

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Filozofická fakulta  
Ústav romanistiky

Diplomová práce

Superlearningové metody ve výuce cizích jazyků

Autor práce: Vojtěch Olšan

Studijní obor: M7503 – Učitelství anglického a španělského jazyka pro 2. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Miroslava Aurová, PhD.

2014

### **Prohlášení o původnosti práce:**

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci vypracoval samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění, souhlasím se zveřejnění své diplomové práce a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 30. dubna 2014 .....

## **Poděkování**

Tímto bych chtěl poděkovat vedoucí diplomové práce Mgr. Miroslavě Aurové, Ph.D. za vedení, konzultace a dobré rady, které mi poskytla při psaní a také vedení Jazykové školy  
Radost za možnost praktického uplatnění některých rozebíraných metod.

## **Anotace**

Tato diplomová práce je zaměřená na rozbor různých alternativních metod výuky cizích jazyků a možnosti a omezení pro jejich využití v tradiční školní výuce. Teoretická část se nejprve zaměřuje na definici pojmů *alternativní metoda* a *superlearningová metoda* a poté se soustředí na rozbor dvou metod, které patří do skupiny superlearningových metod. Protože je těchto metod velmi mnoho a většinou jsou si velmi podobné, rozhodl jsem se vybrat metody, které jsou největšími zástupci v podkategoriích superlearningu. Těmi jsou Sugestopedie, jako metoda, která byla jako první označovaná jako superlearningová a mnoho metod je v podstatě její obměnou a Metody dramatu, které v posledních letech či desetiletích nabývají na popularitě. Praktická část je zaměřena na použití rozebíraných metod nebo jejich částí při běžné školní výuce cizích jazyků. Navrhuji tak alternativní možnosti prezentace, opakování a hodnocení učiva.

## **Abstract**

This diploma thesis is focused on the analysis of different alternative methods of teaching foreign languages and the possibilities and limitations of their usage in traditional school teaching. The theoretical part is focused on the definition of the terms *alternative* method and *superlearning* method and then it concentrates on an analysis of two methods which belong to the group of superlearning methods. Because there are many such methods, and they are very similar to each other, I decided to choose methods which are the biggest examples in the sub-category of superlearning. Those are Suggestopedia, as a method which was the first to be called as superlearning and many of other methods are its modification and Drama methods which, the past years or decades have been gaining more popularity. The practical part is focused on the usage of the analyzed methods or their parts during the traditional teaching of foreign languages. I am designing alternative possibilities of presentation, revision and evaluation of learning material.

## Obsah

1 Úvod.....	7
1.1 Cíl práce.....	8
2 Teoretická část.....	10
2.1 Tradiční vs. alternativní metoda.....	10
2.2 Alternativní metoda vs. superlearning.....	12
2.3 Vybrané alternativní metody.....	14
2.3.1 Sugestopedie.....	15
2.3.1.1 Teorie mozkových hemisfér.....	16
2.3.1.2 Desugestopedie.....	16
2.3.1.3 Sedm zásad Sugestopedie – Reservopedie.....	16
2.3.1.4 Výukový cyklus.....	18
2.3.1.5 Hodnocení metody.....	19
2.3.1.6 Vhodnost pro praktickou část.....	20
2.3.2 Metody dramatu.....	22
2.3.2.1 Hra jako vyučovací metoda.....	22
2.3.2.2 Drama ve výuce cizích jazyků.....	23
2.3.2.2.1 Škola hrou.....	24
2.3.2.2.2 Metoda TiLL – Theatre in Language Learning.....	27
2.3.2.2.3 Další dramatické techniky.....	29
2.3.2.3 Vhodnost pro praktickou část.....	32
3 Praktická část.....	34
3.1 Aktivity.....	34
3.1.1 Příběhy v obrázcích.....	35
3.1.2 Zkracování příběhů.....	37
3.1.3 Dramatizace událostí.....	39
3.1.4 Fiktivní identita.....	41
3.1.5 FiLL – Film in Language Learning.....	43
3.1.6 Cizojazyčné procházky.....	45
3.1.7 Interaktivní vyprávění.....	47
4 Závěr.....	49
5 Résumé.....	51
6 Seznam použitých zdrojů.....	56
6.1 Bibliografie.....	56
6.2 Webografie.....	57
7 Přílohy.....	59

# 1 Úvod

V dnešním, informacemi nabytém a informačně propleteném, světě je čím dál důležitější umět se aktivně dorozumět cizím jazykem. Dnes již nestačí jen znát z paměti gramatické poučky nebo ovládat slovní zásobu univerzitního profesora. Dnes se nejvíce cenní schopnost jazyk používat, komunikativnost, tj. jak se správně domluvit i s tím málem, co známe.

Do tohoto světa by se velice dobře hodila upravená verze přísloví "Kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem", a to "Kolik jazyků umíš, tolikrát víc pracovních příležitostí máš".

To je jeden z mnoha důvodů, proč si již lidé nevystačí s jazykovými znalostmi, kterými je vybavila základní či střední škola a vyhledávají výuku jinde a dávají přednost metodám, které se odlišují od těch, se kterými mají ze školních let dost často špatné zkušenosti.

Tento odklon od tradičních přístupů k lidštějším, srozumitelnějším metodám, které slibují, že se studenti budou během pár týdnů schopni bez problémů domluvit s cizincem, otevírá možnost se prosadit novým metodám, které jsou založené na pedagogických a psychologických výzkumech z celého světa.

Tato skutečnost také vytvořila „díru na trhu“, kterou momentálně zaplňuje velké množství jazykových škol, které se předhánějí v tom, aby svým klientům nabídly co možná nejspolehlivější nebo nejoriginálnější výukovou metodu, která zaručuje rychlé pochopení látky s měřitelnými výsledky již po několika výukových hodinách. Některé z těchto metod jsou zpracovány na základě hlubokých poznatků z psychologie a didaktiky, jako například dnes již velice známá *sugestopedie*, jiné se zase snaží podat výuku jazyků jako zábavnou hru, při které si student zapamatuje základní fráze, na které pak nabaluje další větné struktury a dostává se tak hlouběji do daného jazyka. Člověk, který se chce naučit nějaký cizí jazyk nebo zdokonalit své již nabrané vědomosti, si může vybrat metodu podle toho, která mu nejvíce vyhovuje a se kterou se nejvíce ztotožní.

Toto ale neplatí pro děti, které navštěvují základní školy. Ty si nemůžou vybrat metodu, která jim nejvíce vyhovuje a i proto se na pedagogických fakultách vyučují různé metody a je na učitelích, kterou z nich zvolí na prezentování nebo opakování té či oné látky. Problém je ale v tom, že je velká prodleva mezi dobou, kdy se jakákoliv nová metoda začne používat na soukromých školách a mezi dobou, kdy se ona metoda začne vyučovat jako součást kurikula na vysokých školách a tím se přes učitele dostane do základního školství. Nehledě na to, že autoři některých metod si své metody nechávají registrovat jako duševní vlastnictví a tím ztěžují nebo dokonce zabraňují jejich volnému používání.

Proto, aby se alternativní metody dostávaly ve větší míře i do tříd státních škol, potřebují být otestovány na velkém množství žáků v krátkodobých i dlouhodobých studiích, a to zabere spoustu času a práce a ne vždy se najde nějaká instituce, která je ochotná tento výzkum finančně i jinak podporovat. Alternativní metody se tak dostanou do státních škol spíše jen jako soukromá iniciativa jednotlivých učitelů, kteří mají zájem „okořenit“ své hodiny nějakým netradičním prvkem. A právě proto píše tuto práci. Pokusím se o vytvoření jakéhosi návodu na „okoření“ tradičních metod výuky cizích jazyků prvky, které používají některé novodobé alternativní metody.

## **1.1 Cíl práce**

Tato diplomová práce si klade za cíl popsat pojmy „*Alternativní metoda*“ a „*Superlearning*“, uvést několik případů, rozebrat některé významné zástupce těchto metod a nakonec zjistit, které z nich, popřípadě, které jejich části, jsou vhodné pro zapojení do tradiční školní výuky cizích jazyků.

V první kapitole teoretické části se zaměřím na definici pojmu „*Alternativní metoda*“, historii alternativních metod a na to, kde se nachází hranice mezi tradiční a alternativní metodou. Dále se zaměřím na definici pojmu „*Superlearning*“, z čeho vychází a jaké je jeho uplatnění v tradiční školní výuce.

V druhé kapitole teoretické části důkladně rozeberu dvě vybrané metody a budu



se snažit zjistit, které jejich části a principy jsou vhodné pro použití v běžné školní výuce. Vzhledem k velkému počtu metod a k tomu, že spousta z nich jsou si velice podobné nebo ze sebe dokonce vychází, jsem vybral dvě metody, které jsou největšími zástupci mezi metodami jim podobnými. První metoda, kterou jsem vybral je *Sugestopedie*, která je jednou z alternativních metod, které se momentálně těší velké oblibě a zároveň je to metoda, která položila základy pro všechny superlearningové metody a jako druhou jsem vybral *Metodu dramatu*, která má své základy v Komenského principu *Škola hrou* a dnes se jí dostává velké popularity vzhledem k potřebám vystupovat před lidmi na různých schůzích a konferencích.

V praktické části popíši několik technik, aktivit a různých oživení výuky, které by měly být použitelné při běžné školní výuce. Měly by tedy být časově omezené na délku vyučovací hodiny, použitelné i pro třídy s větším počtem žáků a relativně nenáročné na prostor a rekvizity.

Jako teoretický základ pro navrhování aktivit budou složit poznatky z analyzovaných metod v teoretické části. Pokusím se tedy z rozebíraných metod vybrat části použitelné i pro ztížené podmínky tradiční školní výuky.

Tato práce by měla pomoci učitelům cizích jazyků při přípravě hodin, měla by jim ukázat nové a zajímavé způsoby prezentování učiva, jeho opakování a hodnocení.

## 2 Teoretická část

*„Touha po vědě má být rozněcována v mládeži všemožným způsobem. Vyučovací metoda má zmenšovat námahu s učením tak, aby nic nebylo, co by dětem překáželo a odstrašovalo je od dalšího učení.“*

Jan Ámos Komenský

### 2.1 Tradiční vs. alternativní metoda

Hned na začátku narážíme na jeden problém a tím je definice na jedné straně tradiční a na druhé straně alternativní metody. Definice jsou obsáhlé, ale většinou se na jistých bodech shodují, a to na tom, že tradiční výuka je založená na dlouhodobě ozkoušeném jednoduchém přístupu, který se zaměřuje na přenos poznatků od učitele k žákovi. Tradiční metody se vyznačují například tzv. frontální výukou, tzn. velký počet žáků ve třídě, aktivita většinou na straně učitele a malý důraz na kooperaci.

Pojem alternativní metoda se začal používat v souvislosti s alternativním školstvím. Britský pedagogický slovník *Dictionary of British education* od P. Gordona a D. Lawtona popisuje alternativní školství takto:

*„Alternativní školství je obecný výraz užívaný k označení výukové formy, která je jiná od té, kterou nabízí stát nebo jiné tradiční instituce. Alternativní školy jsou většinou, ale ne vždy, spojovány s radikálními a progresivními názory na vzdělání, jako například vyhýbání se formálnímu kurikulu a formálním výukovým metodám<sup>1</sup>“.*

Alternativní metoda je tedy metoda, která se nedrží formálního kurikula a používá inovativní postupy. Je méně formální a může si dovolit experimentovat s různými druhy výukových postupů.

<sup>1</sup> GORDON, Peter a LAWTON, Denis. *Dictionary of British education*. Portland, OR: Woburn Press, 2003, s. 17 (vlastní překlad)

J. Mothejzíková ve své definici dává důraz na jinou podstatu alternativních metod a tvrdí:

*„[Alternativní metody] se vyznačují především zaměřením na žáka, čímž je dán i jejich humanizační význam.<sup>2</sup>“*

Podle ní se tedy již nejedná jen o pouhé přenesení vědomostí z učitele na žáka, ale také o hlubší porozumění žakovým potřebám a obohacování nejen jeho vědomostí, ale i jeho osobnosti.

Radek Sárkőzi, který je autorem projektu *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*, používá terminologii *tradiční* a *moderní* škola a rozdíl mezi těmito dvěma přístupy popisuje následovně:

*„Tradiční škola se zaměřuje na učivo, moderní na žáka. V tradiční škole převládají slova učitele, v moderní činnosti žáka. V tradiční škole se předávají informace, v moderní kompetence. Tradiční učitel si plní povinnosti, moderní s nadšením realizuje nové nápady. Tradiční učitel si dělá na svém, moderní komunikuje s kolegy. Tradiční učitel něco vyžaduje, moderní vychází vstříc. Tradiční učitel sází na jistotu, moderní hledá. A tak dále.<sup>3</sup>“*

I přes jiné označení dvou navzájem si oponujících stran se R. Sárkőzi většinou shoduje s výše zmíněnými definicemi. Všichni zmínění autoři se shodují na tom, že alternativní metody jsou progresivní, humanizační, někdy radikální a prosazují odklon od zavedených tradic ve výuce, zaměření na individualitu a činnost žáka a hlavně větší důraz na schopnosti, dovednosti a hlavně připravenost učitele.

---

2 MOTHEJZÍKOVÁ, Jarmila, Radomír CHODĚRA a Lumír RIES. Inovační (alternativní) metody výuky cizích jazyků. HANZLÍKOVÁ, Marie. *Svět cizích jazyků dnes: inovační trendy v cizojazyčné výuce*. 1. vyd. Bratislava: Didaktis, 2004, s. 103.

3 Tradiční pedagogika versus moderní. [online]. [cit. 2013-03-20]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2005/04/radek-sarkozi-tradicni-pedagogika.html>

## 2.2 Alternativní metoda vs. superlearning

Víme tedy, jak se od sebe odlišuje tradiční a alternativní metoda. Ale jaký je rozdíl mezi alternativní metodou a superlearningem? Alternativních metod dnes najdeme spoustu. Od *TPR – Total physical response*, ve které žáci – studenti reagují na učitelovy podněty pouze pohybem a vůbec, nebo minimálně nekomunikují verbálně, proto je metoda vhodná pro předškolní a nižší školní výuku; přes přesný opak, tzv. *Tichou metodu*, kdy učitel nemluví a nechává mluvit pouze studenty; *Aktivizující metody výuky jazyků*, které kladou důraz na řešení reálných problémů pomocí jazykových her apod.; *Situační metody*, při kterých se žáci učí reagovat na různé situace, např. na letišti, v hotelu apod.; až po sofistikované vědecké metody typu právě *Sugestopedie*, kterou budu rozebírat v dalších kapitolách.

Superlearning je skupina metod, do které patří např. Sugestopedie a některé její obměny, a vychází z principu pravo-hemisférového učení, tedy učení za pomoci emocí a kreativity, které převážně zpracovává pravá mozková hemisféra. J. Průcha ve svém Andragogickém slovníku popisuje superlearning takto:

*„Superlearning je metoda výuky zrychlující učení. Byla rozpracována zejména pro učení se cizím jazykům a vychází z prvků sugestopedie, autogenního tréninku a některých prvků neuropsychologie<sup>4</sup>.“*

Z. Palán definuje *Superlearning* na serveru [Andromedia.cz](http://Andromedia.cz) takto:

*„Metoda učení, která zapojuje do procesu učení celou osobnost učícího se. Vychází z poznatků sugestopedie - nutnosti učit se ve stavu relaxace, často s využitím subliminálních impulzů, s potlačením negativních faktorů, jako je stres, potlačení vlastní osobnosti, nedůvěra sama v sebe a zapojení obou mozkových hemisfér do procesu učení. [...]*

---

<sup>4</sup> PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, s. 254.

*Superlearning zasazuje do výuky takové prvky, které dokáží aktivizovat i pravou hemisféru (např. hudbu, obrázky, hry apod.). Superlearning je výrazná metoda při prosazování individualizace učení.<sup>5</sup>*

Z těchto dvou definic můžeme odvodit, že superlearningové metody mají silné vědecké základy, převážně z psychologie, neurofyzologie a didaktiky a snaží se je uplatňovat v praktických dovednostech. Tyto vědecké základy se zde spojují s použitím uměleckých děl literatury, hudby nebo malířství jako rekvizity použité při výukovém procesu.

Mezi superlearningové metody tedy patří Sugestopedie bulharského psychoterapeuta G. Lozanova, jejíž autor jako první použil myšlenku učení se ve stavu relaxace a použití hudby při učení se, metoda Psychopädie vyvinutá v tehdejší Západní Německu, která ze Sugestopedie přímo vychází, dále např. metoda SALT (Suggestive Accelerated Learning and Teaching) vyvinutá v USA nebo metoda přímo nazvaná Superlearning, která Sugestopedii zredukovala pouze na pasivní poslech frází a jejich překladu s barokní hudbou v pozadí.

---

5 Andromedia [online]. [cit. 2014-01-28]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/superlearning-superuceni>

## 2.3 Vybrané alternativní metody

Seznámili jsme se tedy s pojmy *tradiční metoda*, *alternativní metoda* a *superlearning*. Nyní tedy můžeme přistoupit k samotnému rozboru jednotlivých metod.

Pro svůj výzkum jsem si vybral dvě alternativní metody a to již několikrát zmiňovanou Sugestopedii, jakožto nejrozšířenější superlearningovou metodu a metodu, která se v posledních letech stává čím dál oblíbenější a Metodu dramatu, nebo spíše metody dramatu, protože výukových metod založených na různých dramatických formách, od recitace po improvizaci je poměrně hodně. Jako příklady těchto metod mohu uvést například Komenského metodu Škola hrou, celým názvem Škola hrou neboli Živá encyklopedie, to jest Procvičení Brány jazyků na divadle, metodu Theatre in Langage Learning a nakonec uvedu příklady některých dramatických dílen a jednodušších cvičení a aktivit, která nejsou zpracována jako celistvé metody. Metody dramatu se sice většinou řadí mimo rámec superlearningu, ale já si myslím, že jejich součástí jsou superlearningu velmi blízké a v některých metodách i obsažené a uvedu pro to i některé argumenty.

### 2.3.1 Sugestopedie

Sugestopedie je alternativní metoda, kterou sestavil bulharský psychiatr a neurofyziolog Georgi Lozanov již v roce 1971. Po několikaletém výzkumu v oblasti klinické psychologie zjistil, že člověk je schopen se naučit a zapamatovat si daleko větší množství učiva pomocí sugescí. Položil tak základy nové vědy o sugesci, kterou nazval „Sugestologie“ a jejímu praktickému využití při výuce, kterou nazval „Sugestopedie“. Metodu po několikaletém testování přenesl na veřejnost a velkým krokem kupředu pro něj bylo i to, že se o jeho práci začala zajímat i organizace UNESCO. Ta vytvořila pracovní skupinu, která v roce 1978 vydala zprávu o pozitivních výsledcích Sugestopedie a doporučila její použití pro výuku. Toho si všimla tehdejší komunistická vláda v Bulharsku, která chtěla sugestopedii zavést na všech školách. To ale Lozanov odmítl s tím, že nejsou známy dlouhodobé efekty na psychiku dětí. Tím upadl v nemilost vlády, která zničila některé jeho dokumenty, a přišel o možnost pokračovat ve svém výzkumu. Kvůli zničení některých dat se také na západ dostala jeho metoda jen v útržcích, a proto se po čase objevily metody, které se zakládají na jeho výzkumu, ale s jeho metodou mají jen málo společného a ani nedosahují takových výsledků jako Lozanovova původní metoda.

Lozanov pro svoji metodu používá několik názvů. Kromě Sugestopedie také mluví o Desugestopedii, o níž se zmíním dále v textu, a Reservopedii, které se týká jeho poslední publikace nazvaná *Suggestopedia-Reservopedia - Theory and Practice of the Liberating-Stimulating Communicative Pedagogy on the Level of the Reserves of the Human Mind*<sup>6</sup>. Norbert M. Seel ve své knize *Encyclopedia of the sciences of learning*<sup>7</sup> považuje všechny tři termíny za synonyma.

---

6 LOZANOV, Georgi. *Suggestopedia -- reservopedia: theory and practice of the liberating-stimulating pedagogy on the level of the hidden reserves of the human mind*. 1.ed. Sofiia: St. Kliment Ohridski University Press, 2009, 229 p.

7 SEEL, Norbert M. *Encyclopedia of the sciences of learning*. New York: Springer, c2012, 7 v. (cv, 3536 p.) s. 934

### **2.3.1.1 Teorie mozkových hemisfér**

Lozanovova metoda vychází z toho, že lidský mozek je rozdělen na dvě hemisféry. Levá hemisféra je analytická, je centrem pro matematické výpočty, logiku, racionální uvažování a v neposlední řadě jazyk. Naproti tomu v pravé mozkové hemisféře se nachází centrum pro intuici, kreativitu, emoce, umělecké sklony a prostorové vnímání. Obě tyto hemisféry jsou propojeny shlukem nervových vláken, který se nazývá *mozkový trámec*, lat. Corpus Callosum, který má na starosti přesun nervových vzruchů z jedné hemisféry do druhé. Lozanov zjistil, že když se do procesu učení, který má centrum v levé hemisféře, zapojí emoce, kreativita a umělecké sklony z pravé hemisféry, žák si zapamatuje daleko větší množství než při učení samotném. Ještě lepších výsledků pak dosahovali studenti, kteří se učili v prostředí bez stresu a za použití pozitivní sugesce.

### **2.3.1.2 Desugestopedie**

Po čase ale také zjistil, že většina studentů nepotřebuje vsugerovat to, že se dokáží naučit daleko víc a daleko rychleji s daleko větší zapamatovatelností. Většina studentů naopak potřebuje zapomenout na všechny překážky ve studiu a předsudky, že např. „jazyky mi nikdy nešly“ apod. Zde přichází Lozanov s další myšlenkou zvanou „Desugestopedie“. Desugestopedie je podle Lozanova osvobození od předsudků o náročnosti učení, které zabraňují rychlému zvládnutí, zapamatování a pochopení látky. Tato metoda funguje jak na vědomé, tak na podvědomé rovině, tudíž umožňuje naučit se daleko více než jiné metody za stejný časový úsek.

### **2.3.1.3 Sedm zásad Sugestopedie – Reservopedie**

Ve své poslední knize, která se jmenuje *Suggestopedia – Reservopedia*<sup>8</sup>, představuje mimo jiné sedm pravidel – zákonů, které by měli provázet každou reservopedickou (v této publikaci pojmenovává svou metodu jako reservopedie) výuku, což vyjádřil latinským „conditio sine qua non“, doslova „podmínky, bez

---

<sup>8</sup> LOZANOV, Georgi. *Suggestopedia -- reservopedia: theory and practice of the liberating-stimulating pedagogy on the level of the hidden reserves of the human mind*. 1. ed. Sofiia: St. Kliment Ohridski University Press, 2009, 229 p.



kterých ne“.

Prvním z těchto pravidel je láska. Podle Lozanova láska vytváří klid a důvěru v očích studenta a zároveň stimulační relaxaci, která je pro výuku potřebná a přirovnává jí k lásce rodiče ke svému dítěti. Reservopedickou výuku jako takovou přirovnává k tomu, když rodiče učí své dítě jezdit na kole. Dítě si není vědomo toho, že ho rodič podepírá a stejně tak by žák neměl vědět, že ho učitel vede. Stejně by měl učitel i opravovat žákovy chyby, tj. taktně a bez toho, aby si toho žák všiml. Chyby by neměly být analyzovány a učitel by neměl říkat žákům, aby se více snažili.

Dalším pravidlem je podle Lozanova svoboda. Žák by se podle něj měl svobodně rozhodovat o tom, jestli, a do jaké míry se chce jednotlivých částí, jako například hraní různých rolí nebo zpěvu písniček, účastnit. Například člověk, který ví, že není dobrý ve zpěvu by neměl být nucen zpívat. Lozanov tvrdí, že pravidlo svobody je jedním z hlavních rozdílů mezi sugescí a hypnózou, protože hypnotizovaný člověk nemá možnost volby.

Třetím pravidlem je přesvědčení, že se právě děje něco neobyčejného. Toto přesvědčení vytváří očekávání žáků, které dokáže aktivizovat rezervy v jejich mozkové aktivitě – odtud reservopedie – a zapříčiní tak několikanásobně rychlejší a kvalitnější vstřebání výukové látky. Tento sugestivní vztah mezi žákem a učitelem musí být vytvořen přirozeně, protože jakýkoliv nátlak vytváří překážky a ztěžuje učení.

Dalším, v pořadí čtvrtým, pravidlem je mnohonásobné zvětšení vstupního materiálu. Lozanov tvrdí, že normy, které udávají maximální limity pro studijní materiály, vsugerovávají myšlenku omezenosti lidských schopností, kterou on odmítá. Materiály pro jeho kurzy by vždy měly obsahovat dvakrát až třikrát tolik materiálů než ostatní metody a když se v budoucnu posune všeobecná norma kupředu, měla by se změnit i norma jeho reservopedických kurzů. Podle něj se tak bude stimulovat evoluce. Naopak, když se budou lidské schopnosti omezovat, bude se evoluce oddalovat.

Páté pravidlo pro reservopedické kurzy je spojení částečného s globálním.

Lozanov uvádí, že by se nikdy neměly izolovat části od celků a naopak. Například gramatika nebo slovní zásoba neexistují odděleně v jazyce, nýbrž tvoří část celku a proto by se tak také měly vyučovat. Podmínka spojení části a celku je podle Lozanova jeden z hlavních faktorů, které přispívají k harmonizaci učebního procesu.

Předposlední, šesté pravidlo popisuje Lozanov jako zlatý poměr. Tento zlatý poměr podle něj vytváří harmonii a rovnováhu ve všech aspektech a částech rezervopedické výuky a definuje rychlost, plynulost a množství použitého materiálu.

Sedmé a zároveň poslední pravidlo je použití klasického umění a estetiky při výuce. Lozanov tvrdí, že estetika a klasické umění jsou efektivní nemanipulativní stimulanty mysli, které vytvářejí optimální psycho-relaxační stavy, které napomáhají procesu učení. Klasické umění je použito ve speciálním výběru klasické hudby, árií, literárních děl apod.

Vanina Bodurova ve své práci „Beauty in suggestopedic language teaching and learning<sup>9</sup>“ shrnuje tato Lozanovova pravidla jako jemnou rovnováhu mezi „Co“ - vhodný výběr studijního materiálu, a „Jak“ - přístup k výukovému procesu.

### **2.3.1.4 Výukový cyklus**

Suggestopedický / Reservopedický výukový cyklus by měl probíhat ve čtyřech etapách.

První etapou by měl být úvod, ve kterém se učitel představí, řekne své jméno, profesi, odkud je a nějaké další informace o sobě, které potom mohou žáci převést na sebe a zopakovat. V dalších cyklech by v úvodu měl učitel zábavnou formou prezentovat lexikální a gramatické jevy potřebné pro celý cyklus. Učitel by neměl mluvit příliš pomalu, ale měl by věty a fráze často opakovat. Jak připravit úvod a jak ho prezentovat by mělo být podle Lozanova součástí kvalifikačních kurzů pro učitele.

Druhou etapou suggestopedického výukového cyklu je tzv. „*Concert session*“. Tato etapa je rozdělena na pasivní a aktivní. Při pasivní *concert session* žáci za

---

9 BODUROVA, Vanina. Beauty in suggestopedic language teaching and learning. [online]. [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: <http://www.beta-iatefl.org/1649/blog-publications/beauty-in-suggestopedic-language-teaching-and-learning/>

poslechu hudby vnímají učitele, který přednáší literární dílo, ať už jde o poezii, drama nebo beletrii, které představuje náplň výuky a obsahuje gramatické a lexikální jevy probírané ve výukovém cyklu. Při aktivním *concert session* žáci znovu za poslechu hudby přednáší nebo hrají tentýž text s učitelem. Žáci zde fungují jako spoluautoři. Aktivní a pasivní fáze se v průběhu *concert session* střídají podle potřeby.

Třetí část výukového cyklu je popsána jako elaborace, neboli rozpracování. V této části žáci pracují s textem z *concert session*, ale přednášejí ho už sami a učitel zde působí jako poradce a opravuje v souladu s výše popsáním principem dítěte učícího se jezdit na kole, kdy žák ani neví o tom, že ho učitel opravuje. Lozanov tento princip popisuje jako „*the bicycle principle*“.

Poslední fází výukového cyklu sugestopedie je produkce, neboli představení. V této fázi již učitel žáky neopravuje a nechává je mluvit ve vyučovaném jazyce v monolozích nebo dialozích.

Podle Lozanova není jeho metoda účinná díky jedné nebo více fázím výuky nebo použitým technikám, nýbrž díky „*holistickým poznatkům o psychologických poznatcích osobních rezerv*“.<sup>10</sup>

### **2.3.1.5 Hodnocení metody**

Sugestopedie se zrodila za Železnou oponou a proto se také na západ nedostala celá myšlenka, pouze části této nové metody. Kromě toho, W. Jane Bancroftová ve své práci „*The Lozanov method and its American adaptations*“<sup>11</sup> uvádí, že sovětské psychologické výzkumy nebyly vždy písemně dokumentovány, protože pro sovětské vědce bylo běžné mít učeně, tedy praktikanty, kterým předávali vědomosti slovně bez nutnosti toho, aby se vše zapisovalo. Když už byly výzkumy řádně dokumentovány, museli se psychologové spoléhat na někdy nepřesné překlady z původních jazyků, pokud daný jazyk neovládali sami. Bancroftová dále píše, že ve Spojených státech vzniklo několik organizací jako například *Society for Suggestive-Accelerative*

---

10 Suggestopedia today. [online]. [cit. 2013-03-18]. Dostupné z: [http://lozanov.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=47&Itemid=27&lang=en](http://lozanov.org/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=27&lang=en) (vlastní překlad)

11 Bancroft, W. J. (1978), „The Lozanov Method and its American Adaptations“. *The Modern Language Journal*, 62: 167–175. doi: 10.1111/j.1540-4781.1978.tb02384.x

*Learning and Teaching*. která propaguje některé Lozanovovy myšlenky a jejíž metodu nazvali SALT. Rozdíl mezi Sugestopedií a jejími americkými adaptacemi je podle Bancroftové fakt, že se jejich výzkum zaměřil pouze na část Lozanovova výzkumu, nikoliv na celek. Uvádí, že se zaměřili nejvíce na atraktivní prostředí třídy a příjemnou atmosféru, na dynamickou osobnost učitele, který je schopen motivovat žáky k učení a na stav relaxované pozornosti, kterého se dosáhne poslechem hudby, rytmickým dýcháním a pohybovými aktivitami. Dodává také, že „není samozřejmě možné použít celý sugestopedický cyklus v běžné školní výuce, kde se vyučuje po hodinách a ne v intenzivních čtyřhodinových cyklech.“<sup>12</sup>

Rozdíl mezi Lozanovovou metodou a jejími adaptacemi je také v tom, že Lozanov Sugestopedii postupem času vyvíjel a upravoval podle výsledků svých výzkumů, od tohoto faktu se také odvíjí různé označení pro metodu – Sugestopedie, Desguestopedie a Reservopedie. Naopak zahraniční adaptace vznikaly většinou na základě jeho původního výzkumu a procházely vývojem pouze minimálním.

### **2.3.1.6 Vhodnost pro praktickou část**

Metoda sugestopedie je zcela jistě přínosnou metodou pro výuku cizích jazyků. Jasně se tento fakt jeví i v oblíbenosti soukromých sugestopedických jazykových škol. Lidé si tyto školy velice pochvalují, ale to může být i proto, že je to pro něco nového a zajímavého a většinou zůstanou u jedné školy a nemají tak možnost objektivně srovnat různé sugestopedické školy. Další věcí je cena sugestopedických kurzů. Pro většinu lidí je vyšší cena zárukou vyšší kvality a také s vyšší cenou vzniká i vyšší očekávání, které, jak Lozanov tvrdí, zvyšuje úspěšnost výukového procesu. Proto je otázka její implementace do tradiční školní výuky poněkud složitější. Metoda také klade velký důraz na kontinuitu výukového cyklu, který trvá několik hodin a proto je velice složité vměstnat látku do jedné 45ti minutové hodiny. Další problém je v obrovské náročnosti na přípravu na každou hodinu stejně jako specifičnost učitelovy osobnosti. Učitel musí být speciálně vyškolen, aby věděl, jak správně prezentovat učivo, aby bylo všem srozumitelné a snadno se zapamatovalo. Z důvodu

---

12 Tamtéž: s. 172

použití klasické hudby musí mít znalosti i v tomto oboru, měl by vědět, kterou hudbu použít pro pasivní část výukového cyklu a kterou pro aktivní. Dále je zde finanční náročnost na prostředí třídy. Ta by měla být půlkruhová, pohodlná a vyzdobená plakáty, obrazy a mapami reprezentující kulturu daného jazyka. Vysoké požadavky jsou také kladeny na osobnost žáka. Někteří žáci mohou mít problémy se soustředěním při pasivním poslechu a jiní mohou mít problémy s trémou a s vystupování před ostatními a proto pro ně nebude metoda tak účinná.

Na druhou stranu se v Sugestopedii nachází spousta jednoduchých a použitelných triků, které se dají do tradiční školní výuky zapojit velmi snadno. Použití autentických textů, uměleckých děl pro uvedení do kulturních souvislostí studovaného jazyka, apod., použití mimiky při prezentaci slovní zásoby nebo přednes s hudbou v pozadí.

Jedním z dosud nezmíněných technik sugestopedie je také to, že na začátku kurzu si všichni žáci vyberou fiktivní identitu. Toto překovává psychologickou bariéru učení se cizímu jazyku, protože jako například „Jan Novák z Prahy“ je těžké naučit se anglicky, ale jako „John Newman z Londýna“ to už takový problém není. Lozanov také uvádí, že v nové identitě by se měly opakovat hlásky cílového jazyka, které jsou pro studenty složité, právě proto, aby si je lépe zapamatovali. Studenti po čase výuky budují svou fiktivní identitu. Přidávají jí zájmy, oblíbená jídla, různé zážitky z cestování, apod. Tím pádem neučí sami sebe, ale svou fiktivní identitu. Dalším důležitým předpokladem je také učitelova prestiž. Žáci by měli vnímat učitele jako jasnou přirozenou autoritu a měli by v něj, a zároveň i v metodu, mít důvěru. Podle Lozanova se nejlépe učíme od autoritativních osobností. Lozanov také upravuje počet žáků ve skupině. Mělo by jich být minimálně 6 a maximálně 12, s tím, že v ideálním případě bude polovina žen a polovina mužů.

Všechny tyto techniky se budu snažit zapojit do návrhu aktivit a technik v praktické části.

## 2.3.2 Metody dramatu

„Člověk je člověkem pouze tam, kde si hraje“

Friedrich Schiller

Metody založené na různých dramatických technikách jsou záležitostí poměrně stará, i když v letech minulých dost opomíjená. Toto dokládá i Komenského známá zásada *Schola ludus*, tedy *Škola hrou*, která byla v podstatě zdramatizovaná učebnice *Brána jazyků otevřená*. V současné době popularity alternativních metod se tedy dostává ke slovu i výuka pomocí dramatických cvičení. Jaké jsou ale principy, na kterých tyto metody stojí?

### 2.3.2.1 Hra jako vyučovací metoda

Jarmila Skalková v *Obecné didaktice*<sup>13</sup> považuje hru jako vyučovací metodu, nebo-li didaktickou hru, za velmi důležitou součást výuky i samotného vzdělání. V nižších ročnících základních škol mají hry za úkol posilovat zájem žáků o osvojování nových vědomostí a následné používání nových dovedností. Při hře se děti učí organizovat si svou vlastní činnost a spolupracovat s ostatními dětmi. Starší žáci se za pomoci her učí dodržovat stanovená pravidla a rozvíjet sebekontrolu, což podporuje jejich začlenění do světa dospělých. Jako příklad těchto her můžeme uvést dopravní hřiště se simulací silničního provozu nebo různé hry zaměřené na finanční gramotnost. Jako zvláštní skupinu her uvádí Skalková *Soutěže*. Soutěž je typ hry, ve které se „výsledek posuzuje s ohledem na umístění účastníků v určitém pořadí. Soutěže učí smyslu pro fair play, toleranci, vyvinutí maximálního úsilí a odpovědnosti za celek. Neměly by podněcovat k samoučelné konkurenčnosti, nezdravé rivalitě, dosažení vítězství za každou cenu.“<sup>14</sup>

Skalková zároveň také rozděluje metody *simulační* a *situační*, metody *inscenační* a *dramatizaci*.

13 SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7. s.199

14 Tamtéž, s.200

Metody *simulační* podle Skalkové umožňují zjednodušené předvedení určitého fragmentu skutečnosti bez konfrontačního charakteru, který bývá v běžném životě. Simulace se hojně používají při výcviku různých dovedností, jako například výcvik pilotů nebo záchranářů.

Metody *situační* učí žáky získávat dovednosti a řešit problémy, které představují různé životní situace jako např. řešení konfliktních situací, incidentů apod. Žáci se učí konstruktivně řešit problémy, tlumit emotivní postoje a chovat se asertivně. Situační metoda je také jedna z alternativních metod výuky cizích jazyků. Žáci se při ní učí komunikovat v různých situacích jako je například objednání jídla v restauraci nebo odbavení na letišti.

Metody *inscenační* mají podstatu v hraní rolí v určitých sociálních situacích a mají uplatnění při přípravě na výkon těch povolání, které vyžadují sociální interakce jako jsou pracovníci ve zdravotnictví nebo učitelé, ale také mimo školní výuku a to například při různých terapiích.

*Dramatizace* je v podstatě převedení všech výše popsaných metod před diváky nebo rovnou na jeviště. Jako „scénář“ pro mladší děti mohou sloužit pohádky nebo jednoduché příběhy, pro starší žáky potom literární díla, historické události nebo alegorie na současné problémy. Žáci se nejen seznamují s učivem formou hry, ale také si osvojují různé dovednosti, organizační, intelektové a komunikační schopnosti a zároveň se naučí překonat strach z mluvení před publikem.

Jak je tedy vidět, didaktické hry mají při výuce obecně široké využití, od učení se jednoduchých dovedností, přes nácvik chování v různých situacích až po umělecké projevy v divadelních hrách. Nyní se tedy můžeme blíže seznámit s použitím didaktických her a především dramatizace při výuce cizích jazyků.

### **2.3.2.2 Drama ve výuce cizích jazyků**

Obecné cíle použití dramatických her při výuce cizích jazyků uvádí Catalina Arroyo Amaya ve své knize nazvané *La dramatización y la enseñanza del español*

*como segunda lengua*<sup>15</sup>. Kromě procvičení schopností kognitivních, citových, motorických a sociálních uvádí schopnosti lingvistické. Těmi jsou mimo jiné poznání komunikačních možností mluveného jazyka, poznání slovní zásoby relativní k dané situaci, poznání jednoduchých textů kultury studovaného jazyka – pohádky, legendy atd., upevnění fonetických a gramatických pravidel nebo také oblíbení si jazykových her<sup>16</sup>.

Metod, které využívají drama pro výuku cizích jazyků je opravdu mnoho. V následujících podkapitolách se budu zabývat metodou Škola hrou, jako jednou z prvních dramatických metod pro výuku jazyků, dále metodou *Theatre in Language Learning*, která vychází z obecnějšího britského konceptu *Theatre in Education* a našla popularitu hlavně v Rakousku a v jistých aspektech slouží jako kontrast k metodě Škola hrou a nakonec rozeberu některé koncepty a aktivity různých dramatických technik a dílen, kterých je po celém světě nespočet.

### 2.3.2.2.1 Škola hrou

Za jeden z prvních příkladů využití dramatizačních technik při výuce cizích jazyků, především latiny, se dá považovat již několikrát zmiňovaná metoda Jana Ámose Komenského *Schola Ludus* tedy Škola hrou – někdy také překládaná jako Škola na Jevišti. Základem této techniky je Komenského kniha *Dvěře jazyků otevřené*<sup>17</sup>, známá spíše pod názvem *Brána jazyků otevřená*, kterou napsal jako moderní – ve své době – a humanistickou učebnici latiny. Brána jazyků otevřená v podstatě popisuje jednoduchými větami různé obrázky a poznatky jeho současného světa a tím pádem bylo velice jednoduché vytvořit různé jazykové verze. Jeho žáci si vzali latinskou verzi a učili se opakováním vět, které byly doplněny vysvětlujícími ilustracemi. Tím vznikla faktická učebnice, ve které se žáci učili slova v kontextu.

*Škola hrou*, jejíž plný název zní *Škola hrou neboli Živá encyklopedie, to jest*

---

15 ARROYO AMAYA, Catalina. *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid, Spain: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa, 2003. 251 s.

16 Tamtéž s. 61-62

17 KOMENSKÝ, Jan Amos. *Dvěře jazyků otevřené*. Vyd. 7., V Pasece 1. Praha: Paseka, 2003, 115 s. Smil: jazykem o jazyce, sv. 1



*Procvičení Brány jazyků na divadle*, je vlastně Brána jazyků otevřená přetransformovaná do divadelní podoby. Byla rozpracována do osmi her, které se odehrávali většinou v Alexandrii na dvoře krále Ptolemaia. Ptolemaios se rozhodne zbavit své království nevědomosti a usnadnit studium, a proto si zve učence, kteří mu předkládají veškeré vědomosti lidstva. V rozhodování, které vědomosti jsou důležité a které ne, mu pomáhají rádci Platón, Cleanthem, Erastothernés, Apollonius, Plinius a Socrates, kteří žákům – učencům kladou různé otázky, aby se ujistili, zda opravdu rozumí tomu, co říkají. Jména rádců mají symbolizovat moudrost a vzdělání a neodráží se v nich skutky nebo učení filozofů stejných jmen.

Podobu jednotlivých her popisuje velmi podrobně Jana Lazarová ve své diplomové práci *Od Komenského Orbisu ke Škole hrou*<sup>18</sup>.

První hra se zaměřuje na živou a neživou přírodu. Je to několik přednášek, ve kterých žáci popisují vesmír, zemi, živočichy a rostliny a nosí s sebou různé rekvizity pro předvedení.

Druhá hra je zaměřená na vědomosti o člověku a je zde popsána vnitřní i vnější stavba lidského těla.

Třetí hra pojednává o lidech a lidské činnosti, o jejich životě ve městech i na venkově. Žáci zde popisují a zároveň předvádějí různá zaměstnání a řemesla nebo například způsoby cestování a jiné činnosti.

Čtvrtá hra popisuje školství a metody vyučování. Zde žáci popisují králi jednak školy té doby – obecné, latinské a univerzitní, ale také navrhují některé reformy o kterých se Komenský zmiňuje ve svých didaktických publikacích.

V páté hře předvádějí žáci život na dobové akademii a prezentují králi různé vědní obory.

Šestá hra se neodehrává na královském dvoře ale na veřejném prostranství a popisuje lidské vlastnosti na příkladu mladíka, který je zlákan k bezbožnému životu, ale tím že mu žáci ukáží lidské ctnosti se vrátí ke spořádanému životu.

---

18 LAZAROVÁ, Jana. *Od Komenského Orbisu ke Škole hrou*. České Budějovice, 2007. Diplomová práce, Jihočeská universita.

Sedmá hra se také odehrává na veřejném prostranství a přibližuje společenský život, jednak v domácnosti a rodině a také život ve městě a ve státě.

Poslední osmá hra je rozdělena na dvě části. V první se představují královští úředníci, kteří popisují své povinnosti při správě monarchie a poté musí král Ptolemaios čelit válce, kterou nakonec vyhraje. V druhé části osmé hry vystupují teologové, kteří mluví o náboženství a pohanství.

Lazarová uvádí, že Komenský měl nejprve problémy s prosazením svých her, nikdo mu nechtěl věřit, že divadelní hra může být použita k výchově, protože herectví bylo považováno za hanlivé. Při působení v Blatném Potoce – v dnešním Maďarsku – se také setkal s nekázní a leností žáků a proto se rozhodl odejít. Místní kněžna ho ale poprosila, aby ještě zůstal a dala mu osobní svolení k zahájení nacvičování her se studenty. Protože mu byla zamítnuta biblická témata soustředil se pouze na zdramatizování „Brány“.

Uvedení první hry se setkalo s velkým úspěchem a Komenskému gratulovali nejen diváci, ale i přítomní „scholarchové“, kteří byli až dosud k jeho hrám skeptičtí. Další jeho hry byly stále populárnější a přicházelo se na ně dívat více a více lidí, takže se nakonec nevešli ani do té největší místnosti ve škole, tak se představení konalo na školním dvoře. Tato popularita Komenského děl zaujala i kněžnu, která ho požádala, jestli by před svým odjezdem neodehrál jedno představení i na jejím dvoře a Komenský souhlasil, hru odehrál a kněžně věnoval rukopis jedné ze svých her.

Škola hrou je ve své podstatě základ pro užití divadla pro výukové účely. Pracuje s věcnými fakty a morálními postoji, které zároveň formují slovní zásobu žáků, kterou prezentuje v celých větách, které jsou zapracovány do dialogu. Při učení se z paměti modelových vět se tak může usnadnit pochopení syntaktických pravidel pro slovosled a větnou skladbu studovaného jazyka. Žáci se učí nejenom jazyku, v Komenského případě latině, ale i dobrým mravům, praktickým činnostem, a v neposlední řadě spolupráci, vzájemné komunikaci, řečnictví a vystupování před lidmi. Na druhou stranu, je veškerý text předepsán a žáci se jej musejí naučit nazpaměť a tak nechává málo prostoru pro improvizaci a sebevyjádření žáků.

### 2.3.2.2.2 Metoda TiLL – Theatre in Language Learning

Metoda TiLL – Theatre in Language Learning je metoda, která byla propracována v divadle Vienna's English Theatre v Rakousku v roce 1966 jako odnož britského konceptu Theatre in Education. Hlavní rozdíl mezi metodami Škola hrou a TiLL je v tom, kdo prezentuje zdramatizované učivo. Ve Škole hrou je to učitel společně s žáky, kteří jsou tím pádem aktivně zapojeni do výuky, učí se nazpaměť text hry, kdežto v TiLL je hlavní učební materiál prezentován profesionálními herci. Podle Seana Aity, dramaturga a režiséra ve Vienna's English Theatre a profesora na The Arts University at Bournemouth, je „jeden z nejdůležitějších úkolů metody TiLL zvyšování motivace k učení se a udržení si zájmu o vyučovaný jazyk“<sup>19</sup>. Aita v souvislosti s motivací zmiňuje výzkum Emy Ushodia, ze kterého vzešlo osm oblastí, které jsou relevantní pro studium cizího jazyka a těmi jsou:

1. Akademické zájmy
2. Požitek z jazyka
3. Požadovaná úroveň jazykové kompetence
4. Osobní cíle
5. Pozitivní zkušenosti s učením
6. Osobní uspokojení
7. Obliba cizí země nebo její kultury
8. Věčné podněty a tlaky

Aita uvádí, že pro metodu TiLL jsou relevantní hlavně body 2 a 7.<sup>20</sup>

Aita dále popisuje principy, na kterých se metoda zakládá. Těmi jsou:

- 1) profesionální divadelní představení hrané, pokud možno, rodilými mluvčími;
- 2) výběr her, které jsou věkově vhodné a speciálně zaměřené na určitý problém nebo určitou historickou nebo kulturní etapu;
- 3) dodání textu hry žákům předem, aby se na ní mohli připravit;

---

19 AITA, Sean. *The Theatre in Language Learning (TiLL) Model: Exploring Theatre as Pedagogy in the L2 Environment: Scenario* [online]. 1. vyd. [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: <http://research.ucc.ie/scenario/2009/01/aita/06/en>

20 Tamtéž.

#### 4) dodání doplňkových materiálů, cvičení a aktivit týkajících se hry.

Jak je tedy vidět, TiLL sice podává učivo převážně pasivní formou, té ale předchází nastudování textu a následují aktivní cvičení a různé aktivity na procvičení slovní zásoby a frází. V souvislosti s tímto postupem se nabízí srovnání s Lozanovovou Sugestopedií a jejími aktivními a pasivními „*Concert session*“. Mezi klíčové pedagogické koncepty této metody patří posilování mezikulturního porozumění, vyjmutí výuky jazyka z učebny a její začlenění do kontextu, možnost poslechu rodilých mluvčích a možnost s nimi konverzovat a nakonec prostá snaha o zábavnější přístup ke studiu jazyka.

Postup je tedy takový, že text divadelní hry si žáci nejprve přečtou, buď sami doma nebo jako součást přípravné hodiny. Tím se seznámí se slovní zásobou a při hodině si mohou vysvětlit nebo sami doma vyhledat složitější výrazy nebo kulturně historický kontext. Následuje samotné představení a, pokud možno, hned po něm doplňková cvičení, otázky ohledně děje, konverzace nebo dokonce přehrání některých částí. Starší studenti mohou vyzkoušet například přehrání alternativních konců příběhu nebo improvizaci v rámci tématu. Tento postup – nejprve četba, poté poslech a nakonec praktické produktivní aktivity – by měl postupně začlenit všechny studijní typy, od těch, kteří preferují studium z textu, přes ty, kteří si lépe pamatují látku, kterou slyší nebo vidí, až po aktivnější žáky, kteří nejradši do studia zapojují pohyb.

Důležitou roli také hraje výběr tématu hry. S. Aita popisuje tři funkce, které používá při psaní divadelních her nebo při jejich adaptaci pro Vienna's English Theatre. Jako první zmiňuje to, že by se žáci měli ztotožnit s hlavní postavou a ta by pro ně měla být jakýmsi příkladem pro řešení problémů. Další prvek, který je podle Aity důležitý je humor. Komické prvky vnesou do hry určitou lehkost a uvolní atmosféru a smích obecně povzbudí pozornost diváků a dokonce dokáže zbourat psychologickou barikádu mezi jevištěm a hledištěm. V některých případech můžou dokonce zapojit žáky v publiku přímo do hry. Jako třetí prvek uvádí požití slangových a kolokviálních výrazů a idiomů. Odlišením slovní zásoby od učebnic se u studentů stává výuka o něco atraktivnější a zvýšením motivace si zároveň i více zapamatují. To souvisí s druhým bodem výše uvedeného seznamu motivačních oblastí pro studium

cizího jazyka.

K samotnému představení Aita uvádí:

*„představuje to mezikulturní reprezentaci anglického života pro publikum, které s herci nesdílí mateřský jazyk a jeho kulturní pozadí.“<sup>21</sup>*

Tímto způsobem se podle něj naplňuje sedmý bod z výše uvedeného seznamu motivačních oblastí, tedy snaha o přiblížení kultury vyučovaného jazyka, která při pozitivní odezvě zvyšuje motivaci. Metoda TiLL se snaží tento fakt podpořit interakcí mezi herci a studenty těsně před samotným vystoupením, přiblížením děje, historických a kulturních souvislostí apod. Popisuje příklad, kdy žáci byli uvedeni do sálu různými postavami ze samotné hry, čímž podle něj vznikal efekt „familiarizace“ - seznámení se s postavami ještě před začátkem hry. Při samotném představení se při některých hrách mohou žáci sami zapojit do děje, koncept, který nazývá „*spect-actor*“ (spectator – divák; actor – herec). Překračování hranice mezi jevištěm a hledištěm, mezi hercem a divákem je podle Aity jedním z klíčových konceptů celé metody a dodává, že hlavní není vztah mezi hercem a textem, hercem a režisérem nebo mezi herci samotnými. Nejdůležitější je vztah mezi hercem a publikem.

Celá tato metoda vykazuje prvky zrychleného učení, tedy superlearningu. Ať už jde o použití uměleckých děl, jak klasických, tak moderních, pasivní a aktivní prezentace učiva, kontakt s rodilými mluvčími nebo požití humoru na uvolnění atmosféry, metoda TiLL se velice podobá Lozanovově původní teorii o zrychleném učení a proto právě TiLL zařazují mezi superlearningové metody.

### **2.3.2.2.3 Další dramatické techniky**

V této kapitole bych se chtěl zaměřit na rozbor dramatických technik a aktivit, které nejsou samostatné metody. Použití těchto technik popisuje Nick Dawson v článku „Drama in the ELT classroom“<sup>22</sup>. Tam píše, že v postatě každá aktivita, která

---

21 Tamtéž

22 DAWSON, Nick. „Drama in the ELT Classroom“. *Pearson ELT* [online]. 2012 [cit. 2014-04-25]. Dostupné z: [http://www.pearsonelt.com.ar/wp-content/uploads/2012/09/Drama\\_in\\_the\\_ELT\\_Classroom.pdf](http://www.pearsonelt.com.ar/wp-content/uploads/2012/09/Drama_in_the_ELT_Classroom.pdf)

se odehrává v hodině cizího jazyka je předstíraná, protože se žáci vyjadřují v jazyce, který pro ně není přirozený a proto je vlastně všechno představení – dramatizace. Podle Dawsona je pro žáky důležité tzv. *suspension of disbelief*, tj. odložení nedůvěry například k tomu, aby se vžili do role rodilého mluvčího, nebo aby vstřebali fakt, že na ně učitel mluví jazykem, který není jeho ani jejich mateřština. Dále uvádí, že výuka cizího jazyka by měla využívat dětskou schopnost předstírání, kdy se z kusu železa, dřeva nebo plastu stane auto, zbraň nebo vesmírná loď. Děti také dokážou do svých hraček vkládat emoce jako strach nebo hlad a i to by se mělo při dramatizaci využívat. Popisuje také výukový proces jako přípravu na život a to v tom smyslu, že při hodinách mohou žáci s jazykem experimentovat, zkoušet různé formulace beze strachu, že by udělali chybu a vyzkoušet a hlavně vylepšit si tak své jazykové dovednosti předtím než se dostanou do reálné situace, ve které bude zapotřebí verbálně vyřešit problém, který nastal. Přirovnává to k divadelním zkouškám, kde si herci pracně zkouší dialogy, pohyb po jevišti, baví se a experimentují a připravují se na představení před skutečným publikem.

Mezi dramatické techniky používané při výuce řadí mimiku a gestikulace, hlasové dovednosti, sborové mluvení, práce s přízvukem, zpěv, rozhovory ve dvojicích a malých skupinách, převtělení se do jiné osoby, hraní rolí a improvizace.

Mimika a gestikulace je, jak uvádí Dawson, důležitá, když si mluvčí v cizím jazyce nevzpomene na slovíčko, které by potřeboval a proto by se měla nacvičovat pravidelně v průběhu celého studia.

Nácvik hlasových dovedností přirovnává k tréninku atletů, kteří cvičí a protahují svaly pro dosažení nejlepších výsledků. Stejně tak i žáci cizích jazyků by měli protahovat a cvičit artikulační svaly, aby se co nejvíce přiblížili výslovnosti rodilého mluvčího. Zdůrazňuje tak důležitost nácviku jednotlivých hlásek.

Sborové mluvení nefunguje podle Dawsona jako příprava na reálnou komunikaci, ale spíše na procvičení výslovnosti celých slov, intonace krátkých vět. Také je užitečná proto, že umožňuje vyjádřit se i stydlivým žákům, kteří by sami nemluvili. Upřednostňuje použití krátkých básniček a říkanek. S tím souvisí i práce s přízvukem, kdy v angličtině i ve španělštině můžeme změnou pozice přízvuku změnit

i význam slova. Stejně tak ve větách můžeme měnit význam přesunutím přízvuku na jiné slovo. I pro nacvičování těchto jevů můžeme použít sborové mluvení.

Jako další krok můžeme brát zpěv. I tím se naučíme rytmus, intonaci a přízvuk, který je doprovázen hudbou a tím pádem se zvyšuje zapamatovatelnost.

Nácvik rozhovorů můžeme spojit s jejich poslechem a tím můžou žáci znovu nacvičit intonaci a přízvuk, tentokrát v mluvené řeči. Žáci mohou rozhovory ze začátku nacvičovat stále ve sboru, později můžeme sbor rozdělit na menší skupinky až nakonec budou žáci umět přeříkat rozhovor samostatně.

Převtělení do jiné osoby nebo změna identity a hra rolí je silnou psychologickou součástí dramatizace při výuce cizích jazyků. Žáci si tak procvičí cizí jazyk na krátké hře, adaptaci nějakého známého příběhu, pohádky, filmu, apod., nebo můžou za pomoci učitele zkusit napsat svojí vlastní hru. Dawson dodává, že v dnešní době, kdy má skoro každý žák mobilní telefon, který je schopný nahrávat video, můžou hru natočit, sestříhat a vytvořit tak krátký film. I takto se může zvýšit motivace.

Nejsložitější dramatická technika je improvizace, při níž žáci znají své role a prostředí, ve kterém se pohybují, ale je na nich, aby vytvořili děj. To vyžaduje jazykové dovednosti na vysoké úrovni a také schopnost rychle reagovat na podněty od ostatních účinkujících.

Dawson shrnuje popis technik takto:

*„Dramatické aktivity pomáhají studentům k tomu, aby brali výuku jako hru. Zkoušení vede k plynulosti a možná i k veřejnému představení. Dramatické aktivity nejsou komunikativní, ale jsou zábavnou přípravou na skutečnou komunikaci.“<sup>23</sup>*

---

23 DAWSON, Nick. „Drama in the ELT Classroom“. *Pearson ELT* [online]. 2012 [cit. 2014-04-25]. Dostupné z: [http://www.pearsonelt.com.ar/wp-content/uploads/2012/09/Drama\\_in\\_the\\_ELT\\_Classroom.pdf](http://www.pearsonelt.com.ar/wp-content/uploads/2012/09/Drama_in_the_ELT_Classroom.pdf), s. 3

### **2.3.2.3 Vhodnost pro praktickou část**

Dramatických metod je opravdu mnoho a proto jsem z nich pro porovnání vybral dvě, které jsou v mnoha ohledech kontrastní. Škola hrou je metoda, kde se žáci učí nazpaměť předepsaný text, je to drilová metoda, při které jsou žáci nuceni se naučit velké množství textu a mají pouze malý prostor na improvizaci. Naproti tomu TiLL je metoda, při které žáci převážně představují publikum a jazyk vnímají pasivně, předem si vyhledají neznámá slovíčka a snaží se porozumět hře, ve které vystupují většinou rodilí mluvčí. Naopak aktivní je debata a různá cvičení, kde se můžou blíže seznámit s herci, procvičit konverzaci tím, že se jich zeptají na různé detaily hry a mohou si části hry znovu přehrát. Nicméně drilový charakter Školy hrou má i svá opodstatnění. Při dobrém výběru dramatického materiálu může velice silně posoužit k upevnění syntaktických pravidel studovaného jazyka, zvláště když se syntaktická pravidla studovaného jazyka liší od pravidel jazyka mateřského, jak je to například mezi angličtinou a češtinou. Naopak u TiLL nemusejí být aktivní všichni žáci a někteří nemusí dávat pozor při hře a pak se můžou odmítat účastnit doprovodných aktivit.

Rozdíl mezi metodou Škola hrou, TiLL a dramatickými technikami je hlavně v tom, že dramatické techniky vždy nemusí směřovat k veřejnému představení a mohou být použity pouze jako jednoduchá aktivita, pro zpestření výuky. Jsou tak jednodušší pro návrh i použití a jejich přípravu by měla zvládnout většina učitelů. Škola hrou a TiLL jsou metody, které již vyžadují specifické znalosti a schopnosti. Ať už jsou to znalosti literární pro výběr vhodného tématu nebo organizační schopnosti na přípravu divadelního představení nebo zorganizování představení profesionálních herců.

Jeden z největších problémů při využívání dramatických metod při výuce cizích jazyků je výběr materiálu pro zpracování, ať už je to nějaké literární dílo, pohádka, nebo improvizace na určité téma. Tento problém rozebírá Vanessa Hidalgo Martín v „El Teatro en la Clase de ELE: Dos Propuestas de Taller<sup>24</sup>“. Podle ní je důležitý počet studentů, jejich jazyková úroveň, jestli je dramatická dílna součástí povinné školní

---

24 HILDAGO MARTÍN, Vanessa. „El Teatro en la Clase de ELE: Dos Propuestas de Taller“. *Marco ELE*, vid. 15, [online]. 2012[cit. 2014-04-20]. Dostupné z: <http://marcoele.com/suplementos/el-teatro-en-la-clase-de-ele/>



výuky nebo jestli je to volitelný kroužek, jestli hru žáci nacvičují pouze jako aktivitu nebo jí mají v úmyslu předvést divákům a pokud jí mají v úmyslu předvést, jak dlouho by asi měla trvat. Podle Evy Machkové je zase hlavním kritériem výběru materiálu *pedagogický cíl*<sup>25</sup>.

Jak jsem již zmínil na začátku, metody dramatu nejsou většinou považovány za součást kategorie superlearning, já si ale myslím, že tímto rozborem jsem dokázal, že do této kategorie patří. Dramatizace učiva ho spojuje s pohybem, žáci se vžívají do rolí, které jim jsou přiděleny, intonaci a rytmus procvičují zpěvem, slovní zásobu obohacují literárními díly, klasickými i moderními, slovíčka se učí v kontextu vět, dialogů a situací a neučí se překládat z mateřského jazyka, ale přemýšlet v jazyce, který studují. Dramatické metody byly jednou z prvních metod pro výuku cizích jazyků a ostatní metody z nich mnohdy čerpaly inspiraci.

---

25 MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1998, s. 125.

## **3 Praktická část**

V praktické části popíšu různé techniky s větším či menším rozsahem, které jsou vhodné pro použití při běžné školní výuce. K tomu, aby se mohly použít ve školní výuce musí být hlavně časově omezené na délku vyučovací hodiny, což je většinou 45, někdy 90 minut, musí být relativně nenáročné na rekvizity a v neposlední řadě vhodné pro větší skupiny žáků.

Některé z těchto aktivit jsem měl možnost vyzkoušet při výuce na Jazykové škole Radost v Českých Budějovicích nebo při soukromých hodinách.

### ***3.1 Aktivita***

Navrhované techniky popíšu jednak podle jejich teoretických základů, tak i z praktického hlediska jejich použitelnosti při výuce. Budu se snažit popsat přesně postupy práce a k některým přidám i obrazové přílohy.

### 3.1.1 Příběhy v obrázcích

Jako první bych chtěl popsat aktivitu pro procvičení a hlubší pochopení rozdílů mezi minulými časy ve španělštině. Jedná se o převyprávění nějakého příběhu za pomoci obrázků. Vzhledem ke gramatickému tématu, na který se zaměřuje – minulé časy, *pretérito indefinido* a *pretérito imperfecto*, se ve španělštině začínají vyučovat na úrovni A2<sup>26</sup> a detailněji se procvičují na úrovni B1<sup>27</sup> – je tato technika spíše určena pro starší žáky.

Základem techniky jsou obrázky, které následují nějaký příběh. Pro potřeby této práce využívám pohádku O Červené Karkulce, viz Přílohy – Ilustrace 1, hlavně proto, že je všeobecně známá. Každý obrázek je na jedné kartičce a je u něj vypsáných několik sloves. Jedno z těchto sloves popisuje děj, který probíhá na daném obrázku. Ostatní slovesa popisují okolnosti, za kterých se děj odehrává. Úkolem žáků je najít sloveso dějové a vyčasovat ho do správného tvaru *préterita indefinida*. Vyčasované sloveso potom vloží do věty, která popisuje děj příběhu. Poté vyčasují ostatní slovesa do tvarů *préterita imperfecta* a opět je vloží do vět. Tím vznikne jeden kratší odstavec s popisem jednoho obrázku. To samé se udělá i pro ostatní obrázky a vytvoří se tak příběh. Spojením všech obrázků vznikne jedna dějová linie celého příběhu v *préteritu indefinidu* a popisná část jednotlivých obrázků v *préteritu imperfectu*. Tímto způsobem žáci získají cit pro rozlišování gramatické kategorie, která v češtině neexistuje, ale také získají základní stylistické znalosti pro psaní příběhů.

Můžeme také nechat žáky skládat souvětí, kde každá věta je v jiném čase jako například „*Caperucita andaba por el bosque y encontró a un lobo.*“, což je jeden ze základních kontrastivních použití *indefinida* a *imperfecta*, kdy jednu akci přeruší druhá.

---

26 Centro Virtual Cervantes: Plan curricular del Instituto Cervantes - Gramática. Inventario A1-A2. [online]. [cit. 2014-04-06]. Dostupné z: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/02\\_gramatica\\_inventario\\_a1-a2.htm#p91t](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_a1-a2.htm#p91t)

27 Centro Virtual Cervantes: Plan curricular del Instituto Cervantes - Gramática. Inventario B1-B2. [online]. [cit. 2014-04-06]. Dostupné z: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/02\\_gramatica\\_inventario\\_b1-b2.htm#p91t](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm#p91t)

Tato technika se může ještě obohatit o procvičení používání spojek a konektorů. Tím se žáci naučí lépe propojovat věty tak, aby byl text plynulejší a nepůsobil útržkovitě. Tímto způsobem se technika může použít i pro ostatní jazyky, které nemají více minulých časů. Techniku také můžeme prezentovat formou soutěže tím, že vytvoříme skupinky žáků a jednotlivé skupinky mezi sebou budou soupeřit o to, kdo sepíše plynulejší a obsáhlejší příběh.

Jako zpracovávaný příběh můžeme použít v podstatě cokoliv, velice vhodné jsou například komiksy, které jsou již rozděleny na sérii obrázků, ve kterých je většinou kladen důraz na akci. Pro mladší děti můžeme použít pohádkové omalovánky, které jsou rozdělené podobně.

Jedná se v podstatě o pozpátku použitou filmovou techniku zvanou *storyboarding*, která se používá pro prvotní vizualizaci sepsaného filmového scénáře, kdy se scény rozkreslí do obrázků.

Shrnutí techniky:

Počet a organizace žáků	15 – 25 v menších skupinkách
Procvičované jazykové kompetence	Srovnání <i>préterito imperfecto</i> a <i>préterito indefinido</i> (španělština) Syntaktická kompozice – spojky a konektory
Procvičované sociokulturní kompetence	Lidová nebo klasická literatura (podle vybraného příběhu)
Vhodné pro jazykové úrovně podle SERR	A2 - B2
Náročnost na přípravu	střední

### 3.1.2 Zkracování příběhů

Zkracování příběhů nebo jejich shrnutí je jedna z důležitých jazykových dovedností a ne náhodou je i součástí některých jazykových zkoušek, kdy mají studenti za úkol například vymyslet nadpis pro různé odstavce příběhu. K tomu patří i shrnutí příběhu nějakého filmu, knížky nebo události několika větami.

Tato technika by měla naučit žáky vyjadřovat hlavní myšlenky a nezabíhat do zbytečných podrobností a tím ztěžovat porozumění příběhu. Začít můžeme stejně jako ve výše zmíněných jazykových zkouškách vymyšlením nadpisů pro různé odstavce příběhu nebo článku. Tím si žáci ujasní, co je hlavní myšlenka odstavce a zpětně si pak procvičí dělení textu do odstavců pro vlastní psaní. Při písemných úkolech si tak mohou lépe rozvrhnout do částí to, co chtějí psát a vytvoří si tak osnovu pro daný příběh.

Zkrácení příběhu můžeme docílit například tak, že z celého textu vyjmeme pouze přímou řeč, tím získáme dialog a ten potom zkracujeme jen na to nejnutnější.

Další krok může být parafrázování textu, tedy zopakování textu bez použití stejných slov, čímž můžeme procvičit synonyma. V příběhu totiž máme i kontext a můžeme tak rozlišit, která synonyma jsou vhodná v daném kontextu a která ne. To bychom nemohli udělat, když prezentujeme slovní zásobu samostatně.

Prakticky tuto techniku můžeme prezentovat úkoly typu „popiš svůj oblíbený film“ nebo „přepiš svými slovy známý příběh, pohádku“ apod.

Můžeme také žáky rozdělit do skupin a každé skupině dát jiný styl zkrácení. Jedné dát psaní nadpisů odstavců, druhé přímou řeč a další například přepsat celý příběh jedním souvětím.

Zkracování příběhů není doslova superlearningová technika, přesto jí uvádím v této práci hlavně jako vytváření předlohy pro další techniku, kterou je dramatizace těchto zkrácených a zjednodušených příběhů.

Shrnutí techniky:

Počet a organizace žáků	20 – 25, samostatná práce
Procvičované jazykové kompetence	Písemný projev Synonyma Vytváření osnovy
Vhodné pro jazykové úrovně podle SERR	A2 – B1
Náročnost na přípravu	nízká

### 3.1.3 Dramatizace událostí

Dramatizace událostí může navazovat na minulou techniku shrnutí příběhu. Jedním z problémů dramatizačních cvičení je výběr tématu. Učitel musí vybrat „hru“ tak, aby nebyla jazykově náročná a aby jí žáci byli schopni přehrát. Zkrácením příběhu dojde ke značnému zjednodušení jazyka potřebného k přehrání a zároveň k času potřebnému k nastudování. Můžeme použít zpracování literárních děl, filmů, lidových příběhů nebo historických událostí, ale také můžeme zpracovat aktuální události. A protože zprávy přicházejí každý den nové, generuje se tak velké množství jazykového materiálu. Můžeme tak využít i soutěžní element, zadat několika žákům nastudování, nebo improvizaci, příběhu nebo události a zbytek třídy bude hádat, čeho se příběh týká. Zábavnou a jednoduchou formou se tak budou dozvídat o událostech jak reálných tak smyšlených, jak historických tak i současných.

Základem je zjednodušení použitého jazyka na úroveň znalostí žáků, zkrácení děje jen na ty nejdůležitější součásti příběhu a poté už jen rozdělení rolí a nastudování. Nastudované události můžou sloužit jako součást školních besídek, při kterých bude zapotřebí vytvořit i rekvizity. Do jejich výroby se zapojí i děti, které ve hře neúčinkují a tím využijeme celou třídu. Při představení na školních besídkách apod. musíme také počítat s tím, že publikum – ostatní žáci nebo rodiče dětí – nemusí rozumět jazyku, ve kterém je scénka odehrána a proto můžeme vytvořit i české titulky na kusy kartonu a postupně je ukazovat. Tak zajistíme to, že mohou ve scénce vystupovat i stydlivější žáci, kteří by mohli mít problémy s mluvením před lidmi, zvláště v cizím jazyce.

Když budeme techniku opakovat a procvičovat, žáci budou schopni vybranou scénku i zaimprovizovat a tím se zkrátí čas na přípravu a technika se může používat i v tradičních hodinách jako projekt, kdy si dvojice nebo skupina žáků vybere událost a odehraje jí přímo v hodině. To může sloužit jako zahřívací aktivita.

Inspiraci pro tuto techniku jsem získal v soutěžním pořadu britského televizního

kanálu Channel 4, který se jmenuje „The Big Fat Quiz of the Year<sup>28</sup>“, kde je jedna z otázek prezentována krátkou scénkou sehranou dětmi z jedné místní základní školy a soutěžící mají za úkol uhodnout téma scénky. Většinou jde o nějakou známou událost, kterou děti zahrají s použitím co nejjednodušších formulací a názorných rekvizit. Jako příklad mohu uvést přehrání aféry odposlechů americké agentury pro národní bezpečnost NSA a odhalení jejích praktik Edwardem Snowdenem<sup>29</sup>, viz přílohy – Ilustrace 2. Ve videu můžeme vidět, že žákům je kolem 10ti let a proto jsou slovní zásoba a fráze upraveny tak, aby je chápali a hlavně zvládali reprodukovat. Celá scénka trvá něco málo přes 30 vteřin a je jednoduchá a výstižná a to jsou kritéria, kterých by se mělo při „adaptaci“ událostí nebo příběhů dosáhnout.

Tato technika mě zaujala především svou jednoduchostí, zábavností a širokým využitím. Ze začátku se může zdát složitá na organizaci, ale když si na ní žáci zvyknou může jim pomoci nejen ke zvýšení jazykových dovedností, ale i dodáním sebedůvěry ve studiu.

Shrnutí techniky:

Počet a organizace žáků	5 – 10 žáků na jednu hru, dvojice nebo trojice při jednodušší improvizaci
Procvičované jazykové kompetence	Tvoření vět Dialog Jazyková improvizace
Procvičované sociokulturní kompetence	Historické nebo současné události (podle výběru scénky)
Vhodné pro jazykové úrovně podle SERR	A1 - B1
Náročnost na přípravu	vysoká

28 The Big Fat Quiz of the Year. [online]. [cit. 2014-04-27]. Dostupné z: <http://www.channel4.com/programmes/big-fat-quiz>

29 „NSA/Snowden scandal reenacted by Mitchell Brook Primary School“. [online]. [cit. 2014-04-27]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=aI9Gj7YfBVk>



### 3.1.4 Fiktivní identita

Fiktivní identita je technika, která je velmi užitečná pro prolomení psychologické bariéry, která studentům dělá potíže při studiu cizího jazyka. Z tohoto důvodu je to technika velice používaná v obou rozebíraných metodách v teoretické části. V Sugestopedii provází fiktivní identita studenty po celou dobu kurzu, identitu si budují a doplňují o informace, které se naučili. V dramatických metodách je fiktivní identita převedena na hru rolí. Studenti se do své role vžijí a musí se podle ní chovat a mluvit. Střídáním rolí si studenti mohou procvičit jak obě strany dialogu, tak i například různé postoje v rámci jedné situace. Učitel tak může uměle vytvořit nějaké konfliktní situace a žáci si střídáním rolí nejenom osvojí různé fráze, ale mohou se i naučit vidět různé situace z různých úhlů pohledu. Tím se v rámci hodiny cizího jazyka dostanou i k bližšímu pochopení mezilidských vztahů, což naplňuje humanizační funkci moderní výuky.

Fiktivní identita se při školní výuce může použít stejně jako v Sugestopedii, ale podle mě by to bylo velmi složité pro třídy s větším počtem žáků, protože když učitel učí několik tříd najednou, tak si těžko zapamatovává pravá jména žáků a obohacení hodin o fiktivní identitu by se tak stalo spíš problémem. Proto navrhuji netvořit fiktivní identitu, ale fiktivního spolužáka. Toho si mohou vytvořit žáci sami, vyberou mu zajímavé jméno, podle Lozanovova doporučení, jméno, ve kterém se vyskytují hlásky, které se nevyskytují v jejich rodném jazyce, např. anglické jméno „Keith Smith from Plymouth“ nebo španělské „Cecilia García de Zaragoza“ kde se vyskytuje hláska [θ], a také mohou vybrat zájmy a nějakou stručnou charakteristiku. Toto může velice dobře zafungovat při výuce nižších školních ročníků, protože děti v tomto věku mívají imaginární přátele a tato technika jim umožní toho využít ke studijním účelům. Můžeme to dokonce označit za rezervy ve studijním procesu, na kterých staví Lozanovova Reservopedie. Tato technika zároveň podporuje kreativitu dětí, na kterou se v současném školství, které se zaměřuje spíš na předávání faktů, dost často zapomíná.

Přesunutí fiktivní identity do třetí osoby má také nesporné praktické využití pro procvičení časování sloves v angličtině, kde se právě ve třetí osobě přidává 's', na které žáci dost často zapomínají. Žáci proto můžou procvičovat věty například takto:

*„I like apples but Keith likes bananas. I have a pet dog and Keith has a pet rabbit.“*

Fiktivní identitu si děti mohou vytvořit do zvláštního sešitu, do kterého si postupně budou dopisovat různé údaje pod toho, jak budou v jazyce postupovat. Dopisování údajů může být i forma pokračující domácí práce a tím se nebude ubírat čas z vyučovacích hodin. Budování identity také nese prvky projektového vyučování, které je zaměřeno na výsledný „produkt“. V tomto případě bude tímto „produktem“ sešit s vypracovanou identitou, u mladších dětí s obrázky týkající se probírané látky, apod.

Tato technika není nijak časově omezená a žáci si tak mohou fiktivní osobnost vytvářet po celou dobu studia jako kontinuální projekt. Použití této techniky určitě žákům i zpříjemní opakování, protože si budou rádi listovat svým dílem.

Shrnutí techniky:

Počet a organizace žáků	Neomezeně – práce pro jednotlivce
Procvičované jazykové kompetence	Výslovnost Časování sloves (angličtina)
Vhodné pro jazykové úrovně podle SEER	A1 - B1
Náročnost na přípravu	střední

### 3.1.5 FiLL – Film in Language Learning

Jak již napovídá název technika je založená na metodě Theatre in Language Learning s tím rozdílem, že místo divadelní hry se pro výukové účely použije filmová nebo televizní tvorba. Metoda TiLL je pro většinu škol a učitelů příliš náročná jak časově, tak i finančně a právě proto navrhuji její zjednodušení použitím televizní a filmové tvorby. Postup by tedy měl vycházet z původního modelu, tedy nejdříve seznámení se s dílem a s kulturním kontextem, shlédnutí díla a nakonec doplňková cvičení na zopakování slovíček a frází nebo možnost nacvičení některých dialogů.

Nevýhodou modelu FiLL oproti původní metodě je to, že zde schází kontakt s rodilými mluvčími při doplňkových cvičeních, ale na druhou stranu je výhodou jednoduchá možnost zopakování některých scén nebo celého filmu nebo seriálu. Případné dotazy žáků budou tedy směřovat na učitele, který by se v představovaném tématu měl tedy dobře orientovat a sám by měl film dobře znát.

Stejně jako u TiLL nebo u jakékoliv dramatizace narážíme na problém s výběrem tématu. Nejjednodušší je použít historické drama nebo dokument pro přiblížení nějaké historické události například objevení Ameriky, války apod. Dále můžeme použít film pro rozšíření slovní zásoby v určitém tématickém okruhu například shlédnutím nemocničního dramatu můžeme presentovat slovní zásobu týkající se nemocničního vybavení nebo můžeme film použít jako procvičení frází.

Před začátkem filmu můžeme žákům také položit otázky týkající se filmu a v jeho průběhu na ně žáci budou mít za úkol odpovídat. Tak budou muset dávat pozor a nebudou se jenom pasivně dívat. Tato metoda se blíží použití poslechových cvičení a když bude nedostatečně připravená, poslechové cvičení se z ní stane a proto je důležité propracovat důkladně všechny související aktivity. Je tedy důležité nejdříve zvolit pedagogický cíl a tomu přizpůsobit veškerá cvičení. Můžeme dokonce využít tentýž film na různě cíle. Jednou na rozšíření slovní zásoby, poté na fráze a nakonec třeba na různé přízvuky herců. Shlédnutí stejného filmu vícekrát je také lepší z toho důvodu, že žáci film již budou znát a nebudou se tak soustředit na děj, ale na jazyk a

na plnění zadaných úkolů.

U metody TiLL se kladl důraz na komické prvky představení a stejně tak by to mělo platit i pro filmovou verzi metody, kde by užití komedií mělo napomáhat uvolnění atmosféry.

I v této metodě jsou zvýšené požadavky na učitele, zvláště pak na jeho kulturní přehled ve filmovém světě, a to především v dětské filmové tvorbě daného jazyka, a schopnost využít původní text pro didaktické účely, tj. vytváření otázek nebo schopnost zaměřením se na gramatické jevy a další práce s textem.

Jedna z největších nevýhod této metody je ta, že jazyk filmů je primárně určen pro rodilé mluvčí a svou vysokou rychlostí a menší zřetelností řeči není úplně vhodný pro výuku. Je sice pravda, že žáci lépe porozumí jazyku, který je upraven na jejich úroveň, ale na druhou stranu, když se s reálným jazykem nesetkají v kontrolovaném prostředí školní třídy, nebudou si s ním vědět rady, když se s ním setkají doopravdy. Budou tak lépe připraveni na situace, kdy se jich někdo na ulici zeptá cizím jazykem na cestu, apod.

Pro vyšší úroveň můžeme použít úplně stejným způsobem například politické debaty na procvičení argumentace, odborné dokumenty na přiblížení specifické slovní zásoby nebo pořady ve kterých se vyskytuje satira apod.

Jsem si jist, že filmovou tvorbu jako zpestření hodin používá nespočet učitelů, ale dost často se zapomíná na zopakování a procvičení látky doplňkovými cvičeními. Jinými slovy, používá se pouze jako „zpestření“ nikoliv jako způsob prezentace učiva.

Shrnutí techniky:

Počet a organizace žáků	15 – 25
Procvičované jazykové kompetence	Poslech s porozuměním Slovní zásoba
Vhodné pro jazykové úrovně podle SERR	A2 - C2
Náročnost na přípravu	střední

### 3.1.6 Cizojazyčné procházky

Výukové procházky mají většinou za cíl seznámit děti se studovaným předmětem, například přírodopisem, v přirozeném prostředí. Stejný princip můžeme použít i pro výuku jazyka, protože cizím jazykem můžeme popisovat všechno okolo sebe. V parku můžeme žáky naučit pojmenovat různé druhy stromů nebo květin, ve městě různé obchody, budovy, apod., v ZOO zvířata, atd.

Začít můžeme tak, že se někde zastavíme a žáci budou mít za úkol pojmenovat v cizím jazyce co nejvíc věcí, které vidí okolo sebe nebo jim dát čas na to, aby si slovíčka mohli napsat. Ty potom můžeme doplnit o neznámá slovíčka přímo i s ukázkou. Na konci procházky je vhodné slovíčka zopakovat formou soutěže nebo kvízu nebo domácím úkolem, kdy budou žáci popisovat co všechno na procházce viděli. Tato forma je vhodná i pro žáky s nižší jazykovou úrovní, kteří si mohou vytvořit například obrázkový slovníček.

Při návštěvě nějakého historického města mohou děti dostat za úkol připravit si krátce informace o různých budovách nebo částech města v cizím jazyce a ty poté budou na místě prezentovat pro ostatní. Po návratu mohou žáci informace sepsat, vytvořit plán města a informace zapsat a vytvořit tak celý projekt. To je vhodné spíše pro pokročilejší žáky, kteří budou schopni vyhledat si informace v cizím jazyce a shrnout je pár větami.

Jako další úroveň můžeme techniku použít tak, že rozdělíme žáky na turisty a průvodce. Turisté budou mít za úkol zjistit od průvodců, kudy se dostanou na nějaké určené místo a které budovy se po cestě nacházejí. Průvodci budou turisty navigovat a zmiňovat se o zajímavostech města.

Tato technika by měla žákům přiblížit skutečné situace, kdy se mohou ve městě setkat s turisty, kteří budou hledat cestu na nějaké místo, mohou jim doporučit nějakou restauraci, nebo návštěvu muzea. Žáci si tak i v cizím jazyce nacvičí, co by mohli „ztracenému“ turistovi doporučit nebo získají informace o svém městě, které mohou prezentovat v zahraničí při dovolených nebo studijních pobytech.

Shrnutí techniky:

Počet a organizace žáků	20 – 25
Procvičované jazykové kompetence	Slovní zásoba Navigace po městě
Vhodné pro jazykové úrovně podle SERR	A1 – A2
Náročnost na přípravu	nízká

### 3.1.7 Interaktivní vyprávění

Interaktivní vyprávění je technika, při které můžeme žáky „vtáhnout do děje“, zapojit je do příběhu nebo je dokonce nechat rozhodovat o tom, jak se příběh bude vyvíjet. Učitel je v této technice vypravěč. Jako vyprávěné příběhy můžou posloužit znovu literární díla, lidové příběhy, mýty a legendy nebo historické události. Při vyprávění můžeme také použít instrumentální hudbu v pozadí stejným způsobem jako u sugestopedie, kde navozuje uvolněnější atmosféru.

Příběh by se měl vyprávět pomalu, ale ne monotónním hlasem tak, aby žáky nenudil. Text by neměl být složitý, ale měly by se v něm nacházet nová slovíčka, která bude možno odhadnout z kontextu. Tím zajistíme jejich prezentaci a později můžeme zkontrolovat jejich porozumění.

Interaktivita příběhu, tedy zapojení žáků do děje, může mít několik úrovní. V nejnižší úrovni žáci pouze poslouchají děj nebo například mohou v příběhu hledat různá slovíčka nebo fráze. Takto je to z jejich pohledu poslechové cvičení.

Další úroveň interakce může probíhat tak, že v určitém okamžiku žáci mohou pokládat otázky různým postavám v příběhu. Je potom na učiteli, aby na ně odpovídal. Otázky se mohou týkat děje nebo například okolností. Mohou se zeptat na počasí, které panuje v příběhu nebo na jiné podobné detaily. Takto si žáci nacvičí formulaci otázek.

Nejvyšší úroveň interaktivity je potom ta, že žákům dáme na výběr dvě varianty pokračování příběhu a žáci si jeden vyberou. K tomuto kroku můžeme ještě přidat krátkou diskuzi o tom proč by se děj měl ubírat vybranou cestou. Tímto se samozřejmě ztíží příprava příběhu, protože bude mít několik různých průběhů. Na druhou stranu můžeme sestavit nebo rozdělit příběh tak, aby jakoukoliv variantu pokračování příběhu žáci zvolí, vždy je přivede ke stejnému konci. Žáci uslyší příběh jen jednou a nebudou vnímat ty varianty, které si nevybrali.

Stejně jako u metody TiLL můžeme po vyprávění procvičit fráze a slovíčka v

kontextu příběhu doplňkovými cvičeními a aktivitami.

Interaktivní vyprávění v sobě nese prvky sugestopedie, protože vyprávění příběhu je v podstatě pasivní „concert session“ a také používáme poslech instrumentální hudby na pozadí příběhu, prvky metody TiLL, kde se žáci mohou účastnit příběhu nebo dokonce měnit jeho průběh, ale připomíná také deskovou hru Dračí doupě, kde tzv. „Pán Doupěte“<sup>30</sup> vypráví příběh a ostatní ho ovlivňují hodem kostky.

Celkově je metoda náročná na přípravu i na provedení. Vyžaduje dobře vybraný text a doplňkové aktivity i zvládnutí chování žáků. Ti by měli poslouchat a reagovat na podněty, což není vždy v silách učitele.

Shrnutí techniky:

Počet a organizace žáků	20 – 25
Procvičované jazykové kompetence	Tvoření otázek Slovní zásoba
Vhodné pro jazykové úrovně podle SERR	A1 – B1
Náročnost na přípravu	střední

---

30 Překlad z anglického „Dungeon Master“



## 4 Závěr

Cílem této práce bylo navrhnout výukové techniky, které by oživily výuku cizích jazyků ve školách. K tomu bylo zapotřebí nejprve definovat pojmy *tradiční metoda*, *alternativní metoda* a *superlearning*. Poté jsem přistoupil k důkladné analýze dvou různých metod, které splňovaly požadavky superlearningu a ze kterých jsem měl v úmyslu vybírat prvky pro návrh technik. První z analyzovaných metod byla *Sugestopedie* navržená bulharským psychiatrem Georgi Lozanovem, která kombinuje prvky bez-stresového učení s použitím sugestivních technik k prolomení psychologických bloků a použitím klasického umění ve formě hudby, malby a literárních děl. Druhá analyzovaná metoda byla metoda dramatu. Ta funguje spíše jako soubor technik, tak jsem jako její zástupce vybral Komenského metodu *Škola hrou*, která je v podstatě zdramatizovaná učebnice Brána jazyků otevřená a metodu *Theatre in Language Learning - TiLL*, kterou využívá divadlo Vienna's English Theatre pro výuku angličtiny. Tyto dvě metody jsem vybral hlavně kvůli jejich protikladnému charakteru. Ve Škole hrou jsou žáci ti, kdo hrají divadlo a musejí se proto naučit celou hru. V metodě TiLL jsou žáci v publiku a hru jen pasivně sledují, ale po skončení hry procvičují slovíčka a fráze ze hry doplňujícími cvičeními. Nakonec jsem rozbor metod doplnil o uvedení některých technik užívaných v dramatických dílnách, které se zaměřují na výuku cizích jazyků.

V praktické části jsem popsal sedm návrhů na techniky, které se mohou použít při tradiční školní výuce cizích jazyků. Kritéria pro návrh vycházela z definice superlearningu, tedy využití emocí, pohybu, umění a kreativity při výuce, z teoretického rozboru metod a z limitací, se kterými se můžeme setkat při tradiční školní výuce jako jsou omezená délka vyučovací hodiny, velké skupiny žáků nebo omezené vybavení školních tříd.

Snažil jsem se techniky navrhnout tak, aby byly použitelné pro jakýkoliv jazyk, i když jsem se zaměřoval na mnou studované jazyky, tedy angličtinu a španělštinu. Některé techniky jsou velmi jednoduché jak na přípravu, tak na provedení například technika interaktivního vyprávění nebo výukové procházky, jiné techniky jsou složitě

na přípravu, ale poskytují žákům například možnost herecky se uplatnit v jednoduchých divadelních hrách nebo se naučit jednoduché techniky kreativního psaní.

U většiny technik je velký důraz kladen na schopnosti učitele. Ten by měl být schopen vybírat adekvátní materiály pro výuku a orientovat se v kulturním prostředí daného jazyka. Výukové materiály by měly být převážně autentické a co nejméně didakticky upravené pro snazší porozumění. Reálný neupravený jazyk ve výuce by měl žáky připravovat na kontakt s reálným jazykem mimo výuku.

Výukové metody a techniky by měli hlavně žáky motivovat k dalšímu studiu a myslím si, že mnou navržené techniky by se mohly uchytit jako zábavné a přitom poučné způsoby prezentování učiva.

## 5 Resumen

El tema de esta tesis es analizar algunos métodos de aprendizaje acelerado o *superaprendizaje* e investigar algunos modos de implementar estos métodos a la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras. El motivo para escribir la tesis viene del hecho de que los métodos de enseñanza tradicional han cambiado muy poco durante los últimos años. Sin embargo, los métodos usados en escuelas alternativas privadas siguen cambiando y mejorándose y por eso quería investigar las posibilidades de incluir algunos rasgos y técnicas de la enseñanza alternativa y sobre todo el superaprendizaje a diferentes idiomas extranjeros, especialmente Inglés y Español, que son las dos lenguas de mi estudio.

La tesis tiene dos partes: la teórica y la práctica. En la parte teórica estoy definiendo términos como educación alternativa en contraste con educación tradicional y la diferencia entre método alternativo y método superaprendizaje. Después de definir los términos elijo dos métodos para analizar detalladamente. El primero de estos métodos es la *Sugestopedia*, un método desarrollado en Bulgaria durante los años setenta por un psiquiatra y neurofisiólogo Georgi Lozanov, quien después de muchas investigaciones llegó a la conclusión de que la gente aprende más fácilmente en un estado de mente relajado y descubrió que hay reservas enormes para aprender y memorizar en el cerebro humano, pero estas reservas no están siendo usadas. En este método el profesor presenta el material educativo con la intención de crear una atmósfera de calma sin estrés y con expectativas positivas con el uso de la estética, el arte clásico como obras literarias, música barroca, pintura, etc., o uso de algunas técnicas de yoga, gesticulación, movimiento o ejercicios de respiración.

Sugestopedia no se usó solamente en Bulgaria. Después de una investigación de la UNESCO, cuyo método fue proclamado como muy potente, investigadores de todo el mundo empezaron a estar interesados por ese método pero por la Cortina de Hierro tenían solamente descripción parcial del método. Por eso se pueden encontrar algunos métodos parecidos como Psychopädie en Alemania Occidental o método SALT (Suggestive Accelerated Learning and Teaching – Enseñanza y Aprendizaje Acelerada

Sugestiva) en Estados Unidos.

La teoría de Sugestopedia viene de la teoría de los hemisferios del cerebro. El hemisferio izquierdo es analítico. Es el centro de la lógica, cálculos matemáticos, racionalidad y lenguaje. El hemisferio derecho procesa la creatividad, emoción, intuición, tendencias artísticas y la percepción espacial. Lozanov descubrió que si durante el aprendizaje se combinan procesos del hemisferio derecho con los del izquierdo aumenta la cantidad de lo que los alumnos recuerdan. Así diseñó un método donde se usa el arte clásico, movimiento y estado de mente relajado que sugiere resultados positivos. El material educativo que se usa en el curso de Sugestopedia es normalmente una obra literaria, un cuento o un diálogo.

El ciclo educativo de Sugestopedia está dividido en cuatro etapas. En la primera etapa el profesor se presenta y los alumnos repiten las frases hablando de sí mismos. Luego introduce el tema de la sesión y reparte los roles. La segunda etapa se llama “concert session”, y en ella los alumnos solamente escuchan el texto leído por el profesor (sesión pasiva), o repiten el texto con el profesor (sesión activa). Durante la sesión también se escucha música clásica, que ayuda a relajar y memorizar mejor el texto.

El curso sugestopédico es normalmente intensivo y puede tardar hasta dos semanas, con dos clases diarias que pueden durar tres o cuatro horas. Por estos motivos no es muy práctico usar Sugestopedia como un método entero en las clases de idiomas en escuelas tradicionales pero se pueden usar algunas de sus partes. Una de estas partes puede ser el concepto de la identidad falsa. En el principio de cada curso los alumnos, incluso el profesor, eligen una identidad nueva, por ejemplo en un curso de Español alguien puede ser David Rodríguez de Barcelona, etc., y los alumnos se conocen entre sí por estas identidades falsas.

El segundo método analizado en esta tesis es el método drama. En el principio describo cómo funciona el juego como un método educativo. Describo la diferencia entre un juego simulador, situacional, un juego de escenificación y un juego de dramatización. Aparte de estos cuatro tiene un sitio especial la competición como el método educativo. Sobre todo el método situacional se usa como un método propio en

la enseñanza de idiomas y forma parte del enfoque oral donde se practican conversaciones con temas contextualizados como 'en el aeropuerto', 'en el restaurante', etc.

En la parte siguiente describo el uso de juegos de dramatización en la enseñanza de idiomas. Elegí dos métodos enteros y luego una descripción del uso de algunas técnicas usadas en talleres dramáticos y algunas actividades que utilizan para mejorar la enseñanza de idiomas. El primer método que analizo es el método *Schola Ludus* – Escuela lúdica del pedagogo checo del siglo diecisiete Jan Ámos Komenský, conocido como Comenio. *Schola Ludus* es un conjunto de ocho obras de teatro basados en su libro de texto *Janua linguarum reserta* – Las puertas de las lenguas abiertas. En las ocho obras los alumnos van explicando los conocimientos del mundo actual al rey Ptolemaio quien quiere mejorar la educación de su reino. La primera obra trata del mundo natural, del universo, la Tierra, plantas y animales, la segunda trata del cuerpo humano, la tercera se dedica a las profesiones y habilidades, la cuarta muestra la vida de escuelas primarias y secundarias, la quinta describe la vida universitaria y diferentes disciplinas científicas, la sexta se dedica al tema de la moralidad, la séptima trata de la sociedad, el matrimonio y el estado y la octava trata de la guerra y teología.

En *Schola Ludus*, los actores son los alumnos. Tienen que memorizar monólogos largos y conocimientos enciclopédicos y fácticos y no les da mucho espacio para la improvisación y expresión de sí mismos. Sin embargo, si memorizan bien las frases modelos, se mejora la comprensión sintáctica de la lengua estudiada.

El otro método analizado se llama *Theatre in Language Learning* – Teatro en el aprendizaje de idiomas – en abreviación TiLL. Este método está basado en el método Teatro en la educación del origen británico y se ha popularizado en Austria, sobre todo en la escuela Vienna's English Theatre. En contraste con el método anterior, *Schola Ludus*, en TiLL la obra de teatro está actuada por actores profesionales y nativos de la lengua estudiada, si es posible. La enseñanza consiste de una clase que precede a la obra de teatro donde los alumnos trabajan con el texto de la obra. Se lo leen e intentan entender palabras desconocidas y los profesores les explican el

contexto histórico y cultural. Luego tiene lugar el espectáculo, donde los alumnos disfrutan pasivamente como público. Después del espectáculo siguen actividades conectadas con el espectáculo, pueden hacer una tertulia con los actores o pueden interpretar algunas partes de la obra por sí mismos.

Lo más importante de este método es la selección de la obra. Puede ser una obra clásica para mostrar la cultura literaria o teatral de la lengua estudiada o puede ser una obra escrita con intenciones didácticas. El objetivo de este método es sobre todo acercar la cultura de la lengua con el uso de hechos históricos o, en contraste, la vida moderna y ofrecer a los alumnos la posibilidad de disfrutar la lengua fuera de la clase y así motivarles en su futuro estudio.

En la última parte de teoría quería describir algunas técnicas de aprendizaje que se usan en talleres de teatro. Entre ellas están el uso de mímica y gesticulación y su uso para explicarnos cuando nos faltan palabras, habilidades vocales para saber pronunciar fonemas que no existen en la lengua materna de los alumnos, habla coral para aprender la entonación y ofrecer la oportunidad de expresarse también a alumnos tímidos, canto para practicar la melodía y el ritmo de la lengua, conversaciones en grupos pequeños y parejas para practicar la lengua en frases y diálogos, hacerse pasar por otra persona y el juego de roles para practicar conversaciones y aprender la lengua con el uso de cuentos, leyendas u obras literarias y finalmente improvisación para practicar la lengua en situaciones reales sin miedo a cometer faltas.

Para resumir la parte teórica evalué los métodos analizados y describo ventajas y desventajas de cada uno y brevemente describo las técnicas convenientes que se pueden usar en la educación tradicional.

En la parte práctica estoy diseñando técnicas didácticas que se pueden usar en la enseñanza de idiomas en escuelas tradicionales. Estas técnicas suelen llevar características de la superaprendizaje. Las técnicas están basadas en los métodos analizados en la parte teórica o usan algunas partes suyas pero también deben ser útiles para grupos más grandes y no pueden tardar demasiado por la duración del clase en escuelas.

En la primera técnica quiero mejorar la comprensión de la diferencia entre los tiempos del pasado – pretérito imperfecto y pretérito indefinido – usando un cuento, para esta tesis estoy usando La Caperucita Roja, que está dividido en dibujos. En cada dibujo hay diferentes verbos. Uno de los verbos describe la acción en el dibujo y el resto describe las circunstancias que rodean la acción. Los alumnos tienen que poner los verbos en forma correcta y hacer frases. Así cada dibujo tendrá un párrafo y todos los dibujos harán el cuento entero. La segunda técnica trata de acortar o reducir cuentos o historias, practicar la paráfrasis y sinónimos. La uso mayormente para producir material para la técnica siguiente. La tercera técnica es la dramatización de estas historias reducidas y su espectáculo. Pueden hacer una dramatización de un evento histórico o actual o un cuento o película. Se debe utilizar lenguaje simplificada hasta el nivel de los alumnos. La técnica cuarta es el uso de la identidad falsa. Se usa tanto en Sugestopedia como en métodos dramaticales y yo la propongo usar también en la escuela tradicional. Allí se puede más efectivamente como creación de un compañero imaginativo. Así los alumnos pueden dar forma a la personalidad falsa y describir paso a paso las experiencias como van aprendiendo la lengua. La técnica quinta viene del método TiLL pero en lugar de teatro usa películas o programas de televisión. El proceso es el mismo como TiLL, así empieza con la introducción al contexto histórico y cultural, presentar palabras claves, ver la película y hacer actividades adicionales. La técnica sexta propone hacer paseos educativos para saber nombrar cosas que están alrededor de los alumnos y mejorar sus conocimientos históricos de su ciudad o pueblo para luego saber decirles a turistas que visiten su región. La técnica séptima y última es la narración interactiva y trata de narrar una historia o un cuento con una interacción de los alumnos. Ellos pueden preguntar por detalles de la historia o pueden hacer decisiones de como se desarrolla la historia.

La conclusión de esta tesis es que he propuesto algunas técnicas para hacer la enseñanza de idiomas en las escuelas tradicionales un poco más interesante y creo que lo he cumplido. Las técnicas en mayoría son útiles para cualquiera lengua y llevan mayores o menores rasgos de la superaprendizaje. Creo que pueden ayudar a los profesores que quieran mejorar sus clases de idiomas.

## 6 Seznam použitých zdrojů

### 6.1 Bibliografie

- GORDON, Peter a Denis LAWTON. *Dictionary of British education*. Portland, OR: Woburn Press, 2003, 303 s. ISBN 07-130-4051-3.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 254 s. ISBN 9788024739601.
- HANZLÍKOVÁ, Marie. *Svět cizích jazyků dnes*. 1. vyd. Editor Eva Kollárová, Lumír Ries. Bratislava: Didaktis, 2004, 188 s. ISBN 80-891-6011-5.
- SEEL, Norbert M. *Encyclopedia of the sciences of learning*. New York: Springer, c2012, 7 v. (cv, 3536 s.). ISBN 978-144-1955-036.
- LOZANOV, Georgi. *Suggestopedia -- reservopedia: theory and practice of the liberating-stimulating pedagogy on the level of the hidden reserves of the human mind*. 1. ed. Sofiia: St. Kliment Ohridski University Press, 2009, 229 s. ISBN 9789540729367.
- KADLECOVÁ, Alena. *Současný stav výuky francouzštiny v ČR : srovnávací studie klasických a alternativních metod*. České Budějovice, 2007. Diplomová práce. Jihočeská univerzita.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*, vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- LAZAROVÁ, Jana. *Od Komenského Orbisu ke Škole hrou*. České Budějovice, 2007. Diplomová práce, Jihočeská universita.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Dvěře jazyků odevřené*. Vyd. 7., V Pasece 1. Praha: Paseka, 2003, 115 s. Smil: jazykem o jazyce, sv. 1



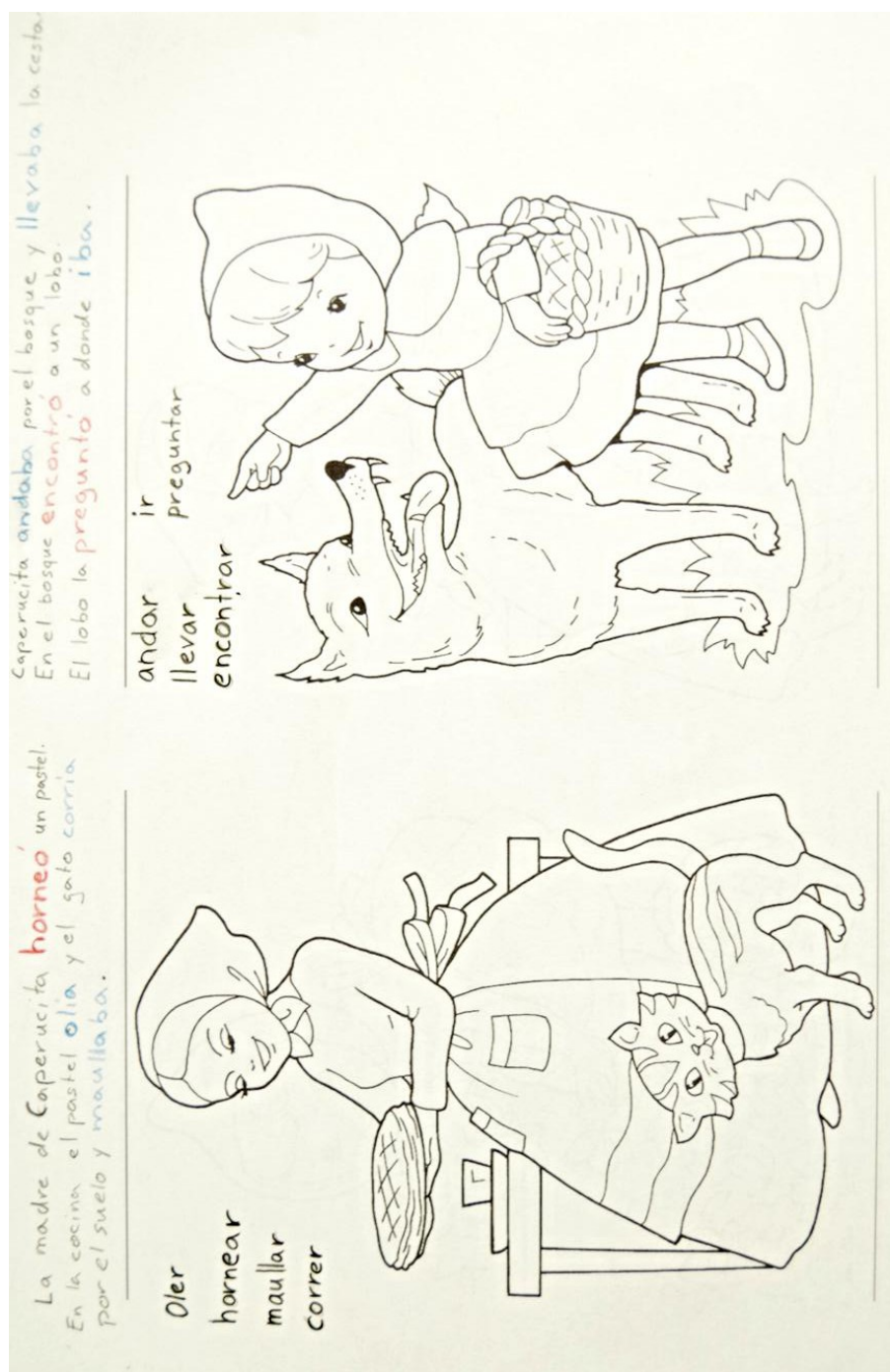
- ARROYO AMAYA, Catalina. *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid, Spain: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa, 2003, 251 p.
- MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1998, 199 s. ISBN 80-901-6603-2.

## 6.2 Webografie

- SÁRKÖZI, Radek. Tradiční pedagogika versus moderní. [online]. [cit. 2013-03-20]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2005/04/radek-sarkozi-tradicni-pedagogika.html>
- Andromedia [online]. [cit. 2014-01-28]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/superlearning-superuceni>
- BODUROVA, Vanina. Beauty in suggestopedic language teaching and learning. [online]. [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: <http://www.beta-iatefl.org/1649/blog-publications/beauty-in-suggestopedic-language-teaching-and-learning/>
- Suggestopedia today. [online]. [cit. 2013-03-18]. Dostupné z: [http://lozanov.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=47&Itemid=27&lang=en](http://lozanov.org/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=27&lang=en)
- AITA, Sean. „The Theatre in Language Learning (TiLL) Model: Exploring Theatre as Pedagogy in the L2 Environment“ v *Scenario* [online]. 1. vyd. [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: <http://research.ucc.ie/scenario/2009/01/aita/06/en>
- HILDAGO MARTÍN, Vanessa. „El Teatro en la Clase de ELE: Dos Propuestas de Taller“ v *Marco ELE*, vid. 15, [online]. 2012 [cit. 2014-04-20]. Dostupné z: <http://marcoele.com/suplementos/el-teatro-en-la-clase-de-ele/>

- Centro Virtual Cervantes: Plan curricular del Instituto Cervantes. [online]. [cit. 2014-04-06]. Dostupné z:  
[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm)
- „NSA/Snowden scandal reenacted by Mitchell Brook Primary School“.  
[online]. [cit. 2014-04-27]. Dostupné z:<http://www.youtube.com/watch?v=aI9Gj7YfBVk>

## 7 Přílohy



Ilustrace 1: Ukázka obrázkového ztvárnění části pohádky Červená Karkulka pro potřebu techniky Příběhy v obrázcích s již rozepsanými větami. Zdroj obrázků:

<http://www.omalovankyvytisknuti.info/cervena-karkulka>



*Ilustrace 2: Ukázka záběrů z divadlení scénky dětí z Mitchell Brook Primary School v Neasdenu v Londýně. Scénka Edward Snowden a aféra odposlechů NSA*

*zdroj: <http://www.youtube.com/watch?v=aI9Gj7YfBVk>*