jsou zahrnuty ty aspekty a vyloženy ty „problematické“ momenty, se kterými se v souvislosti se superlearningem můžeme setkat. Za hlavní přínos však považuji zmapování situace v České republice – úsilí a část své bakalářské práce jsem věnovala tématu, které v dostupných zdrojích nebylo v teoretické rovině doposud řešeno, tedy uplatnění superlearningu ve výuce cizích jazyků v naší zemi.

Při psaní práce jsem poznatky čerpala ze zdrojů, které jsou nejstěžejnějšími díly věnujícími se tématu superlearning. Tyto publikace obsahují veškeré dosavadní vědění v dané oblasti. Za nejvýznačnější považuji tvorbu Wolfganga H. Starka, který ve své knize, jejíž celý název zní Superlearning: nový způsob výuky jazyků: jak úspěšně učit podle osvědčené prakticky zaměřené metody (1995), velice podrobně popisuje skupinovou superlearningovou výuku. Nemohu taktéž opomenout (ze všech nejvíce obsáhlou) publikaci Superlearning 2000: tvořivé učení 21. století (2000), jejímiž autorkami jsou

Sheila a Nancy Ostrander a Lynn Schroeder. Svými poznatky k celkovému vědění o dané problematice přispěl taktéž Kurt Tepperwein. Na české půdě se tématu superlearning ve větší míře věnuje pouze David Gruber, který se zabývá rychlostudiem cizích jazyků. Informace o superlearningu, a to především jako způsobu samostudia, se můžeme dočíst také například v publikacích Jaroslava Mužíka.

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu své bakalářské práce, PhDr. Michalu Šerákovi, PhD., za jeho cenné rady, čas a podporu.

Mé poděkování patří také Doc. PhDr. Jaroslavu Mužíkovi, DrSc., který mi velmi pomohl v začátcích psaní této práce.

V neposlední řadě děkuji Mgr. Jakubu Heřmánkovi, který byl velice ochoten podělit se o své zkušenosti, čímž mi pomohl dosáhnout vytyčených cílů.

1 DIDAKTICKÉ METODY

1.0 Vymezení didaktických metod

Touto cestou, to na základě etymologie slova znamená původně řecký pojem metoda (methodos). Touto cestou nebo také postup k nějakému cíli. Toto vymezení je určující i v didaktice dospělých. V literatuře, která se na ni specializuje, bývá didaktická metoda definována jako soubor postupů, kterými se lektor řídí při vyučování. Předává jimi poznatky a formuje dovednosti nebo návyky účastníků. Novější názory, které již pojednávají o metodě také na straně účastníka, vidí metodu jako prostředek stimulace učení dospělého, jenž jej vede k danému cíli a zapříčiňuje efektivitu celého učebního procesu. Účastník si metodami osvojuje vědomosti, dovednosti, návyky (Mužík, 1998, s. 149). Josef Maňák a Vlastimil Švec (2003, s. 26) definují didaktickou metodu jako „vyučovací činnost učitele a učební aktivitu žáka“.

Vzdělávací metoda tedy pomáhá naplňovat stanovené vzdělávací cíle. Je spojená s optimálním zvládnutím obsahu vzdělávání a je realizována v rámci určité vzdělávací formy, organizačního rámce výuky, a to za dané situace a podmínek. Metody jsou výraznými rozvojovými prvky teorie i vzdělávací praxe s dospělými (Mužík, 1998, s. 149).

V oblasti vzdělávání existuje pro pojem metoda synonymum, a sice technika. Někteří autoři používají první, jiní naopak druhý z těchto výrazů. Souhrn metod či nauka o nich pak může být nazýváno buď metodologií, nebo technologií. Ve své práci budu dále používat pouze pojem metoda, neboť se s ním při svém studiu oboru vzdělávání dospělých setkávám výrazně častěji.

1.1 Struktura didaktické metody

Josef Maňák a Vlastimil Švec (2003, s. 26) uvádějí, že vyučovací činnost učitele i učební činnost žáka, v andragogice účastníka, má dvojí charakter – jednak vnější, lépe řečeno navenek pozorovatelný, a jednak vnitřní. Díky charakteru vnějšímu mohou být metody popisovány, charakterizovány. Vnější stránky vyučovacích i učebních aktivit mají jádro ve vnitřním charakteru. Vzdělavatel si například musí metodu nejdříve (vnitřně) osvojit, to znamená pochopit její účel a princip.

Existují určité prvky, činitelé, které vyučovací a učební aktivity spouští. Jsou jimi učební informace a učební úlohy. Učební informace jsou zprostředkovávány didaktickou metodou; mohou být dvojího druhu – verbální a nonverbální. Učební informace se v rámci procesu výuky stávají znalostmi, které si účastník osvojí. Učebními úkoly, druhým činitelem, rozumíme podnětné situace umožňující dosáhnout didaktických cílů.

Učební úlohy mají dané parametry. Prvním z nich je parametr stimulační. Platí zde, že čím větší má účastník motivaci poznávat, učit se novým věcem, tím větší je stimulace. Stimulační parametr učební úlohy má tedy vliv na to, jak je učební úloha přijata účastníkem. Dalším parametrem je parametr regulační. Ten souvisí s řízením průběhu celé aktivity. Parametr operační udává, jaké operace musí účastník vykonat, aby danou učební úlohu vyřešil (Maňák, Švec, 2003, s. 26–27).

1.2 Členění didaktických metod

Množství didaktických metod se neustále zvětšuje. Rozvoj stále nových a nových metod má za následek výrazné inovační procesy v oblasti andragogiky. Metody se stávají velmi významným know-how, a to především v profesním vzdělávání dospělých. Mnoho podniků a vzdělávacích institucí pokládá metodickou stránku jejich vzdělávacích akcí za obchodní tajemství (Mužík, 2011, s. 93).

Co se klasifikace metod týká, existuje mnoho variant. Didaktické metody bývají členěny podle nejrůznějších hledisek. Nutno podotknout, že všechna dělení mohou být označena za relativní.

Členění metod, které ve svých dílech uvádí např. J. Maňák (1997), Z. Palán (2002), M. Silberman a K. Lawsonová (1997), je členění na základě způsobu nebo typu interakce mezi učitelem a studentem. Dle Palána (2002, s. 118) se podle tohoto kritéria klasifikují metody dvojím způsobem. Prvním je klasifikace metod na frontální, skupinové a individuální. Druhým pak rozdělení na monologické, dialogické, problémové a praktické metody. Mezi metody monologické se řadí například přednáška. Diskuze či rozhovor patří do skupiny metod dialogických. Problémové didaktické metody můžeme dále dělit na metody situační, kupříkladu případové studie, metody inscenační, mezi které se řadí hraní rolí, a konečně metody ekonomické, které mají podobu podnikatelských her.

Jedním z dalších členění metod, které se v andragogické literatuře objevuje často, je členění podle fází vyučovacího procesu, ve kterých se uplatňují. Tak metody dělí například

M. Cirbes (1989), L. Mojžíšek (1988) a také již výše zmiňovaný Z. Palán (2002). Ten ve své publikaci s názvem *Lidské zdroje – Výkladový slovník* (2002) uvádí dvě takovéto možné klasifikace didaktických metod. Prvním členěním je rozdělení výukových metod na takové, které předávají nové vědomosti, takové, které slouží k upevňování a prohlubování znalostí, dále metody prověřovací a ty, v rámci nichž se učivo opakuje.

Druhou klasifikací metod podle fází vzdělávacího procesu podle Palána je členění na metody přípravy účastníků na aktivní osvojování učiva (metody motivační), metody založené na přímém poznávání skutečnosti (metody předvádění, pozorování a objevování), metody založené na zprostředkovaném poznání skutečnosti (metody slovního projevu, a to jak psaného, tak mluveného), metody upevňování a prohlubování osvojených vědomostí, dovedností a návyků (metody samostatné práce s odbornou literaturou, metoda cvičení, metoda opakování), metody kontroly, hodnocení a klasifikace osvojených vědomostí, dovedností a návyků (metody zběžné kontroly, metody systematické a komplexní kontroly, metody ústní, písemné, praktické, aproximativní a exaktní) (Palán, 2002, s. 118–119).

Jiným dělením metod je pak dělení na základě toho, jak inovativní je obsah vyučování. Za inovaci se v tomto případě považuje jakákoliv pozitivní změna ve vnitřní struktuře. Toto členění ve svém díle uvádí F. Valenta (1988). Míra inovace, jinými slovy intenzita změny, je vyjádřena ve stupních (celkem sedmi), přičemž stupně 0–3 odpovídají přednášce, cvičení a semináři. Na stupních 3–5 se na základě míry inovace, která jim odpovídá, objevují metody problémové, situační a inscenační. Metody jako brainstorming, Philips 66, komparační metody, morfologické modelování, Hobo metoda nebo Gordonova metoda, metoda cílených otázek a metoda strategických a řídicích her se řadí mezi metody, jimž odpovídají stupně 5–7 (Mužík, 2005, s. 116).

Zajímavou klasifikací vzdělávacích metod je ta, jejímž autorem je R. Winkel a pochází z roku 1987. Člení metody podle komplexnosti, cílové zaměřenosti a komunikativnosti výuky. Winkel používá pět jakýchsi vztahových pólů, jejichž spojení (kombinace) pak vytváří rozdělení celkem sedmnácti metod do čtyř skupin. Oněmi vztahovými póly jsou učitel (U), tým učitelů (TU), žák (Ž), spolužáci (S) a obsah (O). Při kombinaci Ž – O mluvíme o tzv. metodách dvoupólové interakce. Patří sem například individuální či domácí práce. Propojení pólů Ž – S – O, to jsou metody třípólové interakce, například partnerská výuka nebo práce (v malé i velké) skupině. Mezi metodami čtyřpólové interakce U – Ž – S – O najdeme třeba diskuzi, poradou či debatu. Co se týká

metod pětipólové interakce U – TU – Ž – S – O, je jimi týmová výuka (Maňák, Švec, 2003, s. 47–48).

Dalším členěním didaktických metod ve vzdělávání dospělých je členění J. Mužíka (1998, s. 150–153). Metody rozděluje na teoretické, teoreticko-praktické a praktické, a to na základě didaktického principu vztahu k praxi dospělého, který je účastníkem výuky.

Didaktické metody teoretické, které mají hluboké historické kořeny, jsou realizovány v učebnách. Jedná se o klasické přednášky, přednášky ex katedra, přednášky s diskuzí, cvičení, semináře. Jsou to metody, které jsou založeny na verbálním projevu lektora – můžeme říci jeho monologu. Role účastníka může být označena za převážně pasivní. Jeho aktivita je určena relativně striktními pravidly, má pro ni dosti omezený prostor.

Mezi teoreticko-praktické metody se řadí diskusní a problémové metody, programovaná výuka, metody diagnostické a klasifikační a metody projektové. Všechny mají za úkol o problémech nejen hovořit, diskutovat, ale také vést účastníka k přímému jednání, řešení, k tomu, aby rozhodoval. To se děje na, dá se říct, fiktivních případech co nejvíce podobných každodenní praxi. To splňují hlavně metody diskusní a problémové. Metoda programování a metody diagnostické a klasifikační vedou k větší efektivnosti a objektivnějšímu vyhodnocování výsledků výuky tím, že splňují požadavky zpětné vazby. Projektové metody jsou založeny na samostatném učení se účastníků, dají se tak označit za přechod k výcvikovým metodám.

Pro třetí skupinu metod, tedy metody praktické, jsou základem znalosti, vědomosti a zkušenosti účastníka vzdělávání. Sledují rozvoj nových hodnot jednotlivých účastníků. Jedná se o metody, jako je instruktáž, asistování, rotace práce, stáže, exkurse či dnes velmi populární coaching. Metody praktické probíhají na pracovním místě.

Ve své další publikaci s názvem Androdidaktika (2004, s. 70–71) uvádí Mužík ještě dvě klasifikace metod. U první z nich jde o dělení podle podoby pomoci (či podpory), kterou lektor poskytuje účastníkovi v rámci vzdělávacího procesu. Metody pak člení do dvou kategorií. Jednou z nich jsou metody transferu, druhou metody facilitace. Metody transferu jsou ty metody, při kterých jsou lektorem na účastníka „shora“ přenášeny vědomosti, znalosti a dovednosti. Patří mezi ně například přednáška, seminář, metody dialogické, metody problémové, exkurse, konzultace či ověřování výsledků výuky.

Metody, kdy lektor zaměřuje své soustředění spíše na podporu učebních aktivit

a celého procesu účastníkového učení, jsou metody facilitace. Za ty můžeme označit instruktáž, coaching, Open Space Technology, workshop, e-learning, výcvikovou firmu nebo třeba studijně-řešitelskou činnost.

Nakonec, celkem třetím dělením didaktických metod podle Mužíka (2004, s. 71), je klasifikace na metody zaměřené na poznání (společenského či profesního) problému a na metody zaměřené na řešení (společenského či profesního) problému. Do těchto dvou skupin můžeme metody rozdělit podle vztahu dané metody k řešení individuálních vzdělávacích potřeb účastníků. Metodami, díky kterým problémy poznáváme, jsou metody přednášení, metody cvičení a seminářů, diskusní, situační a inscenační metody. Řešit problémy se pak učí ekonomickými hrami, systematickým pozorováním, metodami funkčního zařazení a také exkursí a stáží.

Výše uvedené klasifikace didaktických metod jsou jen malým procentem z celkového počtu, který ve skutečnosti existuje. Při výběru několika málo z nich jsem si počínala jen a pouze podle toho, které z nich já osobně pokládám za nejvhodnější, nejsrozumitelnější a nejzajímavější z těch, se kterými jsem se prostřednictvím literatury měla možnost seznámit.

Existují tzv. komplexní přehledy metod, které jsou vytvářeny především z toho důvodu, že jsou didaktické metody vskutku různorodé a je jich opravdu velké množství. Přehledy slouží ke snadnější orientaci. Těmi, kdo se řadí mezi autory těchto komplexních přehledů, jsou kupříkladu O. Kádner, J. Maňák, H. Weck, M. Tuma a mnoho dalších (Maňák, Švec, 2003, s. 47).

1.3 Volba didaktické metody

Jak již bylo řečeno, ve vzdělávání dospělých se můžeme setkat s velkým množstvím didaktických metod. Ani jednu z nich ale v žádném případě nemůžeme označit za správnou, univerzální či nejlepší. Každá má své výhody i nevýhody, klady i zápory. Každá z nich je vhodná v jiné situaci.

Při posuzování jednotlivých didaktických metod je třeba dobře se seznámit s jejich charakteristikami a zhodnotit situaci, ve které bude metoda využita. Je důležité dobře provést analýzu vzdělávacího procesu. Lektor by pak měl umět dostatečně flexibilně reagovat na změny učební situace – měnit dle potřeby i samotné metody tak, aby bylo dosahováno daných učebních cílů.

Pro samotnou volbu vzdělávací metody je důležitých několik hlavních kritérií (Mužik, 1998, s. 169–170). Jedním z nich je charakter učebních cílů. Jde zde o to, usiluje-li se o čisté vědomosti či o jejich použití v konkrétní situaci. Dále je významná taktéž povaha obsahu výuky, do jaké míry dovoluje lektorovi učební látka uplatnit participativní didaktické metody. To, o jakou didaktickou formu se v konkrétní situaci jedná, je důležité z hlediska širší palety metod, které mohou být v daném případě využity – jedná-li se o přímou výuku, tedy přímý kontakt lektora a účastníka, je paleta bezpochyby větší než v případě, že se jedná například o korespondenční formu výuky.

Kritérii volby jsou také stupeň aktivizace účastníků a fáze učebního procesu. Důležitý je i rytmus, tedy účelné a pestré pořadí metod v procesu výuky. Zvažovat se musí také rámcové podmínky, pod čímž si můžeme představit množství času, které máme na metody k dispozici, počet účastníků ve vzdělávacím procesu a například i prostorové podmínky.

Dalším z faktorů volby didaktické metody je složení účastníků vzdělávací akce. Roli zde hraje kupříkladu jejich věk, zda jde o heterogenní či homogenní skupinu z hlediska pohlaví. Vliv má také vzdělanostní úroveň účastníků nebo to, zda jsou účastníci vzdělávání v rámci jedné skupiny na stejné hierarchické úrovni organizační struktury, či je kurz společný jak pro podřízené, tak jejich nadřízené atd. V neposlední řadě musíme zaměřit pozornost na samotného lektora. Je-li zkušený a speciálně vycvičený, „má v malíčku“ jistě mnohem více didaktických metod.

Při volbě vzdělávací metody – to platí v oblasti pedagogiky i andragogiky – je nesmírně důležité, aby byla zohledňována individualita jak účastníka vzdělávání, tak vzdělavatele. Individuální rozdíly každého z nás plynou z naší osobnosti. Různí účastníci ve vzdělávání dospělých preferují různé přístupy k učení, různí vzdělavatelé různé způsoby vyučování. Tyto přístupy označujeme za styly učení a styly vyučování. Maňák a Švec definují oba ze stylů jako „integrovanou, individuální charakteristiku činnosti subjektu“ (2003, s. 30). Základ pro styly učení a styly vyučování má každý účastník a vzdělavatel vrozený. Během života se však vyvíjejí, tudíž se do jisté míry mohou změnit.

A co se pod pojmy styl učení a styl vyučování přesně skrývá? „Styl učení je žákem preferovaný způsob, jakým se učí, jeho způsob uvažování o učivu i postupech jeho zvládnutí. Vyučovací styl je učitelův způsob vidění učiva, žáka, výukových metod, učení, vyučování, komunikace se žáky apod., který se promítá do jeho vyučování.“ (Maňák, Švec,

2003, s. 30). Vzdělavatelův styl vyučování pak nejvíce ovlivňují faktory jako pedagogické dovednosti a zkušenosti a také jeho pojetí výuky (Maňák, Švec, 2003, s. 39).

1.4 Klíčové úkoly didaktických metod

Jedním z hlavních úkolů metod v didaktickém procesu je to, aby účastník vzdělávání zcela porozuměl vědomostem a dovednostem, které si má osvojit. Metody by také měly spojovat teorii s praxí. V rámci vzdělávacího procesu mají být řešeny reálné problémy, tedy problémy v praxi se běžně vyskytující. Na ně by měly být aplikovány teoretické poznatky. Další úlohou metod je poskytování návodů, rad, jak mají účastníci řešit své skutečné, současné, ale také budoucí problémy. Metody by měly člověka naučit samostatně myslet a uvažovat.

Ve výuce, která probíhá skupinově, je jedním z klíčových úkolů také to, že podporují interakční a komunikační procesy v rámci skupiny účastníků. Pro život v dnešní společnosti je velmi důležité tuto kompetenci rozvíjet. Sama metoda také dokáže vzbudit zájem účastníka o učební látku a aspirovat jej k tomu, aby se i dál, již sám, vzdělával a učil novým věcem (Mužík, 2011, s. 95).

1.5 Kritéria efektivnosti didaktických metod

Aby byla didaktická metoda efektivní, musí splňovat několik kritérií. Jsou uvedena v textu dále a jsou zároveň kritérii při volbě konkrétní metody v konkrétní situaci.

Prostřednictvím didaktické metody se musí dát dosáhnout stanovených cílů (vzdělávacích, výchovných nebo výcvikových). Metoda musí mít informativní schopnost. Znamená to, že účastníkům předává vědomosti a dovednosti v optimální míře. Tu můžeme chápat jako „dávkování“ podle didaktických principů. Lektor by také měl mít možnost rozvíjet díky metodě poznávací procesy.

Didaktická metoda musí být zároveň flexibilní. Znamená to, že by se měla pružně přizpůsobovat konkrétní situaci na straně účastníka – ať už jde o jeho aktivitu, vnímavost apod. nebo jeho předchozí zkušenosti, postavení ve společnosti či věk. Flexibilita metody se ale netýká pouze objektu vzdělávacího procesu, ale také subjektu. Musí se přizpůsobit i takovým faktorům, jako jsou osobnost lektora, jeho didaktické návyky, předchozí zkušenosti. V žádném případě nesmí metoda lektorovi stavět mantinely a svazovat jej

jakýmikoliv dogmatickými požadavky a pravidly. Lektor má být ten, co rozvíjí kreativní pedagogickou činnost.

Didaktická metoda musí být taková, aby lektorovi pomáhala nadchnout účastníky, získat jejich pozornost, ale také ovlivňovat jejich postoje k probíranému tématu, problematice. Metoda tedy musí mít jakousi emotivní působivost. Důležitým kritériem metod je také jejich adaptabilita, přizpůsobivost podmínkám výuky. Těmi rozumíme prostory, ve kterých se odehrává, jejich vybavení apod.

Efektivní vzdělávací procesy bývají charakteristické tím, že se v nich didaktické metody využívají cílevědomě a že během nich dochází ke spojování klidnějších fází s fázemi aktivnějšími. Pozornost účastníků se udržuje na potřebné úrovni a posiluje se jejich motivace a vůle k učení (Mužík, 2011, s. 95–96).

2 SUPERLEARNING A SUGESTOPEDIE, NETRADIČNÍ VÝUKOVÉ SYSTÉMY

2.1 Didaktický systém

Didaktický systém je systém vzdělávacích aktivit (jak institucionálně organizovaných, tak individuálních), které nahrazují, doplňují, rozšiřují, inovují, mění nebo jinak obohacují dosavadní znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, zájmy a jiné osobnostní a sociální kvality lidí (Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2012).

Didaktický systém určitého učebního předmětu převyšuje v kvantitativním směru vědní systém konkrétní vědní disciplíny. Vědní systém poskytuje systému didaktickému platformu vzdělávání v dané oblasti vědeckého poznání, utváří pro něj základnu na vědecké objasňování jevů a procesů. Didaktický systém má výběrový charakter. Z vědního systému vybírá a utřídí ta fakta a vztahy, které jsou z hlediska informativního funkční pro daný systém vzdělávání. Didaktický systém uzpůsobuje objektivní logiku vědního systému subjektivní logice osvojování poznatků. Tento proces se označuje jako didaktická transformace vědeckých poznatků do vzdělávacího obsahu (Cirbes, 1989, s. 105–106).

Existují dva druhy didaktický systémů. Jsou jimi tradiční (také klasické) didaktické systémy a netradiční (speciální) didaktické systémy. Tradiční didaktické systémy jsou zaměřeny na rozumové schopnosti člověka. Pro tradiční didaktický systém je charakteristické pojetí výuky jako komunikačního procesu, které se opírá o sdělení a odehrává se v rovině vědomé. Netradiční didaktické systémy rovinnu vědomí opouštějí, zaměřují se narozdíl od něj na podvědomí člověka, obsahující dosud nevyužitý potenciál k učení (Mužík, 1998, s. 220–221).

2.2 Netradiční didaktické systémy

Didaktické metody, téma předchozí kapitoly, jsou prvky vzdělávacích procesů, které jsou v rámci didaktických systémů uskutečňovány. Metody slouží k dosažení vytyčených cílů vzdělávacích procesů. Didaktická metoda (či kombinace více didaktických metod) je způsobem, cestou, která v rámci určité formy, neboli organizačního rámce výuky, vede k dosažení stanovených žádoucích výsledků.

První kapitulu své bakalářské práce jsem celou věnovala právě didaktickým metodám. Ty jsou součástí tradičních didaktických systémů ve vzdělávání. Co se týká vyhrazení jim úvodních řádků mé práce, počínala jsem si tak z toho důvodu, abych co nejlépe charakterizovala vše, co se pod pojmem didaktická metoda skrývá. Jako o didaktických metodách se často hovoří také o dvou pojmech, ke kterým bude má pozornost upřena na následujících stránkách. Jedná se o superlearning a sugestopedii. Jak už bylo řečeno, jsou nezřídka pojmenovávány jako didaktické metody. Těmi však nejsou. Jak superlearning, tak sugestopedie jsou didaktickými systémy, a to didaktickými systémy netradičními – jak již bylo uvedeno výše, systémy pracujícími při učení s podvědomím člověka.

Za netradiční didaktický systém jsou sugestopedie a superlearning označeny z toho důvodu, že vychází z holistického pojetí lidské osobnosti. To znamená, že staví na hledání cesty, jak integrovat různé faktory procesu učení. Těmi jsou fyziologické a neurologické zákonitosti, smyslové vnímání, motivace, činnost mysli a také sociální vztahy. Tato integrace je pak mnohem více než to, co může být označeno za výukovou metodu. Proto v tomto případě hovoříme o netradičním didaktickém systému (Mužík, 1998, s. 221).

Speciální didaktické systémy jsou založeny na tom, že komunikace mezi lidmi při učení i při vyučování má dvě roviny. První z nich je rovina vědomá, která vnímá specifická sdělení. Druhou je rovina nevědomá. Ta vnímá nespecifické sugestivní podněty, zaměřené na pocity a tělesné funkce (Mužík, 1998, s. 220–221).

Úplně vše, co se kolem nás děje, registrujeme, zařazujeme a potom buď zapomínáme, anebo si zapamatujeme. Podvědomí zaznamenává tzv. okrajové stimuly jako doprovodné nositele informací.

„Okrajové stimuly jsou dojmy, které stále nevědomky přijímáme všemi našimi smysly z našeho okolí. Okrajové stimuly často projdou naší krátkodobou pamětí a jdou přímo do dlouhodobé. Tam se nepozorovaně ukládají a mohou být působením asociací reaktivovány. Tento proces se dá velmi dobře srovnat se zážitkem déja-vu. Příjemná vůně nádherně pestré, voňavé letní louky může vyvolat určité vzpomínky a myšlenky, pocházející z doby dávno předtím. Vůně působí jako budič celého svazku myšlenek a asociací.“ (Stark, 1994, s. 30)

Náš mozek je rozdělen na dvě poloviny, levou a pravou mozkovou hemisféru. První z nich je zaměřená na exaktní operace s čísly, logiku, následnosti a analýzu. Pravá

polovina mozku je soustředěna spíše na fantazii, kreativitu, snění (Mužik, 1998, s. 221). Obě dvě tyto části lidského mozku pracují vždy najednou, současně. Lidský mozek je však normálně využíván jen na zhruba 10 %. U netradičních didaktických systémů, jako jsou sugestopedie a superlearning, jde o to, aby došlo ke zvýšení výkonnosti obou mozkových hemisfér, aby se je vzájemně podařilo propojit na výrazně vyšší úrovni, než je tomu při normálním stavu, a aby jejich součinnost byla mnohem více intenzivní. Výkon mozku se tak může zvýšit až pětikrát (Stark, 1994). Paměťové schopnosti člověka se podstatně zlepší, zapamatování je o mnoho rychlejší a trvalejší (Mužik, 1998, s. 221). Prokázalo se, že v učení neexistují žádné rychlostní limity. Co se pak rychlosti učení konkrétního člověka týká, jedná se o zcela individuální záležitost (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 35).

Netradiční didaktické systémy jsou zaměřené převážně na neverbální inteligenci. Na výkonu člověka se díky zvýšení aktivity pravé poloviny mozku podílí především intuitivně obrazotvorné procesy. Obsah paměti se vlastně asociuje s jakýmsi vnitřními obrazy, představami, které jsou velmi živé. Snahou netradičních didaktických systémů je využít doposud skrytý potenciál člověka v učení. To zároveň ulehčují a činí jej zajímavějším (Mužik, 2011, s. 177).

Poprvé se netradiční didaktické systémy objevily v takových oblastech lidské činnosti, jako jsou cizí jazyky, práce na počítači nebo matematika. V současnosti se však využívají prakticky ve všech oblastech lidské činnosti, ať už se jedná například o medicínu, právo, astrologii, nejrůznější pravidla (třeba jednotlivých sportů) nebo morseovku (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 275). Speciální didaktické systémy mohou být užity pro výuku těch oblastí, které jsou zvukově znázornitelné – to ve finále znamená, že prakticky skoro všech (Tepperwein, 2004, s. 139).

2.3 Sugestopedie a superlearning – vznik systémů, základní charakteristika

Není vůbec nezvyklým jevem, že tyto dva pojmy, tedy superlearning a sugestopedie, bývají brány jako synonyma, že jsou mnohdy zaměňovány, jedním z nich bývá označováno to, co je ve skutečnosti tím druhým ze dvojice. Často se také můžeme setkat s charakteristikou jednoho jako formou druhého. Pravdou ale je, že, ač jsou si tyto dva systémy hodně blízké, není mezi nimi žádný vztah podřazenosti a nadřazenosti či podobně.

V rámci studia tématu mé práce, jsem byla konfrontována s tím, že názory na vztah sugestopedie a superlearningu se různí. Setkala jsem se s názorem, že sugestopedie je typickým didaktickým systémem pro skupinovou výuku prostřednictvím lektora a že superlearning je systém sebevzdělávání. Proponentem tohoto názoru je například Jaroslav Mužik.

Je možné setkat se také s takovým pohledem, že sugestopedie, starší z těchto dvou didaktických systémů, dala základ pro vznik superlearningu, jehož koncept byl vytvořen na západě, přičemž jsou oba systémy skupinovým procesem výuky, u superlearningu však ještě existují modifikace pro samouky. Z tohoto názoru, který prezentují kupříkladu Sheila a Nancy Ostrander a Lynn Schroeder, budu dále v mé práci vycházet, neboť jsem k němu sama došla na základě podrobného studia informací, týkajících se této problematiky.

2.3.1 Sugestopedie

Sugestopedie je speciální výukový systém, který je založený na nestresovém způsobu učení, spočívajícím v působení pozitivní sugesce na podvědomí člověka, které ovlivňuje celkovou rozumovou aktivitu, působí na procesy psychiky.

2.3.1.1 Vznik sugestopedie

Sugestopedii založil bulharský psychiatr, lékař a vzdělavatel Georgi Lozanov. Tento muž stál v čele bulharské parapsychologie. V zemi, která byla pod silným vlivem SSSR, v „časech železné opony“, kdy byla alternativní medicína ještě v plenkách, rozvinul Lozanov celou řadu metod k léčbě nemocných (zvláště psychotiků). Při své práci objevil tzv. didaktogenický syndrom, poruchu způsobenou špatnými metodami výuky (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 26).

Lozanov se svým spolupracovníkem Novakovem spojili různé prvky a techniky sugesce do pedagogického konceptu. Již v roce 1955 uveřejnil Lozanov první výsledky svých experimentů (v jeho případě ve výuce cizích jazyků), které prováděl v hlavním městě Bulharska, Sofii, v Ústavu pro sugestopedii. Výsledky potvrdily, že užití sugestivních učebních technik, sugestivní hypermnézie, kterou můžeme chápat jako opak amnézie, jasně zvyšuje výkonnost paměti (Stark, 1994, s. 23). Podle Lozanova se pomocí sugestopedie může vnímavost člověka zvýšit až padesátkrát (Tepperwein, 2004, s. 139).

V současnosti je Lozanův didaktický systém, který v roce 1978 schválila mezinárodní expertní skupina při UNESCO, znám a využíván po celém světě, a to jak v rámci školství, tak v rámci vzdělávání dospělých (Mužík, 1998, s. 220). Teorie, která byla na základě sugestopedie Lozanovem vyvinuta, je označována jako sugestologie. Lozanov bývá označován za jejího duchovního otce (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 26).

2.3.1.2 Sugescce a desugescce

Slovo sugestopedie je složeninou slov „sugescce“ a „pedagogika“. Pojem sugescce vznikl z latinských slov *suggero*, *suggeri*, *suggerere*, neboli podložit, přidávat, nakupit, podsouvat (Maňák, Švec, 2003). Charles Baudouin charakterizuje sugesci jako neuvědomělou (podvědomou) realizaci určité myšlenky (1922, s. 336). To, co sugescce uvnitř našeho organismu ovládá, je zcela nezávislé na působení vůle. Tyto věci tedy člověk nemůže přímo řídit, regulovat (Baudouin, 1922, s. 326).

Existují celkem dva druhy sugescce. Prvním z nich je heterosugescce, druhým autosugescce. Heterosugescí je sugescce působící zvnějšku. Bývá velmi často využívána tvůrci reklam. Autosugescce patří například mezi formy psychoterapie (při autonomním tréninku) – formují se při ní předsevzetí. Oba dva druhy sugescce jsou stejně účinné (Stark, 1994, s. 22).

Georgi Lozanov věřil, že teoreticky každý z nás v sobě může prostřednictvím adekvátních cvičení a životního stylu vyvolat jisté paranormální schopnosti. Toto tvrzení vyvozoval ze zkoumání a využívání hypnózy, hypnoterapie, psychologie, psychofyziologie, parapsychologie, jógy, autonomního tréninku atd.

To, jak na nás sugescce působí, se ukazuje především v raném dětství, kdy ještě není vytvořeno kriticko-logické vědomí. Když už jej člověk v dospělém věku má, může být právě to bariérou v učebním procesu. U dospělého člověka má sugescce velký podíl na jeho rozumové aktivitě. Je podvědomým základem všech procesů v jeho psychice (Maňák, Švec, 2003, s. 191–192).

V jaké míře na každého z nás sugescce působí, je čistě individuální záležitost. Hrají zde roli dva faktory. Prvním z nich je sugestibilita. Sugestibilitou rozumíme schopnost člověka přijímat sugesci. Druhým faktorem je sugestivita, tzn. sugestivní síla učitele (Stark, 1994, s. 23).

Podle Lozanova existují celkem tři tzv. antisugestivní bariéry (Stark, 1994, s. 26): logická, emocionální a eticko-morální. Logická bariéra neuznává nic, co nepovažuje za logické, tedy racionálně vysvětlitelné. Bariéra emocionální se projevuje v situacích rozrušení a nejistoty, když jsme nervózní, máme trému. Eticko-morální bariéra úzce souvisí se svědomím člověka. Odmítá vše, co je v rozporu s individuálním či společenským systémem hodnot a co se nerovná „normálu“, tzn. tomu, co je vlastní většině.

Převážná většina lidí má o učení negativní představy. Musí tak překonávat negativní emocionální blokádu. Podle Lozanova je tedy nutné odbourat sugesci desugescí. „Desugerovat znamená nahradit záporné zkušenosti, které se vryly do světa představ člověka, pozitivními sugescemi.“ (Stark, 1994, s. 27)

2.3.2 Superlearning

Superlearning v podstatě znamená zvýšené, Ostrander a Schroeder (2000) jej označují také za urychlené či zrychlené, učení. Maňák a Švec (2003, s. 193) uvádí definici tohoto didaktického systému podle J. Gniteckeho, pocházející z jeho díla *Supernauczanie: Perspektywy nowej edukacji z roku 1997*, která zní: „Superlearning je nestresový způsob učení, který umožňuje dosáhnout vyšších výsledků učení.“ Oněmi vyššími výsledky učení se rozumí takové změny, kterých se učením dosáhlo, jež jsou větší než příčiny, kterými byly vyvolány.

2.3.2.1 Vznik superlearningu

Superlearning patří mezi západní netradiční didaktické systémy. Ty jsou velmi blízké experimentálním metodám učení G. Lozanova. Základy superlearningu jsou odvozeny od Lozanových děl, starověkých děl o rádži józe a celé řady moderních studií (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 26–27).

Historicky první variantou superlearningu byla *Silva Mind Control*, česky *Sylvova kontrola mysli*. Jmenuje se podle jejího autora, Josého Silvy. Jedná se o muže, který je nejvíce ze všech spjat s kořeny výukového systému, jemuž jsou následující řádky věnovány.

Mexičan José Silva, narozený v roce, kdy začala první světová válka, byl původně podnikatelem v oblasti elektroniky. Zabýval se tématem inteligence, schopností lidského

mozku a hypnózy. Hypnózu nejdříve využíval k výchově, uklidňoval jí své děti. V rámci toho zjistil, že mozek člověka podává mnohem větší výkon, když je jeho aktivita menší. Znamená to, že při nízkých frekvencích přijímá a ukládá více informací. Silva se tedy začal zaobírat otázkou, jak v nižších frekvencích mozek udržet v relativně bdělém stavu. Při svém zkoumání přišel na vliv tzv. Alfa vln (Mužík, 2011, s. 181–182).

Lidský mozek vytváří určité elektrické energie. Můžeme je také označit za jakési vzorce mozkových vln. Na měření těchto energií se používá přístroj zvaný elektroencefalograf, EEG. Rytmus energie se měří v cyklech za jednu sekundu, v tzv. CPS. Jsou známy čtyři druhy vln – Beta, Alfa, Theta a Delta. Je-li elektroencefalografem naměřená hodnota 14 CPS a více, jedná se o vlny Beta. Pohybuje-li se hodnota v rozmezí 7 až 14 CPS, mluvíme o Alfa vlnách. Od 4 do 7 CPS jde o vlny Theta, hodnotu pod 4 CPS pak konečně mají vlny Delta.

Když spí, je člověk v hladině Theta nebo hladině Delta. Hladina Beta, to je stav bdělosti, stav, kdy člověk, můžeme říci, „normálně funguje“. Bývá označována také jako vnější vědomí. V hladině Alfa, které se říká vnitřní vědomí, se nacházíme, když usínáme, tedy tehdy, kdy se ještě nejedná o spánek, a když se probouzíme, tedy tehdy, kdy se ještě nedá mluvit o stavu bdělosti. Hladina Alfa je meditativní hladinou vědomí (Mužík, 1998, s. 225).

Stav Alfa je stavem hlubokého uvolnění – ještě většího než spánek. Přitom však mozek vykonává jistou formu činnosti. Hladinu Alfa proto můžeme označit za pozměněnou formu vědomí (Mužík, 1998, s. 225). Stav Alfa je podobný meditaci či hypnóze. Při naprostém uvolnění spotřebovává tělo méně energie. Tudíž jí může být více využito na duchovní činnost (Tepperwein, 2004, s. 142).

Hladina Alfa má stejné vjemové schopnosti jako hladina Beta. V první z nich je však možné dělat ještě další, jiné věci než v Betě. V dimenzi Alfa je náš mozek ve stavu harmonie. Obě jeho hemisféry jsou propojeny a aktivovány, vědomí a podvědomí je spojeno (aktivnější je však pravá polovina mozku). Jde tak lépe využít kapacitu mozku. Z levé poloviny se předávají podněty do pravé a následně přechází do podvědomí (Mužík, 2011, s. 183).

Ve stavu Beta odpovídá nejběžnější aktivita mozku „normálního“ člověka hodnotě 22 CPS, ve fázi Alfa je tomu kolem 10 CPS (Tepperwein, 2004, s. 147). Studie prokázaly, že geniální lidé se od lidí „normálních“ odlišují tím, že u nich převažují mozkové vlny

v hodnotě mezi zhruba 7 až 13 CPS, tzn. vlny zpomalené, odpovídající hladině Alfa (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 88).

V jaké hladině se člověk momentálně nachází, má vliv také na to, jaké má pocity. Jsme-li v hladině Beta, tedy bdíme-li, nemáme žádné zvláštní pocity. Můžeme se cítit všelijak. Nacházíme-li se v hladinách hlubších, jsou možnosti většiny lidí ohraničené. Omezují se na snění, okraje spánku či na samotný spánek. Podaří-li se člověku svou mysl kontrolovat, dá se také říci ovládat, možností může mít v nižších hladinách CPS podstatně více. Člověk se musí seznámit se svými vjemovými schopnostmi a naučit se je plně využívat, lidská mysl se potom dá používat zvláštními způsoby, mnohem intenzivněji (Mužík, 1998, s. 225–226). Při vysoké frekvenci vln, což je třeba v případě, kdy je člověk rozčilený, u něj může dojít k úplné blokaci vnímání a myšlení (Tepperwein, 2004, s. 140).

Silva odhalil techniky, díky kterým se dá do hladiny Alfa sestupovat. Zjistil poté, že v ní učení probíhá mnohem efektivněji než v bdělém stavu mysli, v hladině Beta. Tento jev pojmenoval mimosmyslovým vnímáním, anglicky extra-sensory-perception, neboli zkráceně ESP (Mužík, 2011, s. 181– 82).

Silvova metoda nebývá lidmi využívána jen k učení, ale například také k tomu, aby se naučili relaxovat, ke zbavení insomnie či bolesti hlavy (Mužík, 1998, s. 226).

2.3.3 Principy netradičních didaktických systémů

Jedním z hlavních znaků procesu výuky v rámci netradičních didaktických systémů je tzv. infantilizace. Infantilní se v tomto případě nerovná dětinský či podobně. Jde o naprosto spontánní způsob učení, učení postavené na spontánních reakcích a nepotlačování bezprostředních citů. Takoví jsme zpočátku všichni. Pak však nastane chvíle, kdy nás sváží sociálně-sugestivní normy a očekává se, že se budeme chovat „jako dospělí“ (Stark, 1994, s. 28).

Infantilizace spočívá v tom, že je vztah lektora, který během celého výukového procesu vystupuje jako autorita, a účastníka vzdělávání založen na principu vztahu rodiče a dítěte, kdy se účastník v roli submisivnějšího ze dvojice, tedy dítěte, zapojuje pod vedením lektora do nejrůznějších her a cvičení. Tak účastník nabývá sebedůvěry, spontánnosti a takové vnímavosti a způsobu chápání, jako má dítě (Ridchards, Rodgers, 2001, s. 102).

Vyučování má terapeutický charakter, člověka neunavuje, je pro něj plné potěšení. Přináší mu radost, během učení se naprosto uvolní. Relaxuje. Při relaxační technice však musí být zachováno vhodné držení těla. Za vhodné je v tomto případě považováno to, při kterém je umožněn trvalý a volný způsob dýchání (Maňák, Švec, 2003, s. 192).

Netradiční didaktické systémy prokázaly, že se člověk ve stavu relaxace učí snadněji a rychleji. Navíc se ještě ukázalo, že se naučená látka pamatuje déle. Pomáhá k tomu také zapojení fantazie do procesu učení. Ta je v kurzech vzbuzována nejrůznějšími technikami, jako je třeba tzv. cestování do minulosti, změny identity a podobně (Mužík, 2011, s. 179).

Terapeutický charakter můžeme speciálním didaktickým systémům přisoudit také z toho důvodu, že posouvají hranice učebních schopností dále. To má na psychiku účastníka velice příznivý vliv. Zároveň se zbavuje trémy, zábran v řeči nebo také strachu ze zkoušek. Vytváří u člověka kladný a sebevědomý postoj k učení; zjistí, že si pamatuje mnohem více, než si myslel (Mužík, 2011, s. 178, 181). Jedním z cílů vyhlášeným superlearningem je: učit se lépe a snadněji tím, že odbouráme stres – učitele i žáka (Stark, 1994, s. 119).

Do učení v rámci speciálních didaktických systémů není zapojen pouze mozek člověka, tedy vědomí i podvědomí, tzn. jeho psychika, ale také jeho tělo. Při učení je účastník psychosomatickým celkem. Učení je mnohem efektivnější, zapojí-li do něj celé své já (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 38–39).

Kromě (psychicky) terapeutických účinků mají netradiční didaktické systémy také účinky léčebné – zlepšují zdravotní stav účastníka. Jednak, jak již bylo řečeno, eliminují stres, který je v dnešní hektické době jednou z nejhlavnějších příčin zdravotních problémů. Studie také ukázaly, že se snižuje krevní tlak a zpomaluje puls, mizí bolesti hlavy, bolesti zad, dochází ke zmírnění různých alergií atd. (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 39, 91–92).

Oblast, v níž mají netradiční didaktické systémy doposud nejlepší výsledky, je učení se cizím jazykům. To je v tomto případě založeno na pojmově komunikativním učebním principu. Důraz není kladen na slova ani na gramatické struktury, ale na smysl věty jakožto spontánní výraz psychické činnosti, přání či reflexe určité situace. V tradičních metodách bývají vždy jednotlivé jazykové úlohy vytvořeny záměrně tak, že jsou v nich obsaženy určité obraty, gramatické struktury apod. U cvičení a úloh v rámci

speciálního didaktického systému tomu tak není. Při jejich vzniku se vychází z reálné komunikace. Cvičení jsou doprovázena všemi periferními, subsensorními podněty tak, aby s ní byla v souladu (Mužik, 1998, s. 222). Netradiční didaktické systémy jsou založeny na principu úplnosti. Ten je opakem principu postupného dávkování učiva, který je uplatňován v rámci klasických metod výuky (Mužik, 2011, s. 180).

Počet speciálních didaktických systémů stále narůstá. Jsou odvozeny od superlearningu, dá se říci, že jsou jeho štěpnými produkty. Žádnému z nich však není superlearning nadřazen. Patří mezi ně například Optima Learning, Power Learning, The Lind Institute, Sound Learning, Project Renaissance a mnoho dalších (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 42).

Superlearningu, netradičnímu didaktickému systému známému a využívanému na celém světě, jak jeho teoretickým, tak praktickým aspektům, jsou věnovány následující kapitoly mé práce.

Na závěr této kapitoly je však, dle mého názoru, ještě celkem důležité podotknout, že se v případě speciálních didaktických systémů, jejichž základním charakteristikám bylo věnováno několik předchozích stran, nedá hovořit jako o univerzálních způsobech učení, tedy způsobech učení vhodných pro všechny. Jako „šité na míru“ jsou pro lidi sugestibilní. Pro ty, co jsou racionální, můžeme říci, jsou tyto způsoby učení nevhodné (Mužik, 2011, s. 187–188). Rozhodujícím faktorem u nich ale není věk, jsou vhodné pro všechny věkové kategorie – od mateřské školky až po univerzity třetího věku (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000).

3 VÝUKA SYSTÉMEM SUPERLEARNING

Má-li člověk zájem učit se speciálním didaktickým systémem superlearning, má dvě možnosti. Může si vybrat mezi skupinovou výukou a samostudiem. Učení se ve skupině pod taktovkou kvalifikovaného lektora je také jedním z charakteristických rysů sugestopedie, která dala základ pro vznik superlearningu. U něj však existuje rovněž varianta samostudia, byly vytvořeny modifikace pro samostatné učení se.

Jednotlivé části této kapitoly jsou věnovány jak superlearningu jako skupinové výuce, tak superlearningu jako způsobu samostudia. Nejdříve však několik informací k prvku výuky prostřednictvím tohoto netradičního didaktického systému, který je vlastní oběma variantám, a sice superlearningovému textu.

3.1 Superlearningový text

Jedná-li se o výuku cizího jazyka, jsou učebnice napsány ve dvou jazycích – v jazyce mateřském a jazyce cílovém. List v učebnici je rozdělen na dvě poloviny. V jeho levé části je napsán text v cílovém jazyce, v části pravé v mateřštině.

Co se obsahu textu týká, při superlearningu se hned od začátku výuky používají komplexní větné struktury. Slovní zásoba, skladba věty a gramatika se užívají v komplexních tvarech tak, jak se běžně vyskytují v reálné, každodenní mluvě. Gramatika není v rámci superlearningu předkládána jako nějaký „rádobysamostatný systém“, jak je zvykem při klasické výuce jazyků. Je do textu zabudována zcela samozřejmě a student ji tak také používá. Cizí řeč se učí přesně tak, jak se učil svůj rodný jazyk. Při tom jsme se také nikdo z nás neučil gramatiku zvlášť.

Překlad celého textu na tomtéž listu má tu velkou výhodu, že student nikdy neztrácí souvislost – kdykoliv se může podívat na část strany s překladem a hned ví. Vnímá potom text jako celek, chápe jej jako souvislé, souborné vydání. Nejlepší je, když je navíc obsahem textu nějaká běžná, pro nás snadno představitelná situace z každodenního života. Text by měl mít vlastnost živosti.

Jestliže nejde o jazykový kurz, jedná-li se tedy o kurz výuky (v mateřštině) jiného předmětu než jazyka, je list v knize rovněž rozdělen na dvě poloviny, přičemž je tentokrát vlevo napsaná učební látka v podrobném kontextu, včetně různých kreseb, grafických

znázornění apod., vpravo jsou pak vypsané nejdůležitější klíčové pojmy z příslušného odstavce na druhé, levé polovině papíru. Student při čtení textu postupuje zleva doprava, a tak je mu díky pravé části strany, klíčovými pojmy, ihned jasné, co je z dané části textu nejdůležitější (Stark, 1994, s. 58, 60, 63, 65).

Superlearningový text je pro jeho předčítání rytmicky krokovan, je rozdělen do osmisesekundových bloků, má tedy osmisesekundový režim. Ten tvoří čtyři sekundy zvuku a čtyři sekundy pauzy. Je tomu tak z toho důvodu, že mozkové buňky v takto časovaném režimu podstatně rychleji vstřebávají a registrují jednotlivá data. Jeden blok, neboli řetězec, neobsahuje víc jak sedm až osm slov. Do jedné minuty čtení se vejde zhruba sedm a půl cyklu. Tento, dá se říci, vzorový příklad, je uplatňován například při výuce cizích jazyků. V případě, že jsou data mnohem delší a nejde je rozložit na kratší sekvence, což je typické třeba u učení se různých pravidel, předpisů či matematiky, zkrátí se pauzy na dvě sekundy a údaje se rozloží na čtyřsekundové bloky. Mohou se použít také cykly dvanáctisekundové. Učení je lehčí, pokud jsou data přednášena vcelku (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 90, 276–277).

3.2 Superlearning jako skupinová výuka pod vedením lektora

Předtím, než budou popsány jednotlivé fáze skupinové superlearningové výuky, bude v rámci této kapitoly věnováno několik slov důležitým aspektům, kterými jsou učitel superlearningu a místnost, ve které se výuka odehrává.

3.2.1 Učitel superlearningu

Existují školení a doškolovací akce, pořádané jak soukromými, tak veřejnými školami či podniky, jejichž absolvováním se zájemce stává trenérem superlearningu.

Pravdou je, že při superlearningu je vztah mezi učitelem a studentem mnohem bližší než při klasickém vyučování. U klasické výuky učitel jen předává znalosti. Za samotné osvojení si učiva má odpovědnost již student sám. Při superlearningu je nosným faktorem úspěchu v učení kladný postoj studenta vůči sobě samému a své výkonnosti. Učitel superlearningu musí účastníkově hodnocení sebe sama převést na pozitivní obraz vlastní osobnosti. Ohromně důležité je, aby byl mezi studentem a učitelem velmi kladný vztah. Lektor se studentem nekomunikuje jen verbálně-logicky, ale ovlivňuje jej také psychicky, a to tak, že sugescí působí na jeho postoje. To může mít za následek až

závislost studenta na učiteli, jako se tomu děje například při psychologickém léčení mezi terapeutem a pacientem (Stark, 1994, s. 118–119).

Velmi důležitým faktorem je při výuce v rámci superlearningu vznik důvěry k osobě lektora, na základě čehož se vytváří jeho autorita. Velice významná je v tomto ohledu nonverbální stránka komunikace, kterou lektor při vyučování používá. Jeho řeč těla, gesta, mimika musí korespondovat s tím, co říká (Stark, 1994, s. 30).

Jednou ze zásad superlearningu je ta, že „každé jednání lektora je promyšleno s ohledem na účinek“ (Stark, 1994, s. 30).

3.2.2 Učební místnost

Výuka probíhá v neškolské (pozitivně-sugestivní) učební atmosféře, kterou je třeba vytvořit. V učební místnosti sedí žáci ve tvaru půlkruhu. Toto rozmístění jim dává pocit sounáležitosti. Půlkruh není uzavírající se tvar, nerozděluje učebnu. Vytváří pojítko, ale zároveň také prostor (pro hry apod.). Studentům je umožněno udržovat mezi sebou oční kontakt. Není navíc určen stálý zasedací pořádek – uplatňuje se zde tzv. princip fluid sitting, což poskytuje prostor pro nové možnosti komunikování. V učebně je tedy vytvořena volná a komunikativní atmosféra. Učící se sedí na pohodlných židlích, nejlepší variantou jsou lehátka. V místnosti by dále mělo být regulovatelné osvětlení, k čemuž slouží závěsy, žaluzie či podobně. K dispozici musí být také kvalitní zařízení pro přehrávání hudby, která je, jak bude řečeno a vysvětleno dále, velice důležitou součástí celého didaktického procesu (Stark, 1994, s. 27–28).

3.2.3 Postup učení při superlearningu jako skupinové výuce

Superlearning se skládá celkem ze tří, cyklicky se opakujících, prvků. Jsou jimi dekodování, koncertní fáze a elaborační fáze. Každý z nich je pak vždy složen ze dvou částí (Stark, 1994, s. 67). Nejobvykleji vyučování trvá celkem čtyři hodiny (Tepperwein, 2004, s. 138).

3.2.3.1 Dekodování

Výuka začíná dekodováním. Každá z fází superlearningu se skládá ze dvou částí. V případě dekodování se jedná o první dekodování a dekodování před koncertní fází, následujícím prvkem výuky.

První dekodování, trvající cca tři hodiny, se koná jen jednou. Děje se tak hned na začátku semináře.

Zásadou prvního dekodování je to, že lektor účastníka neopravuje. Přesně řečeno – účastník nesmí mít nikdy pocit, že něco neví, že nedokáže odpovědět na otázku. Jestliže je výuka jazyka postavena tak, že se hned od jejího začátku mluví prostřednictvím dialogů v cílovém jazyce, a to na všech stupních výkonu, pokročilosti, je jasné, že pravděpodobnost, že se lektor studenta zeptá na takovou otázku, na níž nebude znát odpověď, je velká. Lektor pak v takovém případě studentovi napoví, pošeptá mu správnou odpověď apod. Existují dva prostředky, jimiž je při superlearningu zajištěno, že účastník jako takový nebude ve výuce opravován. Jsou jimi fiktivní jména a nepřímá oprava (Stark, 1994, s. 68).

Hned na začátku semináře získává účastník nové, fiktivní jméno. V rámci výuky cizích jazyků jsou volena jména z cílového jazyka. Pro představu – v kurzu angličtiny to budou například jména jako James, John, Charles apod. U jiných než jazykových kurzů se volí jména lidí, co v daném oboru (úplně nejlepší je volit si jména osobností se vztahem k probírané látce) něco významného dokázali, lidí známých a uznávaných (Stark, 1994, s. 96). Znamená to tedy, že bude-li se jednat například o seminář fyziky, figurovat v něm budou jména jako Einstein, Pascal atd. Jméno napsané na kartičce si účastník vybírá sám. Tím, že je na celou dobu kurzu změněno jeho jméno, získává i novou identitu, potažmo nové zaměstnání. Tím pádem je a přitom není jím, sám sebou.

Všem se následně rozdává kopie cestovního pasu, do kterého si zapíše své nové jméno a povolání, mohou také nakreslit svou podobiznu. Velmi dobré je, když si studenti nové jméno napíše také na štítek, který si připevní na oděv. Tím, že jsou nová jména účastníků jmény reálných osob, jsou jimi přejímány také jejich vlastnosti – jak chování, tak vzhled a věci od něj se odvíjející (Stark, 1994, s. 70).

Následuje kladení otázek. Ve výuce cizího jazyka se účastníci jeden druhého ptají na fiktivní otázky vztahující se k jejich novým identitám. Jejich verbální projev by měl být doprovázen výraznou mimikou a gesty. Po otázkové části se kreslí navzájem a poté kresby popisují. Při popisu využívají slovní zásobu z představování se, které předcházelo kladení otázek, a dialogů. U nejazykových kurzů nejsou otázky, které si účastníci mezi sebou kladou, fiktivní, nýbrž z oboru, v němž je daná osoba činná (Stark, 1994, s. 71).

Vzhledem k tomu, že účastník v kurzu nevystupuje pod svou vlastní identitou, mnohem lehčeji snáší chyby, kterých se ve výuce dopustil (Stark, 1994, s. 70).

Nepřímá oprava znamená v superlearningu to, že žák není opravován lektorem (ani nikým jiným), nýbrž sám sebou, a to podvědomě. Není jistě zvláštním jevem, že je-li někdo z nás opravován před ostatními lidmi, má takováto oprava za následek velmi negativní zkušenost, která s sebou nepřináší nic jiného než nepřátelský postoj k učiteli, člověku, který byl tím, kdo opravil, a stres.

Podle neurobiologa Vestera, je-li člověk ve stresu, dráždí sympatický nerv (nervus sympathicus) žlázu s vnitřní sekrecí zvanou nadledvinky a také určité části mozku. To má za následek produkci adrenalinu a nonadrenalinu. Hybné páky v mozku pak nefungují, jelikož se neprodukují převodové substance a synapse nemohou být překlenuty. Informace tedy, dá se říci, uvázne – tím pádem je zablokováno myšlení (Stark, 1994, s. 73). V praxi superlearningu je na tento fakt myšleno, a tak nejsou účastníci kurzu přiváděni do stresové situace tím, že jsou přímo opravováni – jde se na to jinak. Studenta například zapojím do hry, ve které bude zároveň figurovat i takový účastník, který to, co tomu druhému činí problémy, umí velmi dobře. Jeho nápodobou, tedy nápodobou toho, jak „to“ má správně být, odstraní student své chyby a nedostatky.

Po prvním dekódování přichází na řadu druhé dekódování. Při něm se účastník seznamuje s novým učivem. Lektor představuje studentům nové pojmy (mělo by jich být mezi dvaceti až čtyřiceti), což doprovází živá mimika a gestikulace. Atmosféra této části výuky musí být opět co nejvíce rozmanitá a živá. Vyskytují-li se mezi novými pojmy nějaké „abstraktní“, je dobré vyjádřit je například kresbami či jiným názorným výkladem. Při výuce cizích jazyků představuje lektor nová slova výhradně v mateřštině (Stark, 1994, s. 72).

Dekódování je velice kreativní záležitostí. Pro účastníka kurzu se jedná o celkem vzrušující činnost, kdy jakoby „luští tajnou řeč“. Při jazykovém kurzu je dekódováním textu pravé mozkové hemisféře představována struktura cizího jazyka. Překládá-li se slovo za slovem, získává účastník svůj názor na rozdílné možnosti vyjadřování. Poznává zákonitosti a pravidla cizího jazyka, a to aniž by se zabýval gramatikou, učil se ji zvlášť. Při dekódování účastníci například zjistí, že některá slova nebo slovní spojení jsou do jejich mateřštiny nepřeložitelná (Birkenbihlová, 2002, s. 43–44).

3.2.3.2 Koncertní fáze

Druhým prvkem superlearningu je koncertní fáze, skládající se z aktivního a pasivního koncertu. Bývá označována jako jeho receptivní část (Stark, 1994, s. 74).

Při dekódování před aktivním koncertem byly lektorem představeny nové pojmy. Na začátku aktivního koncertu se tomu děje ještě jednou. Teď však obráceně, tzn. gesty, mimikou, kresbami či jinými vyjádřeními, se kterými je studenti mají spjatý z předchozí části. Pojmy pak nahlas a zřetelně vyslovují.

Následně jsou jim rozdány učební texty. Nutno poznamenat, že vždy však jen tolik z nich, kolik se v dané lekci (seanci) stihne probrat. Studenti tedy nedostávají celý učební text najednou. Po rozdání lektor několik minut čeká. Dává tak prostor účastníkům výuky, kteří jsou zvědaví, aby si v textu začali sami listovat a číst. V paměti se jim v tuto chvíli uloží výrazy, které v textu uvidí, a tak už pro ně nebudou při následné výuce novými, cizími pojmy. Již od začátku koncertní fáze hraje v učebně příjemná hudba, která zvyšuje aktivitu pravé mozkové hemisféry (Stark, 1994, s. 74–75).

Jak bylo řečeno, při aktivním koncertu hraje hudba. Důležitou roli má následně i při koncertu pasivním.

Hudba jako taková vyvolává v člověku nejrůznější pocity a reakce. Už ve starých indických a asijských kulturách, na Předním východě či na území Jižní Ameriky sloužila hudba jako nástroj k přivádění do jiných stavů vědomí. Šamani, tančící derviši, tibetští mniši či buddhističtí učenci se uváděli do transu, kontrolovali bolest, učili se například chronologické dějiny kmene. Stejně jako všechen život kolem nás je hudba kmitáním. Určité kmity v nás vyvolávají určité pocity (Stark, 1994, s. 88).

Při aktivním koncertu se pouští klasická hudba, při koncertu pasivním pak hudba barokní, ale o tom až později.

Klasická hudba, reprodukováná při aktivním koncertu, je hudbou vysokofrekvenční (její neoptimálnější frekvence je v hodnotě kolem osmi hertzů, která je nejrychlejším stimulem pro mozkové buňky). Tato hudba zapříčiňuje rovnovážný stav lidského mozku, jeho chod je harmonizovaný a posílený. Dokáže pak na podněty reagovat mnohem rychleji a přesněji (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 91, 112, 122, 129). Hudba by při vyučování měla být vždy přehrávána v takové hlasitosti, aby účastníci jasně a zřetelně rozuměli předčítanému učebnímu programu (Tepperwein, 2004, s. 143).

Následně uvádím příklady vhodných hudebních skladeb pro aktivní koncert, které jsou obsaženy ve výčtu W. H. Starka (1994, s. 122–123):

- symfonie č. 67, 68, 88, 100, 104 od Josepha Haydna,
- klavírní koncert č. 5 Es-dur op. 73 od Ludwiga van Beethovena,
- houslový koncert D-dur op. 61 od Ludwiga van Beethovena,
- smyčcová kvarteta KV 590 a 575 a klavírní koncerty KV 207, 216 a 218 od Wolfganga Amadea Mozarta,

kromě výše uvedených do výčtu patří skladby i jiných klasických a romantických autorů.

Lektor začne nahlas předčítat učební text (Stark, 1994, s. 75). Při výuce cizího jazyka poslouchá účastník cizojazyčný text, který předčítá lektor, a zároveň si čte text dekodovaný. Pravá polovina mozku slyší zvukový obraz cizojazyčných výrazů a levá hemisféra čte slova v mateřštině. V mozku vzniká nová syntéza, při níž dojde ke sloučení pojmu v mateřském jazyce se svým cizojazyčným protějškem téměř do jednoho celku, což se označuje jako quasi jednotka. Cizojazyčný výraz se tak stane synonymem pro slovo v rodném jazyce. Pojmy se neoddělitelně spojí (Birkenbihlová, 2002, s. 40–41).

Pojmy, které byly nově představovány při dekodování před koncertem, se v učebním textu opakují minimálně třikrát. Jsou zvýrazněny, a to v levém i v pravém textu. Poprvé jsou napsány velkými písmeny, podruhé jsou podtržené, potom se již nezvýrazňují (Stark, 1994, s. 76).

Při učení nových slovíček v rámci běžné výuky se pojmy stejného významu zpracovávají vždy v jistém časovém odstupu – slovo v mateřském jazyce následuje cizojazyčné. Při superlearningu jsou výrazy mozku předkládány zároveň, tzv. simultánně. To je, řekněme, sice malý, nicméně velice podstatný rozdíl od učení se klasickými výukovými metodami (Birkenbihlová, 2002, s. 41).

Při předčítání textu přizpůsobuje lektor svůj hlas hudbě, která hraje. Jsou-li v ní pauzy, také chvíli mlčí. Střídá i intonaci hlasu. Žáci čtou text s ním, ale neslyšně, nýbrž stejně rychle jako on (Stark, 1994, s. 76). Předčítající lektor cyklicky střídá celkem tři hlasové intonace. Mluví normálně, dále měkce a důvěrně a zatřetí hlasitě a rozkazovačně (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 37). Nutno podotknout, že pravou stranu

učebnice lektor nikdy nepředčítá, ale i přitom ji sděluje – a to pod prahem vědomí, vizuálně (Stark, 1994, s. 68).

Po aktivním koncertu následuje koncert pasivní. Časový úsek mezi těmito dvěma částmi by neměl být příliš velký. Nejlepší variantou je, když se jedná o maximálně pět až deset minut. Celková délka pasivního koncertu pak činí deset až čtyřicet minut.

Při pasivním koncertu leží účastníci kurzu na lehátkách (může se jednat i o velice pohodlné židle, avšak lehátka jsou nejlepší možností). Na lehátku leží každý z nich na zádech, paže a nohy má mít položeny rovnoběžně s tělem, nezkřížené. Leží se zavřenýma očima. Je celkově uvolněný. Jeho uvolnění nesmí být nijak vynucené, musí se dostavit samo od sebe. Student, když si lehne, měl by svým myšlenkám nechat volný průběh, nesnažit se myslet na cokoliiv konkrétního. Po celou dobu koncertu opět hraje hudba. Musí ji na sebe nechat působit (Stark, 1994, s. 77–78).

Při pasivním koncertu se pouští hudba barokní. Ta má nejvíce uvolňující a duševně osvobozující účinek. Vznikala, jak je zcela jasné, v období baroka, tzn. mezi roky 1600 a 1750 n.l. V barokním umění je člověk zobrazován nikoliv jako individuálně jednající bytost, ale ve svých citech, vášních a fantaziích. Barokní hudba je velmi harmonická. Je tomu tak díky její rovnoměrnosti a vyrovnanosti. Je přísně rozčleněná a racionálně (až matematicky) budovaná. Má pevně danou strukturu v harmonii, kontrapunktu, rytmu, tempu. Díky přísné matematické stavbě je účastníkům superlearningu umožněno využít následující takty a melodie, což jim přináší pocit bezpečí – mohou se hudbě svěřit, což je ve fázi pasivního koncertu velmi důležité.

Za velice zajímavé považuji to, že už světoznámý barokní skladatel Bach složil hudbu speciálně pro ruského vyslance hraběte Keyserlingka, který trpěl insomnií, aby mohl usnout (Stark, 1994, s. 88–90).

Barokní hudba, mající frekvenci cca 5000 hertzů, má tu moc, že otvírá komunikační spoje s naším nevědomím. Harmonizuje pravou a levou polovinu mozku a zlepšuje paměť (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 122).

Mezi hudební skladby vhodné pro pasivní koncert patří podle H. W. Starka (1994, s. 123–124) například tyto:

- koncert č. 3–č. 6, BWV 1048–1051 od Johanna Sebastiana Bacha,
- Čtyři roční doby op. 8 či Concerti grossi od Antonia Vivaldiho.

Aby se účastník dostal do stavu Alfa, měly by doby v hudební skladbě odpovídat jeho tepu v klidu. U skladeb hrajcích při pasivním koncertu by se tedy mělo jednat o přibližně 60 až 70 dob za minutu. Kolik dob v jedné minutě ve skladbě je, se dá snadno vypočítat. Stačí si jen skladbu poslechnout, po dvacet sekund počítat takty a jejich počet poté vynásobit třemi (Stark, 1994, s. 90–91).

Je důležité podotknout, že hudba reprodukováná v kurzu musí být vždy jen instrumentální. Co se nástrojů týká, preferovány jsou strunné. Praxe ukázala, že k nejlepším výsledkům vedou čelo a housle (Tepperwein, 2004, s. 144). Rozšířenou domněnkou je ta, že se pouští pouze pomalé skladby. Pravda je však jiná. Jestliže skladba obsahuje i rychlé věty, vůbec to nevádí. Jelikož je barokní hudba tak přísně matematicky vybudovaná, účastníka ani rychlé a hlasité pasáže nepřekvapí – díky přesným zákonitostem je může očekávat (Stark, 1994, s. 90, 122).

Poslední reprodukováná skladba na konci pasivního koncertu by měla být nějakým živějším hudebním dílem. Účastníkům totiž pomůže rychleji se vrátit do stavu Beta (Tepperwein, 2004, s. 143).

Existují i současní skladatelé superlearningové hudby. Patří mezi ně například Janalea Hoffmanová, musikoterapeutka z USA. Jedna z jejích nejznámějších skladeb je dílo s názvem Deep Daydreams (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 97–98).

Pro uvedení do pasivní fáze, tedy pro podporu uvolnění, se zároveň užívají různé formule, které lektor říká v mateřském jazyce. Příklad, který uvádí Stark (1994, s. 79), zní takto: „Navrhuji, abyste zaujali pohodlnou polohu a uvolnili se... Zavřete oči... Uvolněte veškeré svalstvo... paže... nohy... šíjí... všechny své svaly...

Cítíte se dobře a uvolněně... Dýcháte zhluboka a klidně... zhluboka a klidně... s každým dechem jste klidnější a uvolněnější...

Budu teď počítat od deseti do jedné a vy se budete uvolňovat...

Zhluboka se nadechněte... Při výdechu myslíte na číslo deset... zhluboka se nadechněte a při výdechu myslíte na číslo devět atd. (až k „zhluboka se nadechněte a při výdechu myslíte na číslo jedna“)... Jste úplně uvolnění a můžete všechno, co slyšíte, bez námahy přijímat a podržet si v paměti...“

Stejně jako je tomu u hudby, i barvy v nás vyvolávají fyziologické reakce. Když si ve stavu uvolnění na zádech ležící studenti při pravidelném dýchání představují různé

barvy (těm, co mají menší fantazii, pomáhá, představují-li si je na plátně), je jejich sestoupení do hladiny Alfa ještě snadnější (Stark, 1994, s. 103–105).

Volné dýchání je jednou z nejstarších relaxačních technik vůbec. Díky pravidelnému dýchání účastníků kurzu při pasivní koncertu se rychleji a více uvolní svalové napětí. Navíc dochází ke stimulaci štítné žlázy a krčních tepen, kterými putuje do mozku kyslík (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 78–79). Mozek, který je největším spotřebitelem kyslíku v lidském organismu, je tak lépe zásobován, což má za následek vyšší schopnost učení a pozornosti. Rytmické dýchání, které má konkrétně podobu dvousekundového výdechu, dvousekundového nádechu a následných čtyřsekundových přestávek, určuje rytmus fungování celého těla, díky čemuž nastává psychofyzická rovnováha (Tepperwein, 2004, s. 150, 155).

Existují i jiné metody než relaxace, využívané v superlearningových kurzech (neděje se tak ale často), které tělo uvádí do stavu optimálního pro osvojování vědomostí. Jsou jimi nejrůznější cvičení vycházející z orientálních nauk, například z čínské medicíny, v západním světě označované za alternativní, v níž je lidská bytost chápána jako celek, jednotný systém tvořený z mysli a těla.

Využívaná je například akupresura. Na našem těle máme akupunkturální body, prostřednictvím kterých můžeme zlepšovat naše intelektuální schopnosti. Jedním z nich je bod šenkve na břicho, zlepšující porozumění a čtení. Body „zaktivizujeme“ tím způsobem, že je jemně masírujeme prstem (klidně i přes oděv).

Dalším z využívaných cvičení je bojový sport taj-či. Podstatou taj-či je tělesná a duševní rovnováha a posilování fyzické kondice. Taj-či, označované často za „bojovou meditaci“, zklidňuje a umožňuje vyšší soustředění. Navíc rozvíjí mysl člověka, a to především v oblasti vizualizace. Americký učitel William Philips rozvinul učení taj-či do speciálních her pro gymnaziální děti, které vyučoval (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 79–81).

Po přivedení studentů do změněného stavu vědomí lektor jednu až dvě minuty nemluví. Pak začne ten samý text, se kterým se již účastníci seznámili, znovu nahlas předčítat. Předčítání, které se v tomto případě podobá recitačnímu přednesu, znovu přizpůsobuje hudbě (Stark, 1994, s. 79). Lektorovo předčítání je opět charakteristické střídáním poloh hlasu. Různé způsoby mluvy však nejsou bezpodmínečně nutným prvkem

superlearningu. Změn hlasových poloh je užíváno pouze proto, že díky nim účastníci výuky jen zřídka usnou (Tepperwein, 2004, s. 151).

Jedinci, kteří jsou ve velkém stresu, mohou ve stavu Alfa pociťovat šimrání na zádech, mohou mít pocit, že se vznášejí apod. Po několika zažitých Alfa-fázích ale tyto pocity zcela ustanou. Existuje také možnost, že někdo během tohoto procesu usne. Stane-li se tak, nejde o velký problém. Když lektor nechce, aby student usnul, přiblíží se k němu na vzdálenost cca dvou metrů a osloví jej. Není-li to efektivní, může prstem lehce zaklepat u nohou lehátka, případně opěradla židle. Každopádně se jej nikdy nesmí dotýkat. Student je v tuto chvíli velice snadno polekatelný. Náhle vyrušení ze stavu Alfa je velmi nepříjemným zážitkem, pro účastníka do budoucna velice negativní zkušeností. Je dost pravděpodobné, že pak bude mít problémy do hladiny Alfa sestoupit (Stark, 1994, s. 85–87).

Pro ukončení pasivního koncertu se opět používají formule na způsob těch úvodních, co vedly ke stavu uvolnění. Podle Starka (1994, s. 81–82) například: „Budu teď počítat od jedné do deseti. Jedna, dvě... deset. Otevřete oči a nechte si všechny scény ještě jednou proběhnout jako o přehlídce. Můžete si na všechno vzpomenout. Prosím, zůstaňte ještě chvíli ležet a zkuste nemluvit.“

Ač se aktivita účastníků kurzu během pasivního koncertu jeví navenek spíše jako neaktivita (fyzicky jsou pasivní), o pasivitě se v žádném případě nedá hovořit z pohledu psychického. Hudební pozadí ve spojení s dalšími principy superlearningové výuky (především autoritou a infantilizací) přivádí účastníka při pasivním koncertu do stavu, který můžeme nazvat jako „kreativní pseudopasivitu“. Fyzická neaktivita v takovémto stavu uvolnění spouští mentální „super aktivitu“ (Schiffler, 1992, s. 8).

Ucho je čidlo, které i ve spánku zachycuje všechny zvuky kolem nás, nepřetržitě tedy zaznamenává informace. Ve fázi pasivního koncertu se produkce vln Alfa zvyšuje až o 40 %. Když řešíme problémy vědomě, účastní se Alfa vlny maximálně jen 24 %. Vlny Beta však výrazně přibývají. Při koncertních fázích tedy nedochází k žádnému intenzivnímu namáhání mozku. Hodnota vln Beta totiž neroste. Přitom je obsah učiva, které se ve výuce probírá, velmi obsáhlý. Mozek se ale šetří, a tak učení člověka neunavuje (Stark, 1994, s. 83, 86).

V rámci výzkumu zaměřeném na posilování paměti při superlearningu, kdy výzkumným vzorkem byli lidé ve věku od dvaadvaceti do šedesáti let, prokázaly výsledky

experimentů, že po jednom celodenním kurzu si účastníci zapamatovali tisíc cizojazyčných frází, což se rovná asi jedné polovině běžné slovní zásoby – a to bez většího úsilí (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 92).

Po koncertní fázi je dobré zařadit malou přestávku či nějaká lehká gymnastická uvolňovací cvičení (Stark, 1994, s. 82).

3.2.3.3 Elaborální fáze

Třetím prvkem cyklu je tzv. elaborální fáze. Skládá se, jako i prvky předchozí, ze dvou částí – první a druhé elaborace.

V rámci první elaborace se hrají hry. Jedná se o aktivity s tělesnou činností. Jejich cílem je procvičit novou látku. V učebně panuje uvolněná atmosféra. Je dobré, když mají aktivity soutěžní prvky. Nikdy se však nesmí jednat o konkurenční boj, který by narušil pozitivní klima (Stark, 1994, s. 106).

Druhá část elaborální fáze je zaměřená spíše na písemná cvičení. Jedná se třeba o doplňování mezer v textech apod. Velice populární je také kreslení. Kresby jsou velmi dobrým prostředkem k tomu, abychom si o teoretický věcech mohli vytvořit plastický obraz.

Oblíbenou hrou pro druhou elaboraci je taková, kdy každý z účastníků napíše na formát velikosti A4 zhruba pět až deset pojmů. Pak všechny pojmy nakreslí. Při tom se dívá na cizojazyčný výraz, který napsal, a dělá si tak o něm obrázek – doslova. Následně se listy seberou, složí tak, aby výrazy nebyly vidět, znovu rozdají, avšak v jiném pořadí, přičemž studenti přiřazují k jednotlivým obrázkům pojmy.

Jinou hrou je tzv. Domino. Při něm se na papír velikosti A4 do políček velikých cca 5 x 5 centimetrů napíše pojmy – jednou v cílové, jednou v mateřské řeči. Papír se rozstříhá, vystřižená políčka smíchají a studenti je následně musí opět pospojovat tak, jak tomu bylo na ještě nerozstříhaném papíře.

Žádná z her, hraných v rámci elaborace, nesmí být pro účastníky kurzu nudná. Jedna obvykle trvá přibližně patnáct minut. Vidí-li však lektor, že se účastníci ještě před touto dobou nudí, hru ukončí. A naopak – zpozoruje-li, že je pro ně velmi zábavnou, a necítí ani náznak nudy, neutne danou aktivitu hned po čtvrt hodině.

Osvědčilo se také učení se slovíček z textů známých písní. Oblíbené jsou i překlady pomocí míče, kdy lektor někomu z účastníků hodí balon, řekne mu výraz v cizím jazyce

a on jej přeloží do mateřštiny. Míč pak hodí dál – buď zpět lektorovi, anebo jinému z účastníků. Fantazii se při hrách v elaborační fázi meze nekladou (Stark, 1994, s. 106–113).

Při denním kurzu výuky prostřednictvím superlearningu se doporučuje každý čtvrtý den opakovat probranou látku (Tepperwein, 2004, s. 156). Superlearning je charakteristický svým „nabalovacím efektem“. Znamená to, že čím víc toho člověk dělá, tím víc a rychleji se superlearning projevuje. Při první lekci si je účastník schopen zapamatovat mnohem méně než u lekce desáté. Technika superlearningu se pro něj postupem času stává stále snadnější (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 273–274).

Doktor Hideo Seiki, japonský odborník v oblasti superlearningu, potvrdil, že je superlearning účinný i na velmi velké skupiny posluchačů. Seiki studoval v USA, kde se s tímto netradičním didaktickým systémem seznámil. Uvědomil si jeho velkou sílu. Ve své domovině pak na univerzitě Tokai prováděl testy s vysokoškolskými studenty. Zveřejnil následně svou srovnávací studii, ze které jasně vyplývalo, že významně vzrostl počet studentů s výborným prospěchem, naopak množství studentů se špatnými výsledky se výrazně snížilo (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 36).

3.3 Samostudium prostřednictvím superlearningu

Jak již bylo řečeno, superlearning se nerovná pouze záležitosti odehrávající se prostřednictvím lektora v rámci skupinové výuky. Superlearning je také individuální způsob učení se. Každý z nás se díky němu může vzdělávat i jako samouk doma (či kdekoliv jinde).

Začaly totiž vznikat speciální superlearnigové učebnice a nahrávky, které si je možno běžně zakoupit. Autorkami nosičů jsou například Ruth Jamesová z Kalifornie v USA, která připravila kazetu s názvem Složte zkoušky bez stresu, nebo Teri Mahaneyová, profesorka ekonomiky na aljašské univerzitě, autorka nahrávky Změňte svou mysl, která prezentuje názor, že v rámci předčítání učebního textu přijímá podvědomí studentů lépe ženský než mužský hlas (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 43, 64, 68).

Délka jednoho nácviku superlearningu bývá nejobvykleji dvacet pět minut. Z toho zhruba čtyři minuty tvoří sestup do stavu relaxace, poté se poslouchá nahrávka, což trvá asi

patnáct až dvacet minut. Minutu nebo dvě pak probíhá návrat do bdělého stavu (Gruber, 2001, s. 147).

Co se dekodování týká, je možné zakoupit si již dekodované texty. Existuje ale také možnost opatřit si texty nedekodované a dekodování si provést sám (Birkenbihlová, 2002, s. 40).

Při samostudiu je prvním krokem a základním předpokladem úspěchu, aby se student naučil naprosto automaticky, rutinně sestupovat do hladiny Alfa, tedy meditativní roviny vědomí, a to tak dobře, že z ní nebude samovolně vystupovat v průběhu učení. Existuje mnoho metod, jednu z nich by si měl osvojit. Musí se také naučit způsobu, za pomoci kterého z meditativní hladiny sám vystoupí.

Dále se musí naučit vyvolávat ve své hlavě co nejbarvitější fantazii, představivost. Existují různé způsoby (techniky) pro vyvolání představivosti. Jedná se kupříkladu o vytvoření tzv. imaginární obrazovky, díky které se představy, můžeme říci, zhmotní. Čím je schopnost imaginace lepší, tím samozřejmě lépe.

Učební text si při individuálním studiu člověk čte jak ve stavu bdění, tedy Beta, tak v hladině Alfa, a to s otevřenýma očima. Následně si – stále v meditativní rovině – látku vybavuje. Děje se tak za pomoci určité zobrazovací techniky, kterou si dotyčný osvojil v rámci zdokonalování své představivosti. Během tohoto kroku probíhá velmi důležitá fáze učení – podvědomí je do něj plně zapojeno (Mužik, 1998, s. 226–227).

Zda se zájemce rozhodne pro cestu učení se pomocí lektora, nebo samostudium, je pouze na něm – záleží na jeho preferencích, jaký styl mu vyhovuje více, ale nutno říct, že také na jeho finančních zdrojích, neboť superlearningové kurzy jsou velmi nákladnou záležitostí. Například cena devítidenního jazykového kurzu se pohybuje zhruba okolo patnácti tisíc korun. Je proto velké množství lidí, kteří se raději rozhodnou pro samostatné učení se, kteří raději tak vysokou sumu ušetří (Gruber, 2001, s. 144).

Důležitým faktorem při rozhodování je však také to, zda je člověku vlastní sebedisciplína. Stejně jako u všech jiných druhů samostudia, i při superlearningu je tato vlastnost základem nejen úspěchu v učení, ale vůbec toho, že se člověk učit začne, případně neskončí hned u první lekce. Sebedisciplína je úzce provázána se zodpovědností, seberegulací, sebekontrolou, autonomií a pevnou vůlí. Pilířem sebedisciplíny je vnitřní motivace. Sebedisciplinovaní studenti dokáží řídit své chování, aniž by k tomu potřebovali jakékoliv vnější odměny či tresty (Bear, 2010, s. 37).

3.4 DME – metoda využívající prvky superlearningu

V posledních letech se v praxi staly hojně využívanými ve své podstatě tradiční výukové metody, které obsahují prvky superlearningu. Jednou z takovýchto metod je Direct Method for English, neboli zkráceně DME.

Výuková metoda určená pro výuku cizích jazyků (především angličtiny, němčiny a španělštiny) s názvem DME, vytvořená v Polsku, je založená na principu řízené (také kontrolované) konverzace. Spočívá v systému otázka-odpověď, kdy je účastník kurzu nucen odpovídat bez dlouhého přemýšlení. Hlavním cílem DME je odstranění studentova strachu z mluvení, podmíněné odstraněním vnitřních bloků, a zvýšení sebevědomí v konverzaci (Direct English, 2009).

Hlavními zásadami DME jsou rychlost, systém otázka-odpověď a časté opakování učiva. Lektor mluví ve výuce rychle, drží se přirozeného tempa konverzace. V rychlosti pokládá i otázky (vždy konkrétnímu) účastníkovi kurzu – pokaždé dvakrát za sebou – a automaticky poté začíná odpověď na ně pro studenta. Na odpověď pasivně nečeká, pobízí studenta k pohotové reakci, díky čemuž u účastníka dochází k automatizaci jazyka. Co se (zpravidla dlouhých) odpovědí týká, v nižších úrovních výuky je učitel ani student nemohou měnit. Student si tím procvičuje slova a gramatické jevy, které se musí naučit ovládat. Ve vyšších úrovních výuky jazyka jsou již povoleny prvky vlastní kreativity. Rychlým kladením otázek a vyžadovaným rychlým odpovídáním na ně je u účastníka zamezena možnost přemýšlet ve smyslu překládání si z mateřského jazyka. Účastník se učí rovnou myslet a reagovat v cizím jazyce. Častým opakováním učiva si student nacvičuje rychlé reflexy. Dané aktivity se opakují do doby, kdy je student schopen ovládat automaticky (Direct English, 2009).

DME je tedy stejně jako superlearning založena na spontánnosti. Jejich dalším společným znakem je vizualizace, názornost, spočívající hlavně v nonverbální komunikaci, kdy lektor především gesty „hovoří“ o tom, co je obsahem jeho verbálního projevu. Díky tomu mu student porozumí i bez znalosti oněch výrazů v cizím jazyce. Jak pro superlearning, tak i pro DME jsou typické nepřímé opravy. Odpoví-li při výuce metodou DME účastník na otázku od lektora nesprávně, lektor ihned poté řekne správnou odpověď a ta je účastníkem vzápětí zopakována. Společná je pro superlearning a DME také uvolněná atmosféra. Superlearningu vlastní tvar, v němž studenti při výuce sedí, tedy

půlkruh, je vlastní i DME. Hlavním rysem obou je zábavnou formou simulované anglicky hovořící prostředí, ve kterém se účastníci výuky setkávají s problémy a situacemi každodenního života. DME si stejně jako superlearning dává za cíl zbavit účastníka vzdělávání vnitřních bloků při učení.

K výukové metodě DME patří také profesionálně sestavené učebnice (jak pro lektory, tak pro studenty). Co se angličtiny týká, existují učebnice pro obecnou angličtinu a učebnice pro specializovanou angličtinu. Pro výuku obecné angličtiny byly vytvořeny učebnice v celkem šesti úrovních pokročilosti. Pro výuku angličtiny obchodní jsou materiály s názvem Direct Business, obsahující témata z oblasti marketingu, financí, bankovníctví a managementu. Pro tzv. teenagerovské kurzy, tedy kurzy pro mládež, byla taktéž připravena speciální edice šesti učebnic, které obsahují nejčastěji používanou slovní zásobu této věkové kategorie. Mimo učebnic obdrží každý student také CD s nahrávkami hodin a cvičeními a získá přístup k e-learningovým kurzům, kde si může učivo procvičovat interaktivní formou (Direct English, 2009).

Metoda DME byla vytvořena na základě Callanovy metody z roku 1960. Jednalo se o strukturovaný, vysoce systematizovaný program instrukcí rozdělený do dvanácti stupňů, založený na principu otázka-odpověď-opakování (plus častá kontrola dosažených znalostí). Postupně docházelo k rozšiřování slovní zásoby a gramatiky, hlavním cílem však bylo naučit se mluvit – přirozeně a bez zábran (ALL English CZ, 2007–2011).

Jelikož nebyla Callanova metoda aktualizována, čímž zestárla – jak obsahově („stará“ slovní zásoba, obsahující nepoužívané výrazy ze 60. let), tak pedagogicky – jejím jakýmsi nástupcem se stala právě DME. V ní byly zachovány dobré, fungující prvky Callanovy metody, nedostatky byly vylepšeny. Mimo již výše zmiňovanou slovní zásobu se jednalo například také o doplnění řízené konverzace o konverzační aktivity mezi studenty, tedy konverzaci volnou, zachování přesného opakování odpovědí na otázky po lektorovi jen v rámci nižších úrovních výuky, nahrazení složitých otázek a větných konstrukcí novými, aktuálními otázkami z běžného života a tak dále (ALL English CZ, 2007–2011).

4 SUPERLEARNING VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ V ČESKÉ PRAXI

Cílem této kapitoly je zprostředkování náhledu na využití superlearningu při výuce cizích jazyků v České republice. Jednotlivé části pojednávají o tom, jak je v naší zemi superlearningová výuka rozšířena a jaké jsou důvody této situace.

4.1 Jazykové školy v Česku – zastoupení superlearningové výuky

Vzdělávání a učení je v současné době chápáno jako celoživotní proces. Jednou z rovin celoživotního učení je obecná a informační gramotnost. Obecná gramotnost, mimo dovednost práce s informacemi, zahrnuje taktéž aktivní znalost cizího jazyka, čímž se rozumí dovednost dohovorit se jiným nežli mateřským jazykem s příslušníkem odlišného kulturního prostředí (Janíková, 2011, s. 160–162).

Jedním z hlavních důvodů, proč mají lidé zájem být cizojazyčně gramotní, je bezesporu globalizace. Propojování světa má za následek potřebu lidí naučit se „společnému jazyku“. Jako lingua franca bývá v současnosti označována angličtina. Poslední plošné statistické šetření v České republice (v roce 2002) ukázalo, že podobně, jako tomu je v celé Evropě, poptávka po výuce tohoto jazyka v posledních několika letech extrémně vzrostla. V naší zemi je pak jazykem číslo dvě němčina, studovaná především v příhraničních regionech (Janíková, 2011, s. 163).

Vysoké poptávce po jazykových kurzech odpovídá jejich nabízené množství. V České republice je podle údajů z Evropské databanky v současné době téměř čtrnáct set institucí nabízejících jazykové kurzy (Evropská databanka, 2012). Evropská databanka je na základě mého zjištění nejkompaktnější databází obsahující informace o firmách působících v Česku (od oblasti výroby a řemesel po služby). Jsem si ovšem vědoma toho, že zde s velkou pravděpodobností nejsou úplně všechny firmy, které v naší zemi skutečně existují. Připouštím tedy, že nemohu říci, že je počet institucí poskytujících jazykové kurzy totožný s realitou.

Jak již bylo uvedeno v předchozích částech práce, netradiční didaktický systém superlearning bývá po celém světě využíván v převážné většině případů k výuce cizích jazyků. Z celkového množství jazykových škol, které jako činné v naší zemi uvádí Evropská databanka, byly – na základě zadání klíčového slova „superlearning“ do okna „Hledej“ (mezi názvy firem i charakteristikami služeb, které poskytují) – vygenerovány

pouze ty, v rámci jejichž výuky je využíván superlearning. Jejich počet byl, a to i přes fakt, zjištěný během psaní práce a s ním souvisejícího sbírání informací, že je superlearning pro drtivou většinu lidí jednou velkou neznámou, dosti překvapující. Z výše uvedeného počtu institucí poskytujících vzdělávání v oblasti cizích jazyků využívají v Česku superlearning, podle dat z Evropské databanky, jen čtyři jazykové školy – jejich názvy jsou Altissima, Athesia, Abeceda a jazz-com (Evropská databanka, 2012).

Pobočka jazykové školy Altissima se nachází v centru staré Prahy, na Anenském náměstí. Ve své nabídce má intenzivní kurzy anglického a německého jazyka (Altissima, 2012). Taktéž pražskou školou, sídlící na Vinohradech, je mezinárodní jazyková škola Athesia, která nabízí výuku angličtiny, němčiny, španělštiny, ruštiny, francouzštiny, italštiny a také češtiny pro cizince (Evropská databanka, 2012).

Olomouckou jazykovou školou, která se rozhodla pro výuku superlearningem, je Abeceda. Zájemce si v této škole může vybrat ze široké palety jazyků – jsou zde poskytovány kurzy angličtiny, francouzštiny, italštiny, němčiny, polštiny, ruštiny, španělštiny a taktéž češtiny. Mimo výuky jazyků nabízí Abeceda služby v oblasti tlumočnictví (Abeceda, 2010–2012).

Jazyková škola jazz-com má sídlo v Českých Budějovicích a pobočku v Hluboké nad Vltavou. Její bezpochyby velkou konkurenční výhodou je to, že nevyužívá „obvyklých“ metod výuky – mimo superlearningové kurzy, kterých je na českém trhu pramálo, nabízí také (jako první v Česku) vysoce moderní formu vzdělávání zvanou 3D e-learning, výuku pomocí virtuálních světů. Uživatelé, kteří mají podobu avatarů, se pohybují v online komunitě ve formě počítačem simulovaného prostředí, kde mezi sebou vzájemně komunikují (jazz-com, 2010).

Jak již bylo výše uvedeno, jsem si dobře vědoma toho, že data z databáze, ze které jsem čerpala, nemusí být úplná (výčet institucí nemusí být kompletní). I přesto však mohou být podkladem pro vyvození závěrů o tom, jaká je zhruba relativní četnost institucí, v jejichž výuce je využíván superlearning.

4.2 Důvody (ne)využívání superlearningu v ČR

Po zjištění (nízkého) zastoupení institucí, které u nás nabízejí superlearningové jazykové kurzy, jsem se začala zabírat otázkou, proč je stav takový, jaký je. Rozhodla

jsem se kontaktovat člověka, který se dlouhodobě pohybuje v oblasti vzdělávání, má se superlearningem vlastní zkušenost a je ochoten se o své zážitky, postřehy a názory podělit.

Mým zprostředkovatelem náhledu do praxe se stal Mgr. Jakub Heřmánek, absolvent Katedry andragogiky a personálního řízení Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Mgr. Heřmánek se celoživotně pohybuje v oblasti vzdělávání a rozvoje a také psychologie – je zároveň psychoterapeutem. V současné době je zaměstnancem společnosti Business Development Interaction, sídlící v Praze. Tato německá společnost nabízí pro firmy tréninkové kurzy v oblastech Management skills, HR skills a Business skills. Mgr. Heřmánek se podílí na vytváření těchto kurzů, současně je i trenérem (Business Development Interaction, 2011).

Pro získání dat od Mgr. Heřmánka, v tomto případě informanta, jsem zvolila metodu interview. Jednalo se o kvalitativní zkoumání hojně využívaný polostrukturovaný rozhovor (též rozhovor pomocí návodu, částečně řízený). Soubor otázek, který je jeho předmětem, je předem připraven. Pořadí otázek není u takového rozhovoru striktně dané a jejich formulace může být tazatelem modifikována. U polostrukturovaných rozhovorů existuje možnost pokládat doplňující otázky, jíž jsem při interview s Mgr. Heřmánkem využila (Reichel, 2009, s. 111–112). Rozhovor probíhal ve firmě Business Development Interaction, kde Mgr. Heřmánek pracuje. Po zakomponování získaných odpovědí do obsahu této práce, konkrétně této kapitoly, byl Mgr. Heřmánkovi text zaslán. Měl poté možnost se k mnou interpretovaným datům vyjádřit.

Se superlearningem se Mgr. Heřmánek poprvé setkal přibližně v roce 1992, tedy krátce po revoluci. Seznámil se s ním v souvislosti s holotropní terapií, o kterou se v té době zajímal. Holotropní terapie je založená na holotropním dýchání. Jedná se o jednu z metod transpersonální psychologie (zabývající se oblastí psychologie překračující rámec prožívání, které se běžně považuje za bdělý stav vědomí), kterou vyvinul psychiatr českého původu Stanislav Grof společně se svou manželkou Christinou. Holotropní terapie kombinuje hudbu, specifickou práci s tělem a hyperventilaci. Cílem holotropní terapie je dosažení takových zkušeností, které vedou k nalezení nových možností a překonávání omezujících bariér (Vymětal, 2010, s. 13–14). Společným prvkem superlearningu a holotropní terapie je tedy dýchání, které má v obou případech úlohu pomocníka

k dosažení změněného stavu vědomí, využití hudby a snaha o překonání bloků uvnitř člověka.

Krátce nato Mgr. Heřmánek absolvoval sebezobčasnávací semináře české duchovní společnosti Zlatá mysl, založené na počátku 90. let minulého století. Jednalo se o kurzy, které mají účastníkům pomoci najít a využít jejich vnitřní sílu, a to za pomoci meditace, dechových cvičení a řízení a ovládnání mysli. Kurzy jsou obdobou Sylvovy kontroly mysli. Zahrnují však i nejrůznější šamanské techniky, jako je například chůze po žhavém uhlí.

4.2.1 Motivace – důvody účasti

Co se České republiky týká, Mgr. Heřmánek, pohybující se v oblasti vzdělávání dvacet let, konstatuje, že o kurzy postavené na speciálních didaktických systémech, byl v porevolučních letech mnohem intenzivnější zájem, než je v současnosti. Zájem o netradiční kurzy byl dle jeho názoru tak vysoký proto, neboť lidé v běžném životě „trpěli nedostatkem vzrušení“. Postupem času, jak se nabídka nejrůznějších kurzů rozšiřovala, si řada lidí začala uvědomovat, že ne vše, co je netradiční, je smysluplné a bezpečné. Navíc se lidé v dnešní době daleko více věnují reálným starostem běžného života. Mají však stále rádi nové a něčím zvláštní, odlišné věci. Lákají je, přitahují.

Na základě vlastních zkušeností Mgr. Heřmánek říká, že hlavními motivy účastníků takovýchto kurzů jsou především již výše zmiňované tajemno, ale také neúspěchy. Účastníky jsou převážně lidé, tzv. „věční začátečníci“, kteří v dané oblasti neuspěli cestou samostudia ani tradičních kurzů. Je to logické – ten, kdo se již základy jazyka naučil, ovládá je a touží po nadstavbě, v převážné většině superlearning či podobně nepreferuje.

Vrátím-li se ještě na okamžik k onomu důvodu přitažlivosti netradičních kurzů, kterým je tajemno, nemohu zde neuvést vysvětlení atraktivity tajemna a věcí s ním souvisejících v očích dospělého člověka, které uvádí Jiří Plamínek (2010, s. 58). Jeho vysvětlení, jak on sám říká, je v podstatě fyziologického rázu. Jde o to, že vše, co je spojeno s tajemnem, zaměstnává ty funkce lidského mozku, které zůstaly nevyužity poté, co v Evropě ustoupil vliv náboženství. Takovéto věci jsou tedy velice pohodlným protipólem racionálního myšlení (čímž v minulosti byla nejrůznější božstva a podobně).

4.2.2 Důvody neúčasti

Následující oddíl pojednává o tom, co lidi nejčastěji odrazuje od toho, aby se stali účastníky jazykového kurzu, ve kterém je využíván superlearning.

4.2.2.1 Rizika superlearningu

Na mou otázku, zda podle něj existují lidé, pro které je tento způsob výuky zcela nevhodný, má Mgr. Heřmánek, psychoterapeut, který má znalosti psychologického pozadí osobnosti a taktéž principů superlearningové výuky, takovou odpověď, že pro lidi, kteří mají křehkou psychiku a nacházejí se v nějaké těžké životní situaci, může být takováto výuka velice nepříjemná, dokonce i nebezpečná.

Vzhledem k tomu, že je pracováno se sugescí, se stejně jako při psychoterapii mezi pacientem a terapeutem má vytvořit mezi účastníkem vzdělávání a lektorem vztah, v němž účastník cítí bezpečí a důvěru. S důvěrou a pocitem, že je v dobrých rukou, pak lektora nechá sugestivně působit na své podvědomí (Kratochvíl, 2009, s. 124).

Lidé s křehkou psychikou se v rámci výuky mohou dopracovat k traumatům, která nemohou sami zvládnout, a lektoři jim s tím nejsou schopni nijak pomoci. Zde se současně odráží dle Mgr. Heřmánka největší riziko, které se za didaktickým systémem, pracujícím s podvědomím člověka, skrývá, a to nedostatečná kvalifikovanost a kompetentnost lektora, amatérismus, který může člověka psychicky poškodit. Jde o takové případy, kdy lektor „nakopne“ účastníka určitým směrem, kam vůbec neměl v plánu, a následně neví, co si s tím počít, jak situaci napravit. Jeho znalost psychologického pozadí osobnosti není dostatečná. S obavou související s tímto problémem se Mgr. Heřmánek během své praxe setkal častěji než s předsudkem, že je sugesce, na které je výuka postavena, prostředkem manipulace, tedy s obavou jejího vědomého zneužití.

I přesto, že strach potencionálních účastníků plyne spíše se strachu z nekompetentnosti lektorů, existují i takoví lidé, kteří se obávají právě výše zmíněné manipulace. Manipulovat (nekale zacházet) můžeme s vědomím, myšlením, chováním lidí. S osobou, kterou manipulátor manipuluje, je zacházeno předmětným způsobem. Je tím zasahováno do její svobody (Wróbel, 2008, s. 21–23).

Všem učitelům (lektorům) by mimo kompetencí oborových, didaktických, pedagogických, diagnostických atd. měly být vlastní také kompetence profesně

a osobnostně kultivující. Mají být reprezentanty své profese, a to na základě osvojení si zásad profesní etiky (Dyrtová, Krhutová, 2009, s. 53–54).

Profesní etika formuluje představy o tom, čím by v ideálním případě měly profese být. Do formování profesí jsou zahrnuty aspekty sociální, politické a právní filozofie a současně také individuální etika. V zásadě nejde ani tak o to, aby se člověk na základě znalosti profesní etiky stal etičtější profesí, ale spíše o to, že se díky ní rozvíjí jeho citlivost v hodnotové a morální oblasti. V profesionální etice hrají významnou roli zájmy průměrných členů společnosti, které usilují o (ve výuce superlearningem především) ochranu zdraví lidské důstojnosti, svobodu a dostatečné soukromí (Vališová, Kasíková, 2010, s. 21–22).

V souvislosti s lektorovou manipulací účastníkem ve změněném stavu vědomí, do kterého se při výuce superlearningem dostává, se dá hovořit o hrubém porušení etických pravidel.

4.2.2.2 Časová a finanční náročnost

Typická skupinová superlearningová výuka, podrobně popsána v předchozí kapitole, má v praxi jednu podstatnou nevýhodu. Mluvíme zde o čase v podobě několika hodin denně během několika za sebou jdoucích dní – pro ekonomicky aktivního člověka s mnoha problémy a starostmi všedního dne prakticky nereálné záležitosti. Dnešní doba je charakteristická tím, že většině lidí zabírá práce čím dál tím víc času a vyplňuje stále větší část jejich života (Seiwert, Tracy, 2011, s. 12). Dovolenu, kterou by si kvůli absolvování takového kurzu musel nejspíše vzít, stráví člověk vzhledem k uvedené situaci a od ní se odvíjejícímu faktu, že trpí nedostatkem volného času na své osobní potřeby a zájmy, pravděpodobně raději jinak než navštěvováním edukačních aktivit.

V předešlé části práce byla taktéž uvedena průměrná cena intenzivního superlearningového kurzu – další z „odrazujících faktorů“. Na základě šetření omezují ve využití jejich volného času finanční prostředky téměř polovinu Čechů (Vsekálová, Mikeš, 2010, s. 54). Navštěvování superlearningových kurzů bezesporu patří právě mezi ty volnočasové aktivity, jejichž nákladnost je pro mnoho lidí příliš vysoká.

4.3 Využití účinných prvků superlearningu v pro účastníka přijatelnějších variantách výuky jazyka

Se skutečnou superlearningovou výukou se člověk jako s podobou vzdělávacích aktivit v české praxi setká opravdu zřídka. Odborníci v oblasti výuky jazyků si ale moc dobře uvědomují, jak jsou některé z prvků superlearningu pro osvojování si cizí řeči efektivní. Typická podoba superlearningu zákazníci vzdělávacích institucí odrazuje hlavně z výše již několikrát jmenovaných důvodů, a to především kvůli své povaze intenzivního kurzu a změně stavu vědomí, která je podstatou pasivního koncertu.

V České republice jsou daleko více než superlearning rozšířeny takové metody výuky jazyka, které využívají ony efektivní a pro rychlé učení účinné prvky superlearningu a navíc zachovávají jeho pro potencionální zájemce atraktivní rysy, jedním z nichž je kupříkladu zábavná cesta učení. Tyto metody jsou skvělým kompromisem mezi tradiční výukou cizího jazyka, kterou již většina lidí vyzkoušela a nebyla pro mnoho z nich efektivní, a to v tom smyslu, že by díky ní dosahovali takových výsledků, jakých si přáli, a superlearningem, který je jak časově, tak finančně nákladnou záležitostí a který u Čechů, jež jsou, jak je obecně známo, dosti konzervativním národem, vzbuzuje kvůli jeho charakteru obavy.

Mezi takové metody patří DME (Direct Method for English), která byla podrobně popsána v předešlé části práce. Dalšími zástupci jsou například metody jako Taxus Learning či DLE (Deep Language Experience). Dále se budu věnovat pouze DME, a to z toho důvodu, že je v naší zemi (zrovna tak na Slovensku) v poslední době stále oblíbenější a během své profesní dráhy se s ní setkal Mgr. Heřmánek, který mi o ní v rámci našeho rozhovoru poskytl bližší informace.

4.3.1 Metoda DME v Česku

Jedná se o licencovanou didaktickou metodu určenou pro výuku cizích jazyků, která byla vytvořena v Polsku. DME mohou vyučovat pouze instituce, které mají na využívání DME platnou licenci a prošly vstupním auditem a celým tréninkovým procesem, který zaručuje to, že standard kurzů je všude na světě stejný (Direct English, 2009).

Mgr. Heřmánek byl v roce 2009 osloven ke spolupráci s jazykovou školou

Empire, sídlící v Kartouzské ulici v Praze. Ta se v onom roce stala jednou z licencovaných škol pro výuku DME v naší zemi. Mgr. Heřmánek se stal školitelem lektorů, působících v této jazykové škole, kteří po zakoupení licence museli absolvovat řadu speciálních metodických kurzů.

Licence na DME je franchisingová. Za licenci musí franchisanti ročně platit určitou sumu peněz, dalším výdajem je poplatek za metodické školení. Procenta z obrátu či jakékoliv další poplatky již neodvádějí. Závazné jsou pro franchisanty pouze kvalitativní parametry výuky, cenotvorba je v rukách jednotlivých škol (Centrum pro začínající podnikatele, 2011).

V současnosti jsou partnerské školy s licencí DME ve více než dvaceti státech světa. V České republice se jedná přesně o devatenáct jazykových škol v sedmnácti městech. V Praze a v Ostravě je po dvou takovýchto školách, dalšími městy, ve kterých můžeme nalézt instituce s licencí DME, jsou například Pardubice, Trutnov, Příbram, Plzeň, Brno či Kladno. Na Slovensku je partnerských škol více než u nás, a to celkem dvacet osm (Direct English, 2009).

Díky DME, v níž jsou zachovány pro účastníka přitažlivé prvky superlearningu, se způsobem, jemuž je vlastní povaha zábavného učení se, má člověk možnost navštěvovat kurz cizího jazyka tak, jak mu to plně vyhovuje – například dvakrát týdně na standardní hodinu odpoledne po práci. Součástí výuky není žádná fáze, jako je pasivní koncert, při které by student sestupoval do jiné roviny vědomí, než je bdělý stav. Tím pádem je zde vyloučena možnost zásahu do jeho mysli, z čehož by při superlearningu mohl mít obavy.

4.4 Shrnutí

Znalost minimálně jednoho cizího jazyka je dnes chápána jako samozřejmost. Počet lidí navštěvujících jazykové kurzy je stále větší, velké množství proto musí být také jazykových institucí, které nabízejí nejrůznější podoby výuky. V této kapitole byl zprostředkován pohled na to, jaké zastoupení mají mezi počtem jazykových institucí ty, které nabízejí výuku, při níž je využíváno superlearningu. Data, na základě nichž byl stav vyvozen, byly poskytnuty veřejně přístupnou Evropskou databankou, díky níž je možné získat představu o tom, jaká je přibližná relativní četnost superlearningových kurzů mezi

všemi, které jsou zaměřeny na výuku cizího jazyka. Jejich procentuální zastoupení je nízké.

Proč je tomu tak, to byla další otázka, kterou jsem si položila. Odpovědět na ni mi pomohl vzdělavatel a psychoterapeut Mgr. Jakub Heřmánek, který se velice ochotně podělil o své zkušenosti z praxe. Dosavadní neúspěchy a tajemno, to jsou dva hlavní důvody, proč lidé chtějí superlearning vyzkoušet. Odrazují je naopak strach z toho, že jimi bude při výuce (ve fázi, kdy budou ve stavu Alfa) manipulováno, strach z amatéra, tedy nekompetentního lektora, který by je mohl psychicky poškodit, časová náročnost intenzivního kurzu a také jeho finanční stránka.

Na základě zkušeností Mgr. Heřmánka a dalších zdrojů informací byl mnou vyvozen takový závěr, že více než superlearning jako takový jsou v naší zemi rozšířenější ty metody, které využívají jeho pro učení účinné prvky, upouštějí však od těch aspektů, z nichž plynou hlavní důvody, proč se lidé nechtějí stát jeho účastníky. Metody, jako jsou DME, DLE nebo Taxus Learning, slouží jako oblíbený kompromis mezi tím, co je ve své podstatě tradiční a co ne. Zájem o ně zvyšuje jistě také fakt, že jsou, narozdíl od superlearningu, „šitě namíru“ lidem, kteří v dnešní době netrpí přebytkem volného času.

5 ZÁVĚR

Tak zajímavému tématu, jakým je superlearning, by mohlo být věnováno ještě mnoho stran. Ani v té nejobsáhlejší knize, která o něm pojednává, nejsou zpracovány veškeré aspekty, na něž bychom v souvislosti se superlearningem mohli narazit. Myslím však, že tato práce spojila v celek všechny ty, které jsou v rámci dosavadního vědění o dané problematice stěžejní, klíčové.

V úvodu práce byly stanoveny dva hlavní cíle. Prvním z nich bylo výstižně představit, ač nikterak nově vzniklý, přesto pro většinu lidí prakticky neznámý pojem z oblasti vzdělávání. Stanovení tohoto cíle bylo reakcí na zjištění mnoha rozporuplných informací, týkajících se superlearningu.

Šlo především o jeho definování z hlediska didaktiky. V této práci jsem se pokusila popřít názor, že se v jeho případě jedná o didaktickou metodu. Tu jsem se v rámci první kapitoly snažila co nejlépe charakterizovat. Následně jsem se v další části práce věnovala vysvětlení toho, proč stejně jako například přednášku, seminář, diskuzi, coaching atd. nemůžeme i superlearning zařadit mezi didaktické metody. Superlearning je didaktický systém, který hledá cestu integrace různých faktorů (fyziologických a neurologických zákonitostí, smyslového vnímání, motivace, činnost mysli, sociálních vztahů) procesu učení (Mužik, 1998, s. 221). Co se superlearningu týká, jedná se konkrétně o výukový systém netradiční (speciální), který se od tradičního liší tím, že je zaměřený na podvědomí člověka.

Netradičním didaktickým systémem je taktéž sugestopedie, jejíž vztah k superlearningu je nejednoznačně vymezován. Superlearning je mladší z této dvojice a některé z jeho principů jsou zrovna tak principy sugestopedie, neboť dala základ pro jeho vznik. Společný mají kupříkladu terapeutický charakter či spontánní způsob učení (tzv. princip infantilizace). Superlearning bývá velice často považován pouze za způsob samostudia. Může mít však také podobu skupinové výuky, které je věnována velká část této práce.

Díky výše uvedeným a mnoha dalším definicím, charakteristikám a popisům, které jsou obsahem mé práce, považuji cíl přehledně a smysluplně ucelit dosavadní poznatky o superlearningu za splněný. Dosáhla jsem jej pomocí rešerše dostupné odborné literatury, která se zabývá tématem „zrychleného učení“.

Dalším cílem této práce, v jehož dosažení by měl spočívat můj hlavní přínos, je zprostředkování informací o tom, jak je superlearning v současné době využíván pro výuku cizích jazyků v České republice. Situaci jsem zmapovala jednak pomocí práce s databází a dalšími internetovými zdroji, jednak pomocí rozhovoru s odborníkem z oblasti vzdělávání, v rámci něhož jsem se dozvěděla mnoho zajímavých a užitečných informací, které mi velice pomohly k vytvoření uceleného náhledu do praxe.

Při jeho tvorbě jsem narazila na několik úskalí. Největším z nich bylo bezesporu sehnání člověka, který se dlouhodobě pohybuje v oblasti vzdělávání, má se superlearningem vlastní zkušenost a je ochoten se o své zážitky, postřehy a názory podělit. Několik kontaktovaných osob mé žádosti o pomoc ignorovalo, někteří oslovení se spoluprací se mnou souhlasili, následně však své přísliby pomoci zrušili.

Na další úskalí jsem narazila při hledání databáze, která by mi poskytla co nejkomplexnější data o institucích, které v naší zemi poskytují výuku cizích jazyků. Neobsáhlejší z těch, co se mi podařilo vyhledat, byla Evropská databanka, jež se z toho důvodu stala zdrojem informací pro téma využití superlearningu v české praxi. Jak jsem již uvedla ve čtvrté kapitole této práce, která se dané problematice věnuje, jsem si dobře vědoma toho, že tato databáze s velkou pravděpodobností neobsahuje data o úplně všech firmách, které jsou v naší zemi činné, tím pádem o všech institucích nabízejících v České republice výuku cizích jazyků. I přesto však mohou být data z Evropské databanky podkladem pro vyvození závěrů o tom, jaká je přibližná relativní četnost institucí, v jejichž výuce je využíván superlearning, mezi všemi, které jsou zaměřeny na výuku cizího jazyka.

Nejobvykleji se superlearningové výuky účastní lidé, kteří nepatří mezi ty, co na poli jazykového vzdělávání sklízí úspěchy – chtějí tedy vyzkoušet novou cestu a doufají, že pro mě bude více vhodná. I přes zájem lidí s takovýmito důvody a zájem těch, které přitahuje tajemno superlearningu svým způsobem vlastní, zastoupení superlearningových kurzů je v naší zemi velmi nízké. Dozví-li se lidé, že existuje takovýto kurz, odradí je často především strach z manipulace, zásahu do jejich psychiky a čas a peníze, které by museli obětovat.

Se superlearningem jsem se doposud setkala jen v rovině teorie. Naskytne-li se mi v budoucnu příležitost být účastníkem skupinové superlearningové výuky, nebudu váhat ani minutu. Troufám si tvrdit, že teoreticky již superlearning znám velice dobře. Je tedy

samozřejmostí, že bych skutečně velmi ráda celou výukou prošla, prožila „na vlastní kůži“ všechny z fází a z druhé strany, dá se říci, poznala všechny principy tohoto didaktického systému. Samu sebe považuji za člověka velice sugestibilního a emocionálně založeného. Myslím si proto, že bych mohla být jednou z těch, pro které je tato výuka vhodná. Věřím, že by mi v procesu učení se takovýmto způsobem nečinilo sebemenší potíže dostatečně se uvolnit a nechat na sebe silně působit veškeré podněty.

Na základě mnou zjištěných faktů si na závěr této práce dovoluji vyjádřit svůj názor na využití superlearningu v české praxi v blízké budoucnosti. Osobně si nemyslím, že se superlearningová výuka stane rozšířenějším, více populárnějším způsobem studia cizích jazyků. Domnívám se však, že se zvýší počet jazykových institucí, které budou v rámci své výuky využívat metod, jako je kupříkladu v předchozích částech práce uváděná metoda DME. Dle mého názoru podobných metod přibude, vzniknou nové, které si díky svému charakteru (oproti superlearningu větší „praktičnosti“ ve smyslu snadnějšího zakomponování do programu všedního dne a učení se zábavnější formou) jistě najdou příznivce.

6 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

- ABECEDA, s.r.o. *Abeceda: Jazyková škola* [online]. 2010–2012 [cit. 2012-05-05]. Dostupné z: <http://www.abeceda.org/>
- ALL ENGLISH CZ, s.r.o. *All English CZ: Anglicky 4x rychleji* [online]. 2007–2011 [cit. 2012-04-22]. Dostupné z: <http://www.callanova.cz/>
- ALTISSIMA. *Altissima: Intenzivní jazykové kurzy* [online]. 2012 [cit. 2012-05-05]. Dostupné z: <http://www.altissima.cz/>
- ASOCIACE INSTITUCÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH ČR, o.s. *Andromedia.cz: Databanka dalšího vzdělávání* [online]. [cit. 2012-04-04]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník>
- BAUDOIN, CH. *Suggestion and Autosuggestion*. 1st ed. New York : Dodd, Mead and Company, 1922. 349 p.
- BEAR, G. G. *School Discipline and Self-Discipline: A Practical Guide to Promoting Prosocial Student Behavior*. New York : The Guilford Press, 2010. 256 p. ISBN 978-1-60623-681-9
- BIRKENBIHLOVÁ, V. F. *Učíme se snadno cizí jazyky*. 1. vyd. Hradec Králové : Svítání, 2002. 181 s. ISBN 80-86198-21-9
- BUSINESS DEVELOPMENT INTERACTION. *Business Development Interaction* [online]. 2011 [cit. 2012-04-21]. Dostupné z: <http://www.bdinteraction.eu/cz/>
- CENTRUM PRO ZAČÍNAJÍCÍ PODNIKATELE. *iPodnikatel.cz: Portál pro podnikatele* [online]. 2011 [cit. 2012-04-22]. Dostupné z: <http://www.ipodnikatel.cz/>
- CIRBES, M. *Didaktika dospělých*. 1. vyd. Bratislava : Obzor, 1989. 361 s. ISBN 80-215-0008-5
- DIRECT ENGLISH. *Direct Method for English* [online]. 2009 [cit. 2012-04-21]. Dostupné z: <http://www.direct-english.cz/>
- DYTRTOVÁ, J., KRHUTOVÁ, M. *Učitel – Příprava na profesi*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6
- EVROPSKÁ DATABANKA, a.s. *Evropská databanka* [online]. [cit. 2012-05-05]. Dostupné z: <http://www.edb.cz/>
- GRUBER, D. *Jak se efektivně učit cizí jazyk aneb terapie pro chronické začátečníky*. 6. vyd. Ostrava : Repronis, 2001. 159 s. ISBN 80-86122-62-X

- HEŘMÁNEK, J. 2012. *Osobní sdělení*. Business Development Interaction, s.r.o., Maiselova 38/15, Praha 1. [cit. 2012-04-19]
- JANÍKOVÁ, V. *Výuka cizích jazyků*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2011. 200 s. ISBN 978-80-247-3512-2
- JAZZ-COM, s.r.o. *jazz-com: Jazyková škola* [online]. 2010 [cit. 2012-05-05]. Dostupné z: <http://www.jazz-com.cz/>
- KANTOR, J., LIPSKÝ, M., WEBER, J. A KOL. *Základy muzikoterapie*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2009. 296 s. ISBN 978-80-247-2846-9
- KRATOCHVÍL, S. *Klinická psychóza*. 3. vyd. Praha : Grada Publishing, 2009. 320 s. ISBN 978-80-247-2549-9
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 2. vyd. Brno : Masarykova Univerzita, 1997. 104 s. ISBN 80-210-1661-2
- MAŇÁK, J., ŠVEC, J. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. 3. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 344 s. ISBN 14-513-88
- MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha : Codex Bohemia, 1998. 272 s. ISBN 80-85963-52-3
- MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. vyd. Praha : ASPI, 2004. 148 s. ISBN 80-7357-045-9
- MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2005. 202 s. ISBN 80-7238-220-9
- MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu*. 3. vyd. Praha : Wolters Kluwer, 2011. 324 s. ISBN 978-807357-581-6
- OSTRANDER, S., SCHROEDER, L., OSTRANDER, L. *Superlearning 2000: tvořivé učení 21. století*. 1. vyd. Praha : Knižní klub, 2000. 379 s. ISBN 80-242-0193-3
- PALÁN, Z. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. 1. vyd. Praha : Academia, 2002. 282 s. ISBN 80-200-0950-7
- PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých. Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha : Grada Publishing, 2010. 320 s. ISBN 978-80-247-3235-0
- REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2009. 368 s. ISBN 978-80-247-3006-6
- RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd ed. Cambridge University Press, 2001. 270 p. ISBN 978-0-521-00843-3

- SEIFWERT, L. J., TRACY, B. *Jak sladit práci a osobní život ...a udržet si tělesnou i duševní pohodu*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2011. 168 s. ISBN 978-80-247-4021-8
- SCHIFFLER, L. *Suggestopedic Methods and Applications*. Philadelphia, Tokyo, Paris etc. : Gordon & Breach Science Publishers, 1992. 197 p. ISBN 2-88-124-571-4
- SILBERMAN, M., LAWSONOVÁ, K. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 311 s. ISBN 80-7178-124-X
- STARK, W. H. *Superlearning: nový způsob výuky jazyků: jak úspěšně učit podle osvědčené prakticky zaměřené metody*. 1. vyd. Praha : Svoboda, 1994. 128 s. ISBN 80-205-0404-4
- TEPPERWEIN, K. *Ako sa l'ahko učit – sposoby a metódy rýchleho a efektívneho učenia sa*. Bratislava : Eko-konzult, 2004. 163 s. ISBN 80-8079-027-2
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha : Grada Publishing, 2010. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9
- VSEKALOVÁ, J., MIKEŠ, J. *Reklama – Jak dělat reklamu*. 3. vyd. Praha : Grada Publishing, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-3492-7
- VYMĚTAL, J. *Úvod do psychoterapie*. 3. vyd. Praha : Grada Publishing, 2010. 288 s. ISBN 978-80-247-2667-0
- WRÓBEL, A. *Výchova a manipulace*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2008. 200 s. ISBN 978-80-247-2337-2

7 BIBLIOGRAFIE

BARNES, L. B., CHRISTENSEN, C. R., HANSEN, A. J. *Teaching and the Case Method*. 3rd ed. Harvard Business Press, 1994. 333 p. ISBN 0-87584-403-0

DEEP LANGUAGES. *Deep Languages: výuka jazyků metodou DLE* [online]. Dostupné z: <http://www.deeplanguages.cz/>

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2nd ed. Oxford University Press, 2000. 193 p. ISBN 0-19-435574-8

OBČANSKÉ SDRUŽENÍ HOLOS. *Holos: Občanské sdružení* [online]. 2010. Dostupné z: <http://www.holos.cz/>

RANDI, J. *An Encyclopedia of Claims, Frauds, and Hoaxes of the Occult and Supernatural*. New York : St. Martin's Griffin, 1997. 336 p. ISBN 978-0312151195

TAXUS INTERNATIONAL, s.r.o. *Revoluční němčina TAXUS Learning: němčina pro samouky* [online]. 2009. Dostupné z: <http://www.nemcinaprosamouky.cz/>

Universum: Všeobecná encyklopedie – 6. díl, Mb – Op. 1. vyd. Praha : Odeon, 2001. 656 s. ISBN 80-207-1068-X

Universum: Všeobecná encyklopedie – 9. díl, Sp – T. 1. vyd. Praha : Odeon, 2001. 646 s. ISBN 80-207-1071-X

Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích – 3. díl, M – R. 1. vyd. Praha : Nakladatelský dům, 1997. 740 s. ISBN 80-85841-35-5

Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích – 4. díl, R – Ž. 1. vyd. Praha : Nakladatelský dům, 1998. 717 s. ISBN 80-85841-37-1