

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2019

Tereza Minářová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zahájení hodiny literární výchovy dle zásad pedagogického konstruktivismu

The beginning of a literary education lesson according to principles of the constructivist teaching

Bc. Tereza Minářová

Vedoucí práce: PhDr. Ondřej Hausenblas

Studijní program: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní a střední školy

Studijní obor: Český jazyk a literatura – Základy společenských věd

Rok odevzdání: 2019

Čestné prohlášení

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Zahájení hodiny literární výchovy dle zásad pedagogického konstruktivismu* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Prohlašuji, že předkládaná tištěná verze se shoduje s elektronickou variantou v SIS.

V Praze dne 18. dubna 2019

Podpis:

Poděkování

Děkuji doktoru Ondřeji Hausenblasovi, že přijal vedení mé práce a za jeho přínosné konzultace. Chtěla bych také významně poděkovat své mentorce Ireně Polákové, díky níž mohla tato práce vůbec vzniknout, je mi největší inspirací a rádcem. Dále bych také ráda poděkovala svému prvnímu mentorovi Janu Kratochvílovi, který má zásluhu na zrodu myšlenky, již jsem nakonec rozpracovala do diplomové práce. Nakonec bych ráda poděkovala své rodině a zejména svému příteli, který mi byl největší oporou.

Abstrakt

Diplomová práce se věnuje problematice zahajování vyučování v oboru literární výchovy. Autorka si stanovila za cíl dokázat, že uplatňování konstruktivistického přístupu ve strukturování výuky vzbuzuje v žácích a studentech zájem, aktivitu a motivaci k učení, podporuje samotný učební proces a kritické myšlení. Pomocí předložených argumentů na základě studia odborné literatury a zkušeností z pedagogické praxe ověřuje pozitivní vliv využití modelu učení E-U-R. Konkrétně se zaměřuje na první z fází, evokaci, pro jejíž provedení předkládá kritéria, metody realizace a navrhuje její možný obsah. V praktické části své předpoklady ověřuje na šesti vyučovacích hodinách, jejichž reflexe dokazují, že účinná evokace podporuje proces učení.

Klíčová slova

pedagogický konstruktivismus, třífázový model učení E-U-R, metody kritického myšlení, evokace, prekoncepty, miskoncepty, naladění, motivace, literární výchova, čtenářství

Abstract

The diploma thesis deals with an issue of a teaching process initiation in a literary education. The aim of the thesis is to prove that applying a constructivist approach to the lesson structure arouses pupils' and students' interest, activity and motivation to learn and it also supports the learning process and critical thinking. The thesis verifies a positive effect in using of the E-U-R learning model based on studying scientific literature and author's pedagogical experience. More specifically, the thesis focuses on the first phase, evocation. It presents the criteria and methods of realization and it suggests the possible content of evocation. In the practical part, the author verifies these findings on six lessons. The reflections prove that effective evocation supports the learning process.

Keywords

constructivist teaching, three-stage learning cycle E-R-R, methods of critical thinking, evocation, preconception, misconception, setting the tone, motivation, literary education, reading

Obsah

Obsah.....	1
1 Úvod	2
2 Dílčí aspekty zahájení výuky.....	4
2.1 Úkony ještě před zvoněním	4
2.2 První momenty po zvonění patří rituálu	5
2.3 Rozhodující první věty výuky	9
2.3.1 Téma hodiny.....	9
2.3.2 Cíl hodiny.....	11
2.3.3 Opakování z minulé hodiny.....	13
2.3.4 Celý plán a jen jeho část.....	14
2.3.5 Zahájení přímo aktivitou	18
3 Evokace jako součást celku	22
3.1 Pedagogický konstruktivismus jako východisko.....	22
3.2 K žakovským prekonceptům	25
3.3 Význam evokace	28
3.4 Jak vést evokaci.....	31
3.5 Kritéria evokace	34
3.6 Metody vhodné pro fázi evokace	36
3.7 Konstrukce otázek vhodných pro evokaci s příklady aktivit.....	48
4 Analýza evokace u vybraných vyučovacích hodin	56
4.1 Pozorované hodiny.....	56
4.1.1 Lekce na dílně čtení v 8. třídě.....	57
4.1.2 Vyučovací hodina literární teorie v septimě	61
4.1.3 Slohová výchova v sextě.....	65
4.2 Realizované hodiny	67
4.2.1 Spor o Rukopisy v septimě	67
4.2.2 Dostojevskij v septimě.....	71
4.2.3 Čtení s předvídáním na dílně 8. třídy	74
5 Závěr	78
6 Seznam použitých informačních zdrojů	80

1 Úvod

Na Katedře českého jazyka a české literatury na Pedagogické fakultě UK jsou studenti učitelství vedeni k osvojování si principů programu RWCT, Čtením a psaním ke kritickému myšlení, a k jejich aplikaci do svých příprav vyučovacích hodin. Na didaktických seminářích je značné množství prostoru věnováno třífázovému modelu učení, E-U-R (evokace – uvědomění – reflexe), na jehož základě by se měla odvíjet naše výuka. Protože ho v praxi uplatňuji a věřím tomu, že napomáhá procesu učení žáků a studentů, rozhodla jsem se věnovat tomuto konstruktivistickému pojetí výuky svou diplomovou práci. Budu si tedy klást otázky, zda pedagogický konstruktivismus přináší nějaké výhody oproti transmisivnímu přístupu, případně jaké.

Konkrétně jsem se zaměřila na literární výchovu z toho důvodu, že didaktika jazyka je zcela odlišná, nebyl by tak v jedné práci (podle názoru mého i vedoucího diplomové práce) prostor na postižení obou různých oborů. To je také jeden z důvodů, proč se budu soustředit pouze na první z fází modelu, evokaci. Druhou příčinou je má vnitřní motivace, která pramení z potřeby vyzdvihnout význam samotného zahájení vyučování. Tato myšlenka vznikla na mé praxi minulý školní rok, kdy jsem zaměřila jeden ze svých osobních rozvojových cílů na naladění studentů z počátku hodiny tak, aby jejich motivace k učení a chuť účastnit se vyučování vydržely po celý zbytek vyučovací jednotky. Ve své práci se tedy pokusím zkoumat, zda má skutečně činnost učitele (a žáků) v prvních několika minutách vyučovací hodiny svůj zvláštní význam a zda úsilí věnované evokaci podpoří proces učení žáků. Pokud se na otázky podaří odpovědět kladně, budu dále pátrat po tom, jaký konkrétní přínos nese strukturovaný začátek hodiny – zejména mě bude zajímat hledání odpovědí na to, jakými různorodými způsoby můžeme svou výuku zahájit, pro jaký záměr je který vhodný a jaké mají jednotlivé postupy výhody, nebo naopak úskalí. Za další dílčí cíl si kladu nalezení dílčích strategií pro počáteční naladění a motivaci studentů a zkoumání jejich efektu i po zbytek vyučování.

Přitom vycházím z následujících předpokladů¹: učitelé mnohdy nedbají na strukturování úvodů svých vyučovacích hodin nebo je nesměřují k naplnění stanoveného cíle hodiny.

¹ Hypotézu stanovuji na základě svých pozorování v letech 2016 až 2018 z povinných pedagogických praxí. Z celkem 45 hodin absolvovaných náslechnů bylo využito náležitě evokace přibližně ve 22 procentech případů. Rovněž vycházím z myšlenky zahraničního výzkumu: „*evocation at the beginning of a lesson is often underestimated (...) (Klooster, Steele & Bloem, 2001)*“ prezentovaného v časopise *Problems of education in the 21st century* (2012).

Podceňuje se přínos úvodních aktivit pro učení a motivaci žáků. Efektivní započítí výuky má vliv na motivaci k učení a na samotný proces učení se. Proto si stanovuji za hlavní cíl své práce doložit argumenty tvrzení, že zahájení hodiny dle principů konstruktivistické pedagogiky má pozitivní vliv na motivovanost, aktivní zapojení se, učení se a na rozvoj myšlení, což budu prokazovat konkrétně na oblasti literární výchovy a komunikace.

V případě naplnění cíle by pak mohlo být novým přínosem této práce stanovení kritérií pro kvalitní evokaci, a to na obecné principiální úrovni, zároveň ale i inspirace v podobě konkrétních příkladů dobré praxe (z literární výchovy i příbuzných disciplín jako komunikační a slohové výchovy, z rozvoje čtenářství). A to jednak jako izolovaných výpovědí, zadání a aktivit (objeví se v teoretické části), jednak jako celek v podobě šesti příprav vyučovacích hodin, které plánuji sestavit jako reprezentativní vzory různých typů evokačních aktivit na základě svých předchozích zjištění (ty představím v části praktické). Abych podložila funkčnost vytyčených kritérií, neměla bych opomenout pojednat o tom, jak můžeme jako učitelé ověřit účinnost evokace.

Kromě odborné literatury mi za zdroj poslouží osobní konzultace s PhDr. Ondřejem Hausenblasem a s Mgr. Irenou Polákovou i zkušenosti ze seminářů didaktiky literatury s Mgr. Štěpánkou Klumparovou, Ph.D. Dále budu vycházet ze znalostí z výcviků *Učitele naživo*², pod jehož záštitou absolvuji druhým rokem celoroční praxi – čerpat tedy budu i z nabytých pedagogických zkušeností ze základních škol a gymnázií, kde jsem měla (a stále mám) tu možnost pozorovat výuku a zejména se jí přímo účastnit. Tento školní rok 2018/2019 působím právě v hodinách českého jazyka a literatury u své mentorky paní magistry Polákové, jež se zabývá rozvojem čtenářské a kritické gramotnosti a dětského čtenářství jako takového, lektoruje RWCT a přispívá také k rozvoji didaktiky českého jazyka a literatury (mimo jiné). O naší výuce pojednávám právě v praktické části této práce, kde mám v úmyslu aplikovat své předložené teoretické závěry.

² dvouletý studijní program pro budoucí učitele

2 Dílčí aspekty zahájení výuky

Nejprve se budu zabírat otázkou, co je pro (zejména začínající) učitele vhodné ošetřit ještě před tím, než započne vlastní výuku. Pokusím se identifikovat úkony, které ovlivňují úspěšnost zahájení hodiny obecně a zároveň budu zkoumat jejich vztah k literární výchově a k rozvoji čtenářství.

2.1 Úkony ještě před zvoněním

Domnívám se, že zásadní podmínkou pro hladký průběh celé vyučovací hodiny je ze strany pedagoga zajištění toho, aby začala včas. Je ale skutečně pro děti a mladé lidi důležité, zda jsou jejich učitelé **dochvilní**? Školský zákon ani zákon o pedagogických pracovnících sice neudává tuto povinnost, avšak někteří autoři ji zařazují mezi profesní požadavky (např. Podlahová, 2004, Kyriacou, 2012, Fontana, 2014 a jiní). Nicméně – jak píše Podlahová – „pedagogická teorie je většinou povznesena nad triviálnostmi typu: hodina začíná přesně se zazvoněním...“³ vzápětí však dodává: „Ale i tyto samozřejmosti spoluvytvářejí u žáků obraz učitele...“⁴ – například Tománková ve své diplomové práci prováděla v devátých třídách šetření za účelem sestavení portrétu ideálního pedagoga a dochvilnost byla jedním z kritérií. Vycházím tedy z předpokladu, že pokud jdeme svým žákům příkladem, učíme je tím této do života potřebné dovednosti – více o přesnosti jako o jednom ze dvou nejdůležitějších aspektů zahájení hodiny píše Kyriacou v *Klíčových dovednostech učitele* (2012, s. 64). Navíc je tím utvrzujeme v jistotě, že zvonění (či jiný zvukový signál, dnes čím dál tím častěji melodie) znamená začátek vyučování, podporují se tak dobré návyky.

Tradičně má vyučovací hodina 45 minut, pokud v ní tedy chceme stihnout i činnosti, které vyžadují větší časovou dotaci (například stačit přečíst text delšího rozsahu, který bychom analyzovali či interpretovali a poté třeba i produkovali vlastní, a zároveň mít rezervu pro zodpovězení dotazů, pro neočekávané situace a spontánní odklony od plánu), nabízí se využít všech čtyřiceti pěti minut, které jsou nám k dispozici. To také vyvolává otázku po výhodnosti delšího vyučování – lze posoudit, zda je 90 minut vhodnější? Vzhledem k tomu, že například setkávání členů školních čtenářských klubů trvá hodinu a půl⁵, přikláním se k tomu, že i pro

³ PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004, s. 80–81. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.

⁴ Tamtéž, s. 81.

⁵ NOVÁ ŠKOLA. Naše mise. *Čtenářské kluby* [online]. Dostupné z: <https://new.ctenarskekluby.cz/kdojsme/nase-mise>

dílňý čtení může být v mnohém ohledu lepší využít dvou vyučovacíh hodin. Poskytují dostatek času na četbu, také přípravu na ni a zhodnocení. V literární výchově by pak bylo možné i zhlédnout dokument, filmovou adaptaci díla, nahrávku divadelní hry a podobně, delší časový úsek vytváří také větší prostor na diskuzi, a v důsledku umožňuje hlubší ponoření do problému. Proto na některých místech v této práci používám spojení „vyučovací jednotka“, čímž myslím jak běžných 45, tak 90 minut, nebo dokonce i waldorfských 100 až 120 minut.

Zejména však budu pracovat se čtyřiceti pěti minutami dlouhou vyučovací jednotkou, jelikož je nejběžnější. Zmírnit nepříznivý dopad kratší vyučovací jednotky pak může zmiňovaný včasný příchod. Pokud by učitel přišel do hodiny **před zazvoněním**, mohl by si připravit potřebné věci předem (například uspořádání lavic pro literární kavárnu do hnízd nebo do tvaru písmene U pro diskuzi, přeskupení židlí do kruhu pro dílnu čtení, co se úpravy prostředí týká; dále například rozdání knížek nebo pomoc žákovi s výběrem četby a ujištění se, že má každý co číst, z provozních věcí dále například předepsání zadání na tabuli či flipchart, spuštění elektronických zařízení a prezentace jako prevence řešení technických potíží v hodině apod.). Jestliže tedy chceme využít potenciál celé délky vyučovací jednotky k tomu, aby měli žáci či studenti příležitost něčemu novému se naučit, pak můžeme využít čas přestávky. O připravenosti na výuku více pojednává Kyriacou (2012, s. 64–65).

2.2 První momenty po zvonění patří rituálu

Na všech školách a každý učitel má zavedené různé rituály, tedy pravidelně se opakující činnosti, nicméně skýtající hlubší smysl.⁶ Mezi ně všeobecně patří **stoupání si na pozdrav**. Jakkoli se může zdát tento způsob zahájení formalitou, zvláště při výuce studentů vyšších gymnázií, ukazuje se, že tento úkon umožní žákům relativně rychle si uvědomit přechod z přestávky k výuce a zpozornět dříve. Na své praxi jsem pozorovala, že při pozdravu nejen verbálním, ale i postavením se, ve výsledku trvalo ztišení kratší dobu.

Příčinu je možné identifikovat v návyku již od raných školních let. Jenomže často je učitelův příchod spojován s postojem vedle své židle, který byl ukončen až právě pokynem vyučujícího, po nastání absolutního ticha. Možný dojem autoritativnosti celého úkonu lze zmírnit uvědoměním si rozdílu v účelu, pro který vyučující takový pozdrav využívá. Pokud tím pedagog

⁶ TYPLOVÁ KOMÁRKOVÁ, Eva. *Rituály ve školním prostředí*. Praha, 2013. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, s. 55. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/122666/?lang=en>

upevňuje svou moc, vyvolává tím atmosféru strachu a celkově v tomto duchu probíhá zbytek hodiny, může se pak tento rituál skutečně stát zdrojem stresu či dyskomfortu pro studenty. Jestliže si však před studenty stoupne s úsměvem a zvolí pro pozdrav příjemný tón, pak není důvod, proč by měl být úkon pro někoho jakkoli nesnesitelný. Hlavním záměrem je zde jasně a srozumitelně **oddělit volný čas od vyučovací hodiny**, po jejíž celou dobu bude vyžadována aktivita. Proto musí být tento předěl patrný a zřejmý, navíc je vhodné pro to využít již existující návyky, které nakonec přispívají pocitům jistoty a očekávatelnosti. Více se této problematice věnuje například Typlová Komárková ve své diplomové práci (2013).

Avšak pokud jsme ve třídě již před zvoněním, náš příchod o přestávce tedy neznamena automaticky pozvednutí. V tom případě se osvědčuje stoupnout si před žáky doprostřed tak, aby učitel viděl na všechny žáky. Následně pozdravit (pokud to tak cítí, může kupříkladu také zveřejnit, že je rád/a po delší době vidí), v případě potřeby i upozornit, že melodie dohrála („Dobrý den, tak nám dozvonilo...“ či „Dobré ráno, začínáme...“ nebo se pokusit o vtipné přivítání: „Vítám vás na vaší oblíbené hodině!“ apod.), a zejména se snažit o navázání očního kontaktu se všemi členy třídy, obzvláště pak s těmi, kterým příprava trvá déle (oční kontakt v sobě skrývá velkou moc, dá se použít například i namísto napomenutí při nežádoucím jednání žáků, což zpravidla bývá i tento případ). Je nutné si počkat, až opravdu budou stát všichni žáci (popřípadě lze upozornit způsobem „Ještě čekáme na Matěje...“), do chvíle, kdy máme jejich plnou pozornost, také se na nás dívají – teprve poté můžeme žákům pokynout k usazení (případně připojit i poděkování: „Děkuji, posadte se.“).

Tím jsme dali žákům najevo, že je od nich nyní očekáváno soustředění, a tohoto klíčového momentu se nabízí co nejlépe využít. Zde totiž dochází k rozhodnutí, zda budou dávat pozor, nebo ne. A proto je vhodné mít připravené takové první věty, které je přesvědčí o tom, že se vyplatí mít zájem. Než popíšu detailněji, co tím myslím, ráda bych předešla případnému nedorozumění. Nerada bych tímto vyvolala pocit snížení postavení učitele, rozhodně není naší hlavní rolí poskytnout žákům zábavu a legraci. Nicméně považuji to za adekvátní požadavek na vyučující – pokud chceme mít pozornost a aktivitu žáků, kteří ve škole tráví nejméně šest hodin, často nedobrovolně, resp. nechtěně, a náš předmět jako takový navíc nemusí být jejich primárním zdrojem zájmu, pak bychom jim měli přinejmenším nabídnout důvod pro to, proč dnes mají dávat pozor – **je něco, na co se mohou těšit?**

Výše uvedené názory potvrzují i autoři odborné literatury – popisovaný klíčový moment označuje jako „nejdůležitější okamžik celé hodiny“⁷ i Kyriacou (2012), Hunterová (1999) mluví o úvodu vyučování jako o „*prime time*“ (v překladu Evy Vondrákové „čas nejvyšší sledovanosti“ z televizního prostředí).⁸ Tomuto tématu se budu věnovat hlouběji v samostatné podkapitole, nyní ještě uvedu několik dalších rituálů.

Častou rutinou přicházející po pozdravení formou postavení se bývá otázka do pléna, kdo dnes chybí – respektive **zápis do třídní knihy**, dnes už téměř všude elektronické. Digitalizace údajů samozřejmě veškerou administrativu v závěru usnadní, nicméně konkrétní situace začátku hodiny, s učitelem u stolního počítače či notebooku, nemusí být rychlejší než zápis do papírové třídnice, a to kvůli častým technickým problémům. Kladla jsem si tedy otázku, zda by se časové ztrátě dalo nějakým způsobem předejít. Jak jsem zmiňovala v předchozí podkapitole, možným řešením by mohlo být spuštění Bakalářů, Školy OnLine či jiného informačního systému školy již o přestávce. Absenci tedy můžeme zapsat po pozdravu, ale je nutné se na ni ptát celé třídy, a vyhradit pro ni tak několik minut z každé své hodiny? Elektronický systém nám totiž zobrazí žáky, kteří nebyli předchozí hodinu/hodiny přítomni a kdo je i na následující vyučování omluven (výjimku tím pádem tvoří první hodina). Pokud si tedy tyto údaje předem zjistíme, stačí se pohledem po třídě ujistit o absenci těchto konkrétních žáků. Zároveň však mohl někdo v průběhu vyučování odejít – přesvědčit se o tom je samozřejmě naší povinností. (Zaznamenání prezenze se dá podle mého názoru docílit časově úspornějšími postupy: ve třídě si vyhlédneme žáka, o kterém víme, že je zodpovědný a mívá přehled, toho se na chybějící zeptáme ještě o přestávce – umožní nám to zapsat do systému ještě před zvoněním, popř. se to může stát i stálou službou, pokud by dotýčný souhlasil; nebo naopak můžeme dělat prezenci až na konci hodiny – to už zvládne učitel sám, když ví, kdo na hodině byl, avšak skýtá v sobě riziko, že neodhalíme neomluvenou absenci, což může být veliký problém; další variantou je zapsat si nepřítomné do notýsku nebo na papír a až následně informace přepsat do počítače, ve svém volném čase.) Abych se ještě stručně vrátila k zápisu do třídní knihy jako rituálu – pokud jím je, musí mít svůj smysl. Nasnadě je naznačovaný účel, abychom se vyvarovali postižitelnosti (jestliže neregistrujeme něčí absenci),

⁷ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2012, s. 64. ISBN 978-80-262-0052-9.

⁸ HUNTEROVÁ, Madeline. *Účinné vyučování v kostce*. Praha: Portál, 1999, s. 34. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-220-3.

když za žáky v naší výuce zodpovídáme. Nicméně nedospěla jsem k žádnému aspektu, který by zápis do třídnice určil jako cenný pro přítomné žáky (na rozdíl od stoupání, které jim dá prostor na zklidnění a signál pro soustředění, také obvykle trvá kratší dobu), proto bych volila spíše zapsání mimo samotnou výuku.

Vyučující mají ještě jiné rituály, například někteří se ptají, **jak se žáci mají** – mohou odpovídat všichni jednotlivě či hromadně nebo jen několik ze třídy, někdy stačí, když „*ukáží buď palec nahoru, nebo dolů*“⁹ nebo naznačí na vertikále od země nad hlavu, kam až dosáhnou, svou náladu (tzv. teploměr). Dále se vyučující, zejména tedy cizích jazyků, dětí ptají, co dělaly o víkendu, dnes nebo včera... Bylo by z nějakých důvodů vhodné toto přenést i do výuky mateřského jazyka a literatury? Mimo to, že takový rituál má potenciál utužovat vztahy, (ty by měly být pro češtináře o to více podstatné, když má jeho předmět velikou časovou dotaci; navíc upevňuje vztah nejen mezi učitelem a jeho žáky, ale i mezi nimi samotnými, když se o sobě třeba dozvedí něco nového) také může napomoci uvolnění stresu, a především si my jako vyučující můžeme zmapovat situaci, ve které se žáci či studenti nacházejí. Třeba se dozvíme, že předchozí hodinu psali velkou písemnou práci, a jsou teď kvůli tomu unavení, nebo dokonce neohlášený test, takže jsou rozladění – tato zjištění nám umožňují citlivěji reagovat na jejich potřeby a lépe pracovat se skupinovou dynamikou (snažit se zvýšit, nebo naopak snížit energii či specifické pocity...). Velký přínos takového zahájení lze spatřit zejména v tom, že vyučujícímu poskytuje rozklíčování situace, jejíž příčina jinak může být nejasná, a tímto dostanou studenti i žáci příležitost, aby mohli říci, jak se cítí, a ozřejmili tak příčinu svého případného rozladění.

Přímo ve vztahu k literární a slohové výchově by se mohlo stát rituálem například připsání vlastního verše po příchodu do třídy na plakát, na němž později vznikne společná báseň skupiny, nebo zápis do deníku či diáře, založeného pro účely vlastní tvorby, kam každý ze třídy postupně během určité časové doby (např. během pololetí alespoň jednou) zapíše své umělecké vyjádření pocitů, dojmů, nálady... (nápad Ireny Polákové, který realizuje ve své třídě). Přínosem těchto metod by byla radost ze společného tvoření a vzniklého díla, a tedy i potřeba opakovat pocit úspěchu či štěstí. Rituálem by se mohla stát i pravidelná recitace

⁹ TYPLOVÁ KOMÁRKOVÁ, Eva. *Rituály ve školním prostředí*. Praha, 2013. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, s. 56. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/122666/?lang=en>

vybrané poezie nebo úryvků z prózy, které by si sami studenti vybrali podle líbivosti na základě přečteného, čtení nahlas pak má potenciál navnadit i ostatní spolužáky k přečtení, také může inspirovat samotného čtenáře k vedení si deníku, ke kterému se může později vracet.

2.3 Rozhodující první věty výuky

Po vzájemném přivítání tedy můžeme zahájit hodinu několika způsoby. Často se začíná zveřejněním tématu dané vyučovací jednotky, je ale možné započít taktéž objasněním jejího cíle. Nebo se jako první upřednostňuje opakování z předešlé výuky. Dále je možné říct celý plán hodiny či představit jen jednu z naplánovaných aktivit. Anebo můžeme začít rovnou energicky nějakým úkolem či otázkou. Tyto způsoby zahájení v dalších podkapitolách postupně více rozvedu a poslednímu budu pro jeho neobvyklost posléze věnovat největší prostor. Pro vyložení všech jmenovaných prostředků si vybírám příklad přímo z literární výchovy – poslouží mi hodina zaměřená na Rukopisy.

2.3.1 Téma hodiny

Takovou hodinu můžeme uvést tím, čím se dnes budeme zabývat, co budeme probírat: „Dnešní hodinu se zaměříme na dva nejznámější rukopisy, Rukopis královédvorský a zelenohorský.“ Ano, studenti se sice dozví informaci o **tématu** výuky, ale je vhodné zamyslet se také nad tím, co to v nich vyvolá. Stačí jim jako motivace, že se jedná o nejznámější rukopisy? Podle mého názoru to není dostačující, i když stále lepší variantou, než předepsat na tabuli strohé „Rukopis královédvorský a zelenohorský“, téma ještě žákům znovu přečíst nahlas (docenti Kalhous a Obst to ve své *Školní didaktice* komentují následovně: „o vysoké motivační efektivitě takového zahájení výuky lze pochybovat“¹⁰) – měli bychom tedy žákům říci více informací, především ale vybrat ty zajímavé. Kdybychom dále při seznamování s tématem navíc použili složité termíny: „Řekneme si argumenty, které byly ve sporu uváděny, z filologického, sociologického, historického i paleografického hlediska...“, pak jsme jako vyučující velmi vzdáleni jejich životní realitě a zájmům. Pokud tedy chceme začít uvedením tématu hodiny, nabízím k porovnání jiný příklad: „Dneska společně staneme na počátku největšího literárního sporu, který se týká pravosti dvou spisů. Jsou to pouhé dva plátky, ale přesto rozepře trvají už dvě stě let. Dodnes se neví úplně jistě, jestli se jedná o pravé, staré literární památky, nebo o podvrhy... A my se to dnes pokusíme zjistit.“ Tato výpověď by mohla mít větší šanci vzbudit v žácích zájem, protože uvádí přesah do dnešní doby (spor není

¹⁰ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 373. ISBN 80-7178-253-X.

dořešen), navíc apeluje na jejich aktivitu (otevřít možnost, že právě oni se mohou stát vědci a odborníky). (Vždyť proč to studentům ulehčovat a předložit své subjektivní stanovisko, že to byly falzifikáty – není právě spor o pravost to nejzajímavější na Rukopisech? Byla by škoda, kdyby si ho nemohli prožít spolu s největšími vědci té doby a jejich předloženými důkazy. Tím spíše, když dosud existuje Česká společnost rukopisná, jež hájí jejich pravost.)

Pokud se nám podaří zformulovat téma hodiny zajímavě, stále má takový začátek své omezení v tom, že se nedá použít, pokud nechceme téma předem „prozradit“, nýbrž učinit ho předmětem pátrání. Stává se to tedy v situacích, kdy cílíme na to, aby ho žáci či studenti vyvodili sami – mohou to být náměty případy hádání literárního směru na základě podávání indicií, v jazyce například určování toho, co mají podtržená slova společného (určitý slovní druh nebo větný člen), nebo třeba předvídaní podle knižní obálky a ilustrací na dílně čtení, aniž bychom museli říkat, že rozvíjíme čtenářskou strategii... V takovém případě použijeme jiný z úvodů, které popisují dále.

Tématem se však mohou stát i abstraktní principy, které mají potenciál zaujmout na hodinách spojených s četbou a ze kterých se mohou v žácích zrodit tzv. **velké (nosné) myšlenky**. Někdy je obtížné určit, co se nejvíce dotýká našich žáků jako individuí, které problémy aktuálně řeší, ale z hlediska vývojové psychologie se mnohdy opakují a dají se pro určitou věkovou kategorii považovat za univerzální. Například Ondřej Hausenblas vychází z témat, která jsou v knihkupectvích pro dětské či mladistvé čtenáře přitažlivá, a ty bychom mohli i pro zahájení hodiny využít – zařazuje mezi ně například zradu, odhalené tajemství, vyrovnání se s neúspěchem, rozhodování se, přátelství, (první nebo letní) lásky, fyzický vývin, sexualitu a spoustu jiných.¹¹ Obvykle se dobíráme k námětu či motivům díla s žáky postupně a velké myšlenky si formuluje každý sám pro sebe. Možná bychom ale mohli použít také opačný postup, například: „Dnes se budeme bavit o přátelství, ale i o zradě; o odvaze, ale i o smrti...“ spíše než „Povíme si něco o knize *Bratři Lví srdce*.“ Nebo začít námi zformulovanou velkou myšlenkou, například „Dospělí a děti si často nerozumějí, jako by byli z jiné planety.“ (a pokračovat diskuzí, zda s výrokem souhlasí, nebo ne) – namísto uvedení hodiny představením díla *Malého prince*. (Případně zvolit pro úvod zamyšlení hodný citát „...*správně*

¹¹ HAUSENBLAS, Ondřej. Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení na školách*. 2006, 6(24), s. 40. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/24/_komplet.pdf

*vidíme jen srdcem. Co je důležité, je očím neviditelné.*¹²⁾ Pro danou cílovou skupinu bychom vybrali jim blízké téma (pro starší ročníky třeba nevěru či deziluzi v *Paní Bovaryové*; popř. velkou myšlenku „*Prožívání mladých lidí je naplněné láskou, touhou a ideály, to jim pomáhá zapomenout na nepřející, nepřátelský vnější svět.*“ k *Petru a Lucii*). (Pro efektivní výběr tématu je dobré své žáky poznat blíže, znát jak trendy a záliby, které jsou v jejich vrstevnické skupině momentálně „in“, tak jejich radosti a potíže, které právě řeší jako třída i jako jednotliví lidé.)

2.3.2 Cíl hodiny

Od tématu je nutné striktně rozlišovat **cíl** dané hodiny. Můžeme mít pro jednu lekci mnoho dílčích cílů: „Žák uvede, v jakém roce a kým byl nalezen Rukopis královédvorský,“ nebo „žák uvede, kdo byl první, kdo vystoupil proti pravosti Rukopisu zelenohorského.“ To jsou znalostní cíle na nízké úrovni kognitivní náročnosti – dle Bloomovy taxonomie by patřily do zapamatování – které jistě mají ve vyučování své místo. Z roviny porozumění by to mohlo být „Žák vysvětlí vlastními slovy důvody pro Hankovo počínání,“ pochopení vědeckých dokladů by se ověřilo například v této aplikaci: „Žák vybere historické důkazy ze seznamu předložených argumentů.“ Pokud ale chceme podpořit i vyšší myšlenkové operace, můžeme tím dosáhnout třeba diskuzní aktivitou, která by naplňovala tento cíl: „Žák ve skupině zastává (přidělené) stanovisko pro pravost, nebo proti pravosti, diskutuje na základě prostudovaných argumentů.“ Jestliže máme stanoveny dílčí cíle, nebo i jeden cíl pro vyučovací jednotku, jak ho můžeme studentům zveřejnit? (Formulace cíle pro potřeby pedagoga nechávám stranou, je o ní dostatečně pojednáno v mnoha publikacích, např. Petty, 2013, s. 392–404; nyní mi tedy půjde o komunikování cíle žákům, jehož znění se nemusí ztotožňovat s cílem zapsaným pro nás jako učitele.)

Upřednostnění motivování cílem namísto tématem může být vhodné zejména při výuce zaměřené na rozvíjení **dovedností**, kdy můžeme říct: „Na konci hodiny budete odcházet s tím, že jste si osvojili novou čtenářskou strategii, která vám pomůže v porozumění textu...“ nebo „Dnes se naučíte, jak napsat formální e-mail zaměstnavateli nebo panu řediteli...“, dalšími příklady mohou být cíle: „Po dnešku se dozvíte, co dělat, když na vás někdo útočí agresivní manipulací...“ či „Ondesete si informaci, kam jít pro odbornou radu, pokud si nejste jisti pravopisem...“, případně „Dnes si každý vyrobíme tahák na testy z jazyka!“ nebo „Také vás

¹² SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Malý princ*. 11. vyd. Praha: Albatros, 2002, s. 74. ISBN 80-00-01038-0.

vždycky zajímalo, jak to ti spisovatelé dělají, že umí tak barvitě vykreslit prostředí? Tak dnes si ukážeme, jak na to.“ a třeba i „Kdo si nejste jistí v kramflecích, pokud přijde na zápis přímé řeči, tak nezapomínejte – dnes přichází ta pravá chvíle na to si ho procvičit.“

Ale i cíle zaměřené **znalostně** mohou být pro studenty motivující, pokud se dobře podají, např. takto: „Víte, jaký je rozdíl mezi parodií, travestií a plagiátem? Cílem dnešní hodiny je ho zjistit.“ nebo „V této hodině si konečně uděláme jasno ve dvou pojmech, které se lidem často pletou – v poezii a próze. Až tomu budeme všichni rozumět, zkusíme ještě vyšší level a vysvětlíme si poezii v próze!“ či „Pokud chcete zaválet u přijímaček, poradím vám, jak na to – jednou z věcí, kterou potřebujete vědět, je rozdíl mezi lyrikou a epikou.“ (i když si uvědomuji, že je vždy lepší mířit na vnitřní motivaci než vnější). Lze také „Aby nás spisovatelé vzali na cestu do své snové krajiny, vytváří živé obrazy pomocí slov. Tato obrazná pojmenování si dnes identifikujeme v textech slavných básníků; to nám pomůže, až si pak budeme také zkoušet pozvat ostatní spolužáky do svého vysněného prostředí...“, tj. znalost, ze které vyplývá získávání dovednosti. Pokud se nám navíc podaří sladit své cíle s těmi žákovskými (tzn. zjistit si předem, jaké cíle si kladou nebo které z nabídky jsou pro ně atraktivní), případně zařídit to tak, aby je studenti přijali za své vlastní, mohla by být funkčnost motivování cílem o to vyšší.

Uvedla jsem větší množství příkladů s tím záměrem, abych nastínila různé formulace, které se dají použít. Samozřejmě postrádají kontext celé hodiny či modulu, ale věřím, že ho na tomto místě není potřeba. Mým záměrem bylo totiž vyzdvihnout, jak je volba prvních slov důležitá a že rozhoduje o spolupráci studentů i po celou hodinu, jak ostatně potvrzují i docenti Zdeněk Kalhous a Otto Obst ve své *Školní didaktice* (2002): „*První učitelova slova jsou zpravidla očekávána se zájmem, poněvadž žáci chtějí vědět, co je ve výuce čeká. V zájmu učitele musí být vytvořit u žáků pozitivní očekávání něčeho zajímavého, poutavého.*“¹³ Dokonce přirovnávají úlohu učitele k řečníkovi, který se učí první souvětí svého projevu nazpaměť. Blíže o tom také pojednává Kyriacou, jenž v *Klíčových dovednostech učitele* mj. píše, že „*aby toto kladné očekávání u žáků vzniklo, je důležité zajistit, aby se v úvodu hodiny na učivo*

¹³ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 373. ISBN 80-7178-253-X.

soustředili.“¹⁴ Zde se hodí dodat, že podle Cangelosiho *Strategie řízení třídy* máme promluvit na žáky „*pouze tehdy, když jsou připraveni (...) naslouchat*“¹⁵.

Než přejdu k dalším způsobům zahájení hodiny, ráda bych ještě upozornila, čeho je možné si povšimnout – ve většině případů při uvádění příkladů zadávání používám inkluzivní plurál. To, že ani lingvisticky nevyčleňuji sebe od žáků, mi umožňuje udržet soudržnost skupiny, včetně sebe jako její součásti – mohu tím více zdůraznit, že se společně o něco snažíme, trávíme tu teď spolu čas, abychom dohromady dospěli do určitého cíle. A nakonec jsou důležité i jiné, řečnické záležitosti – je to práce s hlasem, barvitá intonace, odmlky na vhodném místě... Souhlasím s úslovím, že každý učitel by měl být do určité míry herec. Dodávám, že naší intencí nemá být děti zabavit, ale dramatické vystupování pedagoga jim může pomoci snáze se na výuku soustředit. PaedDr. Jana Vejvodová, CSc. ze Západočeské univerzity v Plzni k tomu trefně o učitelích říká: „...*když nebudou nudit sami sebe, nebudou nudit ani své žáky.*“¹⁶

2.3.3 Opakování z minulé hodiny

Své vyučování můžeme také začít tím, že navážeme na předchozí hodinu. Někdy učitel **zopakuje** sám, čemu se věnovali nebo čeho docílili. Přednostní varianta z hlediska toho, kdo je aktivní, je nechat odpovědět samotné žáky či studenty na otázku po tématu či cíli předchozího snažení („Čím jsme se minule zabývali?“ nebo „Co jste se minule naučili?“ apod.). Ale i učitel může zajímavě uvést hodinu: „Na minulé hodině došlo k vraždě!“, pokud jsme četli detektivní povídku, nebo například: „Poslední hodinu jsme si udělali výlet do džungle, na ostrov za trosečníky, kterým nebylo více let než vám, ale trochu se to tam zvrhlo...“, mířící ke konkrétnímu dílu, *Pánu much*.

Častěji používá vyučující opakování k připomenutí samotného učiva či výsledků bádání. Výhodou takového postupu je, že udržuje kontinuitu, tedy větší návaznost celého výukového programu. Skýtá v sobě však rovněž nevýhodu, a to promeškání onoho klíčového momentu, kdy je třída v očekávání, že se dozví, čemu se budeme věnovat dnes. Ten se oddaluje o to více, čím déle trvá opakování látky, můžeme tak ztratit svou možnost úvodního naladění žáků

¹⁴ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2012, s. 50. ISBN 978-80-262-0052-9.

¹⁵ CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994, s. 101. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-014-6.

¹⁶ OTEVŘENO Plzeň. Od teorie k praxi: Jana Vejvodová – Konstruktivistické přístupy při přípravě studentů na praxi. *YouTube* [online]. 2018-11-29 [cit. 2019-03-27]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=D8njdQr0Qw>

na učení, dokud jsou zvědaví, co je dnes čeká. Bezprostředně by tedy mělo následovat oznámení o tématu, cíli či plánu. Mimochodem tím nerozporuji, že opakování probraného v hodině není důležité, naopak – nicméně zde pojednávám o struktuře vyučovací hodiny, respektive pouze jejího začátku.

2.3.4 Celý plán a jen jeho část

Časově náročnější může být rovněž sdělování **kompletního plánu** vyučovací jednotky. Naopak je bezesporu přínosné v tom, že přináší účastníkům hodiny jistotu. Student ví, co všechno bude na programu, v jaké posloupnosti, čemu se vyhne nebo naopak nevyhne (například to, že dnes se nebude psát test ani nebude nikdo zkoušen, přináší pocit bezpečí, ale i oznámení toho, že ke zkoušení dojde a jakým způsobem, představuje jistotu). Zveřejnění plánu může dokonce ovlivnit jeho jednání nám ku prospěchu – pokud se například dozví, že bude mít za úkol na konci hodiny psát vlastní povídku, čemuž předchází teoretická příprava, může ji díky tomu vnímat bedlivěji. Může si podle plánu třeba i rozkládat své síly – pokud předem ví, že dvacet minut z vyučovací hodiny bude věnováno četbě, o které proběhne dále desetiminutové povídání, zbývá mu necelá čtvrt hodinka, při níž se bude muset soustředit – toto uvědomění ho může podnítit k větší aktivitě, nebo alespoň pozornosti (než představa celohodinové přednášky a zapisování si).

Tudíž i uvedení hodiny jejím programem může být motivační. Opět tomu ale z větší části napomůže, jakým způsobem ho podáme – pokud by zaznělo: „Dnešní hodina bude věnována Rukopisům – královédvorskému a zelenohorskému. Nejprve si promítneme fotografii, jak tyto literární památky vypadaly, přečteme si z nich úryvek. Pak se dozvíme o tom, že byla zpochybňována jejich pravost a budeme zjišťovat, kdo proti tvůrcům vystoupil. Na to se rozdělíme na dvě skupiny, jedna bude hájit jejich pravost, druhá bude zastávat stanovisko podvrhu. Předložím vám k tomu argumenty. Po diskuzi písemně odpovíte na pár otázek, které budou zjišťovat vaše porozumění; listy si poté od vás vyberu. Pokud nám náhodou zbyde čas, napíšeme si ještě závěrečné zamyšlení...“, to by jistě postihovalo celý plán, výhodou je, že studenti přesně ví, co čekat, dokonce je naznačeno ověřování jejich pochopení, což může být motivační (opět zvnějšku jako prevence, kdyby nedošlo k vnitřní motivaci). Nicméně nabízím ke srovnání ještě jinou variantu: „Dneska si vyzkoušíte roli těch nejvýznamnějších vědců a badatelů kdy po světě chodících. Přeneseme se o dvě stě let nazpátek, kde začal jeden z největších literárních sporů v dějinách. Nejprve si dáme krátký úvod, kdy se budeme snažit

vypátrat první stopy, něco si dokonce i přečteme – a to i ve starém jazyce! ... Nebojte „překlad“ tam bude také. No, a nakonec nás čeká to, co všichni milují – pořádně se zhádáme! JÓ! A uvidíme, třeba se u toho i něco naučíme. Tak pojďme na to!“ Záleží samozřejmě na pedagogickém stylu každého jednotlivce, avšak osobně mne více baví úvody druhého typu, kdy to více takřikajíc „zahraji“. Myslím si, že je učitelova silná zbraň, pokud si užívá hru s jazykovými obraty, dynamikou (hlasitostí) a tempem řeči, s odmlkami... a třeba se i blíží způsobu řeči svých žáků či studentů, přitom ale jeho projev neztrácí na kultivovanosti. Nejdůležitějším kritériem však je, aby u toho byl autentický. Jestliže má skutečně pro téma či učení zápal a ten umí navíc dát najevo, „prodat ho“, pak někdy stačí pro zaujetí studentů pouze samo nadšení pro věc. To zmiňuje i Pařízek (1988): „*Při získávání zájmu žáků o učení mají velký význam osobnost učitele, jeho vlastní zájem o předmět, jemuž vyučuje, i o žáky, jeho přesvědčení o významu toho, čemu žáky učí.*“¹⁷

Nyní ještě pojednám o nevýhodách zahájení hodiny tím, že žákům řekneme plán hodiny – co se týče délky těchto úvodů, obzvláště první je poměrně rozsáhlý. Může tedy nastat stejný problém, (který jsem zmiňovala výše v předchozí podkapitole o opakování,) že žáci svoji zaktivizovanou pozornost opět vypnou, pokud je nezaujme samotný plán a neobjeví nic, na co se mohou těšit (občas může program vyznít i náročněji, než jak moc skutečně bude). Druhou promluvu jsem se pokusila stylizovat záživněji, formulace by samy o sobě mohly vzbudit zájem. Avšak hlavní rozdíl mezi dvěma úvody, který jsem učinila, je ten, že jsem ve druhém neřekla žádné informace ani rozřešení. Velikou nevýhodou zveřejnění celého programu totiž spatřuji v tom, že prozradí to, na co si mohou žáci přijít sami (což je podstatou konstruktivismu, o němž se budu zmiňovat později v této práci). V prvním případě je opravdu přebytek informací, které se snadno ve větším množství vypustí, přitom spoustu se toho dá říci až při jednotlivých aktivitách; paradoxně tak přílišná jistota může vyvolat nezájem (už se vše dozvěděli, není, na co se těšit). Podle mého názoru tedy lépe funguje ponechání prvku tajemství¹⁸ a vědomé pracování s ním. (Například i při výkladu znovu připomeneme, že ještě řekneme posledních několik informací, a pak už se slibovanou věc dozví, vyzkouší si nebo podobně.) A nakonec nevýhodným se jeví také odhalení plánu v tu chvíli, pokud ho poté nedodržíme – často se něco

¹⁷ PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání. Analýza učitelské profese*. Praha: SPN, 1988, s. 72–73. Pedagogické studie.

¹⁸ Mimochodem lze si povšimnout vyššího účinku na žádooucí zvědavost žáků, když začneme vyzváním „Zavřete si oči.“ S prvkem tajemna můžeme dále pracovat třeba takto: „Za chvíli vám něco pošlu, je to velmi vzácné a křehké, takže buďte opatrní... Každý si zkusíte odhadnout, co to je, a na konci se to dozvíte...“.

nestihne – nebo ho potřebujeme z jakýchkoli důvodů během dané hodiny upravit. Takové zahájení nás pak zbytečně zavazuje k tomu, abychom se v každém případě drželi toho, co jsme oznámili. Není to problém pouze začínajících učitelů – zde si opět vypůjčím citaci k podložení tvrzení od větších odborníků: „*ani při nejsvědomitější přípravě nemůže učitel mít jistotu o skutečném průběhu hodiny*“.¹⁹ Ten studenti vnímají a mohou na základě avizovaného plánu kontrolovat, zda mu pravá náplň hodiny odpovídá – pokud zůstanu u příkladu s ústním zkoušením, může tato zpráva někoho třeba vystresovat a radši se tajně učí látku, než aby se zapojoval do aktuálního běhu výuky; pokud nakonec ke zkoušení nedojde, reakce u něj bude jistě emočně negativně nabitá (pocit promarněného času, nemohl se kvůli svému strachu z hodnocení zúčastnit momentálního dění apod.).

Nevýhodu časové náročnosti a potíže s ní spojené nebo toho, že nechceme vše prozradit a chceme mít možnost s programem hodiny v reakci na aktuální situaci manipulovat, může eliminovat vybrání jen **jedné** dílčí **aktivity** z našeho plánu. Která by to měla být? Pokud ve třídě máme odučené už větší množství hodin, pak určitě ta, která sklízela úspěch – prezentovat ji pak můžeme jako „vaši oblíbenou hru“. Jinak můžeme vždy odhadnout, která je bude bavit více, to pravděpodobně určí tyto aspekty: možnost kooperace, volnějšího pohybu, spojitost s digitálními technologiemi, změna prostředí (venkovní aktivity, ale třeba i učení se na chodbě, ve školní knihovně apod.) – samozřejmě každému žákovi vyhovuje něco jiného a záleží vždy na samotné aktuální náladě a rozpoložení i na momentální skupinové atmosféře ve třídě, ale zejména půjde tedy o formy kooperativní, skupinové a týmové výuky, o metody problémové a výzkumné výuky, dramatizaci a inscenaci, didaktické hry apod. – i když zajisté hraje velkou roli také obsah, který do formy či metody dosadíme. (Seznam žáky oblíbených vyučovacích metod uvádí Sitná, 2009, s. 13.) Ve svém příkladu s lekcí o Rukopisech bych pro tyto účely vybrala aktivitu debaty jakožto „zlatého hřbetu odpoledne“.

Vyjmenované metody totiž podněcují žákovu aktivitu a často i kreativitu – podle mých zkušeností (i dle Sitné, 2009) jsou studenti vždy rádi, pokud dostanou příležitost ji dát najevo a něco sami či s kamarády vyprodukovat (co má smysl, ale zároveň je to i něčím zábavné, vtipné). Můžeme tedy vybrat jednu z aktivit, které by je mohli lákat, nebo je alespoň podat tak, aby zněly lákavě, například: „budeme sledovat video“ / „secvičíme si scénku a zahrajeme si ji“ / „podíváme se na zakázanou reklamu“ / „budeme provádět sociální experiment přímo

¹⁹ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 374. ISBN 80-7178-253-X.

tady ve třídě“ / „přečteme si text, který změnil dějiny“ / „vyrobíme si dadaistickou báseň – budeme si vystřihovat a lepit...“ a podobně. Podle reakce studentů pak můžeme s natěšením pracovat dál, jak už jsem se zmiňovala, třeba tímto způsobem: „Nejprve budete mít za úkol toto... Ještě doděláme tohle... A pak už se pustíme do toho, na co všichni čekáme, kvůli čemu tady dnes všichni jsme...“ atp.

Na studenty působí motivačně zvolení takové činnosti, která se více či méně dotýká jejich aktuálního života nebo alespoň dění ve škole. „Protože nás brzy čeká studentská konference, vytvoříme pozvánku na ni / vyrobíme plakáty.“ nebo (spíše pro mladší děti) obdobně: „Dneska má Jirka narozeniny, tak pojdte, pomůžeme mu s tvorbou pozvánky na oslavu.“ Pokud si všimneme, že si studenti často stěžují například na předbíhání ve frontě v jídelně, malé porce masa, na nepořádek a odpadky v lavicích nebo na cokoli jiného, můžeme toho využít k sestavení stížnosti jako slohového útvaru a jakýchkoli náznaků např. občanské angažovanosti zase k tvorbě průvodního textu k petici apod. Pro to nám velmi pomůže všimnout si věcí, které zrovna studenti prožívají nebo jimi přímo žijí, i mimo vyučování a školní třídu. (Toto hlásá už John Dewey v roce 1899 na svých přednáškách – podle něj je potřeba přemýšlet nad tím, *„jak by škola mohla být spojena se životem, tak aby zkušenost, jíž dítě nabývá obvyčejným způsobem, byla přenášena do školy a tu aby jí bylo užito, a zase, čemu se dítě ve škole učí, aby se přinášelo domů zpět a upotřebeno toho bylo v obecném životě“*.²⁰)

Zajímavý způsob, jak ještě jinak žákům sdělit program, je tak, aby **nezněl jako plán** vyučovací hodiny: „Víte co? Dnes jsem nějaká unavená, tak se nebudeme učit. Budeme si jenom číst a pak si něco o svých knihách řekneme. Jenom jednu věc po vás budu chtít, abyste četli po celou dobu. Jinak si teď můžete vybrat jakékoli pohodlné místo a až řeknu, tak se tu sejdeme.“ Nebo obdobně: „Dneska se mi zdáte nějak unavení. Je to tak? No tak se nemusíme učit. Můžeme se jenom podívat na film – bude mi stačit, když ho budete sledovat a k sobě do sešitu nebo třeba jenom v hlavě si pak o něm poznamenáte jednu informaci.“ – například pro potřeby porovnání filmové adaptace literárního díla. Toho se samozřejmě dá využít pouze výjimečně, pokud máme doopravdy v plánu nějakou „oddechovou“ činnost, ve skutečnosti však vždy máme cíl hodiny a připravená zadání k jeho naplnění, ale můžeme to „navléknout“ tak, že si žáci ani neuvědomí, že se vlastně učí. Tohoto postupu se dá využít i v případech „výletů“ do muzea, galerie, na různé výstavy. Třeba úvod „Dnes je venku tak krásně! To je

²⁰ DEWEY, John. *Škola a společnost*. Praha: Jan Laichter, 1904, s. 79–80.

úplná škoda nevyrazit ven. Nechtěli byste se jít projít?“ se dá využít pro procházky po stopách spisovatelů (v tom má lokace školy v Praze výhodu).

2.3.5 Zahájení přímo aktivitou

Je tedy více způsobů, čím svoji hodinu uvést, také mnoho forem, jakými své první věty sdělit. Ale všechny mají svůj shodný účel, a to sice pozvat žáky či studenty do výuky, motivovat je k učení a naladit je na strunu naší dnešní hodiny. Tento účel může dobře plnit zahájení jakoby bez úvodu, přímo **aktivitou**, respektive otázkou či úlohou (aktivitou tedy myslím jakékoli zadání, kdy žáci a studenti mají dělat nějakou činnost). To sice skýtá oproti zveřejnění denního plánu nevýhodu, že se žáci a studenti nedozvědí, co vše mají očekávat – program hodiny se však dá oznámit později, což by nám umožnilo zužitkovat výhodu tohoto způsobu zahájení, a to využití onoho klíčového momentu. Bere totiž studenty rovnou „do akce“, nastavuje proces myšlení již od prvních minut. Jeho přínosem je, že učí žáky dobrému návyku – pracovat ihned od počátku. „*Položit žákům otázku může lépe splnit cíl vzbudit jejich zvědavost a vyvolat v nich zájem o řešení problémů v následujících činnostech než prosté oznámení.*“²¹ Takový dotaz ale musí být vhodně zvolený, aby se žákům o něm vůbec chtělo přemýšlet a odpověď je opravdu zajímavá. Musí jim být blízký, být přiměřeně obtížný, adekvátně časově náročný... Proto zároveň považuji vymyslet takový úvod hodiny za největší výzvu. Jako učitelé však máme prostředky a nástroje, díky kterým se zvyšuje pravděpodobnost, že se nám zdaří studenty zaujmout. Nyní se je pokusím popsat opět na konkrétních příkladech, nejprve však vymezím několik pojmů pro usnadnění porozumění.

Pro účely této práce si definuji termín „**naladění**“, který se mi bohužel nepodařilo v odborné literatuře dohledat jako oficiálně existující, vyložený pojem, nicméně pan doktor Ondřej Hausenblas i Mgr. Irena Poláková²² ho chápou jako samostatný koncept, jež významově odděluje od evokace (té se budu širěji věnovat v následující kapitole). Laděním či naladěním v pedagogickém smyslu tedy rozumím úvodní aktivitu, která se může, ale nemusí bezprostředně týkat tématu hodiny, jejímž cílem je navázat kontakt se žáky, aktivizovat je zábavnou formou. Hlavním záměrem je probudit jejich zájem o konkrétní učivo, soustředit jejich myšlenky na výuku. (Mimochodem s pojmem naladění na učení se můžeme setkat

²¹ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2012, s. 50. ISBN 978-80-262-0052-9.

²² Osobní konzultace.

i u Hunterové, resp. s jeho překladem. Dosáhnout jej podle ní lze pomocí úkolu, „*který odvede jejich mysl od jiných věcí a soustředí pozornost na dnešní látku*“.²³⁾

Specifickým příkladem takového způsobu motivace jsou tzv. „otvíráky“ neboli **mentální rozcvičky** – hádanky, rébusy, přesmyčky, kvízy, křížovky a jiné. Jejich znakem je časté zaměření na rychlost, svižnost, hravost, někdy i soutěživost. Nevyžadují tedy hluboké přemýšlení, úlohy jsou jednoduššího typu a nízké kognitivní náročnosti, často z čerstvě probrané látky, které míří na vybavení informací ze své paměti, ale i „tipovací“ otázky, na něž žáci pravděpodobně neznají přesnou odpověď, ale dostanou například na výběr ze tří možností a, b, c – ty jsou velmi často časově limitovány. Konkrétní zadání by mohla znít třeba takto: „Vymyslete co nejvíce slov, které začínají na písmeno P a končí na A / co nejvíce přídavných jmen, která označují pozitivní vlastnosti člověka / co nejvíce slov, která budou složena z těchto písmen: K, T, O, S, M, B, A / co největší množství takových slov, která jsou cizího původu, ale sami je používáte...“ nebo „Které slovo je ukryto v přesmyčce: HANIK / LIŠEMGAG / MNIMRAC / KANECEDE...“ / „Kterí literáti se ukrývají v přesmyčkách PEKL KAČERA / NERAD JANU / SNOVÁ TÓNINA / ESO, FRAJER VLASTI...?“²⁴ „Vypiš všechna přísloví, co tě napadnou, která mluví o práci...“ „Vymysli slovo, které se dá číst stejně zepředu i zezadu jako například *radar*.“ „Co mají společného věty: *Jelenovi pivo nelej a Kuna nese nanuk*?“ „Jaké frazémy se slovem *oko* znáš?“ „Jak zní některá pranostika o únoru?“ Zmiňovala jsem také hádanky: „Které slovo je nejdelší?“ / „Kolik má zhruba čeština slov?“ / „Které přísloví mluví o podobnosti dvou lidí, nejčastěji v rodině?“ / „Který spisovatel napsal tato díla...“ Nebo i písemné úkoly: „Přiřaď k sobě dvojice synonymních/antonymních slov z nabídky, každé použij alespoň jednou, můžeš i vícekrát: *chudý, hezký, mladý, učitel, zámožný, starý, pěkný, bohatý, pedagog*...“ „Převeď jedno slovo do dvou: *panelák, třídnice, nákladník, lanovka*...“ „Doplň ustálená přirovnání: *Je chytrý jako... Je pilná jako*...“ „Vytvoř větu či souvětí z těchto samohlásek v zadaném pořadí OAEQUIY...“ či „Oprav názvy literárních děl: *Červený a zelený, Klapzubova dvanáctka, Slezské básně, Pohádky z jedné kapsy, Modlitba pro Kateřinu Horákovou, Kuře sangvinik, Po nás ať přijde kouzelník*...“ Takovými cvičeními se mohou žáci nejen „rozehřát“, ale třeba se při nich i něco nového naučit. Představují také celkem pomocný způsob pro rozvíjení znalostí z oblastí,

²³ HUNTEROVÁ, Madeline. *Účinné vyučování v kostce*. Praha: Portál, 1999, s. 35. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-220-3.

²⁴ <https://anagrammer.org/literati/> (kniha, Gilgameš, Cimrman, dekadence; Karel Čapek, Jan Neruda, Antonín Sova, Jaroslav Seifert)

na která nezbývá čas (frazologie, slovní zásoba, typy testových úloh k přijímacím zkouškám). Další inspiraci lze čerpat např. z publikace *Jazykové hry* (Pišlová, 2008). Tato rychlá verze cvičení se může odehrávat i na digitální platformě – *Mentimeter, Kahoot*, pokud studentům zapůjčíme školní tablety nebo pokud si přinesou své vlastní zařízení (BYOD – *Bring Your Own Device*)²⁵.

Nicméně naladění vztažené (nikoli k myšlení jako takovému, ale) k samotnému obsahu vyučovací hodiny je provázáno s tématem. Takový typ může sloužit k navození atmosféry, respektive vytvoření podnětného prostředí pro učení, a to sice svými slovy. Na to se dá využít například technika **vizualizace**, kdy se popisným postupem snažíme žákům navodit určité představy a působit přitom na jejich smysly – nejen zrakové, například: „Pohodlně se usadte a zavřete si oči. Právě jste se ocitli na Malostranském náměstí. Podíváte se nahoru; na slunci se skví věž a kopule chrámu svatého Mikuláše. Podíváte se pod sebe a vidíte pouze kočičí hlavy, žádné chodníky, žádné koleje... Neslyšíte vlastně vůbec zvuk tramvají ani aut – vtom zaslechnete blížící se dusot kopyt a řehotání koní. Otočíte se tím směrem a najednou si všimnete, že jsou všichni lidé oblečeni jako z předminulého století – dámy mají veliké suknice, pánové cylindry... Doběhnete k rohovému domu a čtete ceduli s názvem ulice – skutečně, místo Nerudova se píše Ostruhová. Ocitli jste se totiž v devatenáctém století.“ – takto by mohl znít úvod pro četbu *Povídek malostranských* pomocí popisu prostoru a prostředí. Pro uvedení literárního díla můžeme využít i některou z postav a vcítění se do situace, kterou prožívá, do problému, kterému je vystavena: „Představte si, že jste mladá selská dívka, je vám asi dvacet let. Žijete s rodinou na pěkném statku, máte bohatého tatínka, který to s vámi vždycky myslel dobře. Jenže teď vás nutí do sňatku s vdovcem. Vy však máte v srdci jiného, mladého chasníka – ten je ale bohužel chudý. Co uděláte?“ nebo jen „Představte si, že jste v situaci, kdy jste do někoho zamilovaní. Víte, že je to ten pravý nebo ta pravá, chtěli byste si ho/ji dokonce i vzít. A najednou si i vaši rodiče vzpomenou, že už máte čas na vdávání/ženění, a tak jdou a domluví vám svatbu. Zavolají si vás a oznámí vám, že si vezmete bohatého, ale ovdovělého ženicha/nevěstu, navíc se třemi dětmi. Co byste udělali?“

²⁵ GAJZLEROVÁ, Lenka, NEUMAJER, Ondřej a Lucie ROHLÍKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání s využitím digitálních technologií* [online]. Praha: Microsoft, 2016, s. 75. Dostupné z: <http://ondrej.neumajer.cz/wp-content/uploads/2016/08/inkluzivni-vzdelavani-s-ict.pdf>

Protože tato čtenářská strategie klade na žáky celkem vysoké nároky co do imaginace a empatie, můžeme proces usnadnit rovnou poskytnutím vizuálních, popř. **audiovizuálních materiálů**. Fotografie či videa mohou přenos do prostředí usnadnit. Například o dadaismu mnoho vypoví promítnutí dobového snímku interiéru *Cabaretu Voltaire* nebo zachycený gulag pro líčení Dostojevského, případně úryvek z filmu *Útěk ze Sibíře*. V sepětí s literaturou se také nabízí uplatnění mezipředmětového vztahu k výtvarné výchově pomocí uměleckých děl – například obraz *Poutníka nad mořem mlhy* malíře C. D. Friedricha²⁶ pro symbolické znázornění romantického hrdiny, pro nálady expresionismu pak například slavný Munchův *Výkřik*. Novost moderny ukáže porovnání da Vinciho *Mony Lisý* s jejím dadaistickým ztvárněním v ruce Marcela Duchampa (*L.H.O.O.Q.*)²⁷. U studentů může taková kontroverze vyvolat pobavenou reakci, případně překvapení či údiv, tudíž pro vzbuzení zájmu na počátku hodiny lze pravděpodobně považovat tuto strategii za funkční (o účinnosti vtipu a učitelově smyslu pro humor mluví několik didaktických příruček, například Maňák, 2001, Dyrťová a Krhutová, 2009, Kyriacou, 2012, Řezníček a Rusek, 2014). (Více ukázek k přesahům do jiných druhů umění lze nalézt v kapitole 3.7 této práce.)

Podobný záměr jsme se svou mentorkou měly při volbě motivačního naladění pro uváděný příklad hodiny zaměřené na Rukopisy – promítla jsem na prezentaci urážky jedné význačné osobnosti („*Vlastizrádce!*“ / Jeho „*nezrodila matka česká, spíše netvorná, zlo sálající saň.*“ / Stojí „*v čele těchto národních nepřátel a krutých zhoubců kulturních našich památek*“ / „*Naše zázračné pergameny chce zničit závistivec s bezohlednou frivolitou...*“)²⁸ a položila jsem otázku, o kom si myslí, že to je – cílem bylo vyvolat moment překvapení z nesouladu, že „*tatíček Masaryk*“ byl paradoxně označován za vlastizrádce. Dále následovala evokace v podobě promítnutí autentické fotografie Rukopisů doprovázené dotazy: „*Co myslíte, že to je? Co vidíte?*“ a po správné odpovědi „*Co o nich víte?*“ (poté jsme si četli úryvky). Na tomto příkladu se pokusím ozřejmit rozdíl mezi pojmy naladění a evokace: první aktivita nevyvolává aktuální znalosti či představy žáků, pouze působí na city a smysly. Jejím účelem je zamyšlení se nad určitou otázkou, ale ta nemusí být v souvislosti s tématem dané hodiny. Zároveň je však

²⁶ FISCHER, Petr. Touha Friedrichova poutníka. V Berlíně vystavují obrazy věnované fenoménu toulání. *Český rozhlas Vltava* [online]. Český rozhlas 2018-09-06 [cit. 2019-03-30]. Dostupné z: <https://vltava.rozhlas.cz/touha-friedrichova-poutnika-v-berline-vystavuji-obrazy-venovane-fenomenu-toulani-7606459>

²⁷ WIKIPEDIA. 2019-03-05 Dostupné z: <https://en.wikipedia.org/wiki/L.H.O.O.Q.>

²⁸ KAZIMOUR, Ivan. *Dlouhá cesta k dočasnému Československu* [online]. E-knihy jedou, 2018 [cit. 2019-02-21], s. 228–229. ISBN 978-80-7589-452-6. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=tkRbDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false>

(i podle Ondřeje Hausenblase²⁹) častým omylem učitelů, že považují vyplnění křížovky, kde v tajence vyjde výukové téma, za provedenou evokaci. Ve skutečnosti zůstávají na rovině mentálních rozcvíček, zatímco jim chybí vztahení otázky či úkolu k samotnému obsahu. Evokace tedy především – na rozdíl od naladění – souvisí s cílem hodiny. Volit na úvod obdobná cvičení určitě není špatným postupem, jen je podle mého názoru vhodné nezaměřovat je s evokací – ta může dále následovat po ladící aktivitě (jako v uvedeném příkladu). Co tedy přesně evokace znamená a přináší, se pokusím objasnit v následující kapitole.

3 Evokace jako součást celku

O evokaci jako první fázi konstruktivistického modelu učení E-U-R, vycházejícího z RWCT, je dostatečně pojednáno v publikacích týkajících se kritického myšlení, čtenářské gramotnosti i obecnějšího didaktického zaměření (např. Hausenblas a Košťálová, 2006³⁰ nebo Grecmanová a Urbanovská, 2007 či Tomková, 2007). Na tomto místě tedy vyberu ty informace, které budu sledovat relevantními z hlediska účelu a zaměření této diplomové práce. Vzhledem ke svým stanoveným cílům považuji za žádoucí věnovat se konstruktivistickému přístupu k výuce ve srovnání s transmisivním, pokusím se zde podložit, proč první z nich má potenciál podporovat proces učení více.

3.1 Pedagogický konstruktivismus jako východisko

Srovnání konstruktivistického a transmisivního přístupu je dostatečně postihnuté v mnoha různých zdrojích (např. Bertrand, 1998, Kalhous a Obst, 2002, Fenstermacher a Soltis, 2008, Petty, 2013, Zormanová, 2014), já se pro stručnost ve své práci omezím na demonstraci přehledu hlavních odlišností těchto dvou směrů (podle Mgr. Bohumila Zmrzlíka):³¹

	Transmisivní přístup	Konstruktivistický přístup
Výuka	přenos hotových poznatků od těch, kteří vědí (z učitelovy mysli či jiných zdrojů včetně	konstruování poznatků na základě porovnávání nových informací získaných z různých zdrojů s prekoncepty žáka

²⁹ Osobní konzultace.

³⁰ Podrobněji o evokaci především 22. číslo Kritických listů.

³¹ ZMRZLÍK, Bohumil. Příloha ŠVP – zásobník aktivit a metod: konstruktivistický a transmisivní přístup k výuce. *Mendelova.cz* [online]. Karviná – Hranice: Základní a mateřská škola Mendelova, 2018-10-16 [cit. 2019-02-25]. Dostupné z: <https://www.mendelova.cz/dokumenty/program-skoly/svp-ucici-se-skola/priloha-svp-zasobnik-aktivit-a-metod.150>, https://www.mendelova.cz/files/posts/150/files/konstruktivni_a_transmisivni_pristup.pdf (upraveno)

	elektronických), k těm, kteří vědí méně a méně dokonale	
Učení	pasivní přijímání informací	aktivní zmocňování se informací
Struktura hodiny	<ul style="list-style-type: none"> • motivace (vnější), příp. opakování • expozice (nové učivo) • fixace (procvičování) • verifikace (vyhodnocení) • aplikace 	<ul style="list-style-type: none"> • evokace • uvědomění si významu • reflexe
Orientace	na fakta a výsledky	na porozumění učivu a jeho „uchopení“
Přínos	rozvoj paměti	rozvoj samostatného myšlení, tvořivosti, kompetencí (k řešení problémů, komunikativních, personálních a sociálních)
Míra aktivity žáků	pasivita žáků – důraz na přejímání a předávání	aktivita žáků – dialog mezi tím, jak je svět chápán žákem a jak je mu zprostředkován
Role učitele	garantem pravdy	garantem metody (režisérem výuky)
Převládající typ uspořádání výuky	frontální vyučování (pokud se objevuje skupinová práce, tak pouze jako zpestření hodiny)	skupinové vyučování (význam interakcí mezi žáky navzájem) a individuální práce
Hlavní princip	kompetitivní (překonej ostatní žáky / své kolegy)	kooperativní (důvěra vrstevnickým vztahům v procesech učení)
Vyplývající vztahy	neosobní vztahy mezi aktéry učebního procesu	učební komunita (učební společenství)
Cíl vzdělávání	škola jako rozřídovací instituce	rozvoj kompetencí a talentu všech žáků

Tabulka 1: Srovnání konstruktivistického přístupu s transmisivním

Už Jean Piaget v roce 1979³² proklamoval: „Padesát let experimentování nás naučilo, že neexistuje žádné poznání, které by bylo výsledkem pouhého zaznamenávání pozorovaného a jež by nebylo strukturováno aktivitou subjektu“ (in Bertrand, 1998, s. 65) a hlásil se tím ke konstruktivismu. V pojetí vzdělávání pro dvacáté první století tedy pravý sloupec skutečně dokládá více žádoucí přístup k výuce. Odpovídají mu i vládní vize, které se ke vzdělávání vyjadřují tak, že má být „zajištěna jeho atraktivita, relevance a přínos nejen pro současnost, ale zejména aby vybavovalo mladé lidi komplexně na život v 21. století (...), aby se aktivně

³² BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998, s. 65. ISBN 80-7178-216-5.

podíleli na utváření vlastního života i veřejného prostoru. Vzdělávací systém musí na tento vývoj reagovat tím, že bude lidem nabízet dostatečnou podporu pro adaptaci na život v měnícím se světě.“³³ Pro takovou podobu světa je potřebnější dlouhodobé rozvíjení kritického myšlení, kompetencí a měkkých dovedností. S odvoláním na závazné Rámcové vzdělávací programy, jež „vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě“³⁴, nemá rigorózní transmise potenciál jejich vzdělávací cíle naplnit.

Jestliže porovnáme starší model struktury vyučování složený z pěti fází (blíže prezentovaný např. v Zormanové, 2014), pak model E-U-R v sobě rovněž tyto činnosti zahrnuje – v evokaci dochází k motivaci, následující fáze uvědomění si významu pojmá expozici i fixaci, nakonec v reflexi se provádí aplikace a verifikace (diagnostika). Nicméně Hausenblas a Košťálová informují, že konstruktivistický model učení je „odvozený z výzkumů o fungování mozku“.³⁵ RWCT totiž vychází z myšlenek Jeana Piageta, který – jako první psycholog komplexně se zabývající rozvojem dětské mysli (Gardner, 2004) – přišel s výzkumným zjištěním, že si každé dítě průběžně **konstruuje** své vlastní formy poznání, přičemž si tvoří předběžné procesy či hypotézy, které představují jeho dosavadní pokusy dodávat světu smysl³⁶ („each child must construct his own forms of knowledge painstakingly over time, with each tentative action or hypothesis representing his current attempt to make sense of the world“)³⁷. Z těchto důvodů se přikláním k využití třífázového učebního cyklu, jehož funkčnost v mnoha zemích po celém světě, kde byl RWCT zaváděn (k roku 2012 ve 42 zemích)³⁸, se ověřila, protože „vychází z přirozených funkcí lidského mozku“³⁹, a proto E-U-R „není model výuky, ale model učení“⁴⁰

³³ MŠMT ČR. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. Praha: 2014 [cit. 2019-04-10], s. 19, 22. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

³⁴ JEŘÁBEK, Jaroslav et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online PDF]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, 2013-01-20 [cit. 2019-02-20], s. 6. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>

³⁵ HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠTÁLOVÁ. Co je E-U-R. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení na školách*. 2006, 6(22), s. 55. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/22/_komplet.pdf

³⁶ Volný překlad autorky práce.

³⁷ GARDNER, Howard. *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books, 1991, s. 26. ISBN 0-465-08895-3.

³⁸ RWCT International Consortium. Dostupné z: <https://code.ngo/sites/default/files/folder-%201%20bk%201.pdf>

³⁹ KOŠTÁLOVÁ, Hana. Jak byl vyvinut třífázový model procesu učení. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení na školách*. 2002, 2(9). ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty9_trifazovy

⁴⁰ Tamtéž.

(Jeannie Steelová in Košťálová, 2002). Specificky k fázi evokace se vyjadřuje Gagné & Driscoll (1992): „...evocation is essential because it is a pre-condition for thoughtful and effective work during the whole lesson (...) and also motivates them to participate actively in the lesson“⁴¹, její nezbytnost tedy spočívá v tom, že je předpokladem pro přemýšlivou a efektivní práci v průběhu celé hodiny, také studenty motivuje k aktivní účasti ve výuce⁴².

Pro učitele českého jazyka z toho plyne několik důsledků. V literární výchově jde zejména o zapojení předchozích zkušeností a zážitků žáků, aby učení bylo efektivnější (jak už poznamenal v roce 1984 David A. Kolb: „learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience“⁴³, v procesu učení jsou vědomosti utvářeny transformací zkušeností)⁴⁴. Dále pomocí četby a v propojení se slohovou a komunikační výchovou by měl vyučující aspirovat na rozvoj jejich tvořivosti. Proto se konstruktivističtí pedagogové a odborníci opírají o model E-U-R, který nám nejlépe umožní všechny tyto principy realizovat přímo ve výuce (není dogmatem, ale pomocníkem). V rámci něj jsou vymezené různé metody kritického myšlení, díky nimž můžeme aspirovat na rozvoj klíčových kompetencí. To platí samozřejmě pro každý předmět, nicméně v literární výchově se navíc nabízí rozvoj talentu v kreativním, spisovatelském slova smyslu. Více o specifikách literárního vzdělávání pojednává docent Ondřej Hník (2014, k této problematice zejm. s. 31 a 129). Na tomto místě se pouze odvolám na myšlenku, že proměna pojetí literární výchovy v kurikulu z „historizující nauky“ a „memorizační faktografické disciplíny“ dospěla skutečně k „umělecké výchově“ a „expresivní a zážitkové disciplíně“ – tedy pouze takový výukový přístup, který přenáší do popředí žáka-čtenáře, může odpovídat současným vzdělávacím potřebám.⁴⁵

3.2 K žákovským prekonceptům

Za účelné na tomto místě dále považuji alespoň stručně uvést nejzásadnější informace o již zmiňované prekonceptci (podrobněji se k nim vyjadřuje Bertrand, 1998, zejména v kapitole *Konstruktivistické didaktické postupy*). Každý jednotlivý žák či student vchází do třídy

⁴¹ PIHT, Sirje et al. The relevance of evocation and reflection cards in the learning process. *Problems of education in the 21st century* [online]. 2012, **41**, s. 62 [cit. 2019-04-11]. ISSN 1822-7864. Dostupné z: http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol41/61-74.Piht_Vol.41.pdf

⁴² Volný překlad autorky práce.

⁴³ PIHT, Sirje et al. The relevance of evocation and reflection cards in the learning process. *Problems of education in the 21st century* [online]. 2012, **41**, s. 62 [cit. 2019-04-11]. ISSN 1822-7864. Dostupné z: http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol41/61-74.Piht_Vol.41.pdf

⁴⁴ Volný překlad autorky práce.

⁴⁵ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014, s. 32. ISBN 978-80-246-2626-0.

s odlišným porozuměním světu. Původní představy, označované za **prekoncepty**, jsou nejen znalosti, vědomosti, ale i prožitky, zkušenosti a domněnky. (Například mladší děti mohou mít představu, že je po narození přinesl čáp – to by byl příklad **miskonceptu**, mylné potuchy – může je tedy překvapit při čtení pohádky nebo třeba povídek Němcové zmínka o porodu.) Pokud by v hodině došlo ke konfrontaci utkvělých představ s reálnými skutečnostmi či vědeckými poznatky, mohla by odezva dítěte dostat učitele do situace poněkud náročné k řešení. I proto je (mimo jiné) vhodné začínat právě evokací, kde se prekoncepty svých žáků dozvíme, a vyvarujeme se tudíž nutnosti aktuální reakce, při které nemusíme mít čas na rozmyšlenou. Avšak pokud poskytneme své třídě možnost co nejširšího vyjádření, můžeme s jejich představami (více či méně správnými) v následujících fázích efektivněji pracovat, např. srovnáváním prekonceptů, což vede k žádoucímu „sociokognitivnímu konfliktu“.⁴⁶ I tak zůstává potíží, že odstranit miskoncepty zpravidla nestačí jedním protiargumentem, jsou totiž pevně zabudované v mentální struktuře jedince.⁴⁷ Zahraniční výzkumy prokázaly, že prekoncepty i miskoncepty získané v dětství podáním sofistikovanejších konceptů nemizí, naopak v průběhu školní docházky přetrvávají (Gardner, 2004) („*research on ordinary students reveals (...), children's earlier conceptions and misconceptions endure throughout the school era*“).⁴⁸ Pro pedagogy to neznamena, že by se snažili dětské naivní představy o světě vyvrátit bezúspěšně a měli by na to rezignovat, nýbrž vyplývá z toho nutnost specifického přístupu při výuce, a to nechat vždy prekoncepty zaznít a cíleně s nimi pracovat. (Absolventi didaktických seminářů českého jazyka u pana doktora Štěpáníka či docentky Šmejkalové jsou seznamováni s problematikou prekonceptů či miskonceptů, které si mluvčí jakéhokoli věku nesou ze svých dřívějších let, v jazyce se tedy obzvlášť ukazuje, jak je důležité na ně navazovat, to ale vzhledem k zaměření této práce ponechávám stranou. Nicméně vzhledem k interdisciplinárnímu propojování jazyka s literaturou doporučuji k nahlédnutí publikaci dvou zmiňovaných akademiků, *Průvodce začínajícího češtináře*, 2016.)

Howard Gardner dále dodává, že by žáci měli dostat četné příležitosti k tomu zaujmout více úhlů pohledu a postojů k dané problematice.⁴⁹ „*Student must have the frequent opportunities*

⁴⁶ HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠTÁLOVÁ. Co je E-U-R. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení na školách*. 2006, 6(22), s. 57. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/22/_komplet.pdf

⁴⁷ BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998, s. 72–73. ISBN 80-7178-216-5.

⁴⁸ GARDNER, Howard. *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books, 1991, s. 29. ISBN 0-465-08895-3.

⁴⁹ Volný překlad autorky práce.

*to adopt multiple perspectives and stances with reference to the material in question.*⁵⁰ Práce s prekoncepty je podle něj cestou k rozvíjení hlubšího porozumění, pochopení u žáků („*education for understanding*“):⁵¹ „*The key, I believe, is to devise learning environments in which students naturally come to draw upon their earlier ways of knowing and to configure those environments so that students can integrate these earlier forms of knowing with the formats of knowing that are necessarily and appropriately featured in school.*“⁵² Tedy vzdělavatelé by měli pro žáky vytvořit takové učební prostředí, kde budou moci přirozeně vycházet ze svých dřívějších poznatků a integrovat je s těmi prezentovanými ve škole.⁵³ (Více o prekonceptu a miskonceptu např. Doulík a Škoda, 2010.)

Jiným příkladem miskonceptů v souvislosti se čtenářstvím a literární výchovou může být mylné očekávání, že konec je vždy šťastný, protože se dosud nesetkali s jiným, nebo třeba že závěr knihy pokaždé obsahuje rozuzlení, vysvětlení, vyřešení všech nastolených problémů, což může bez správného zpracování kognitivního konfliktu nepříznivě ovlivnit minimálně vztah k dílu, nebo dokonce k autorovi či veškeré četbě s otevřeným koncem. Častá je také domněnka mladších i starších čtenářů, že autor, pokud používá *ich*-formu, píše vždy o svém životě a autentických zážitcích – žáci by pak vycházeli kupříkladu z mylného přesvědčení, že Bohumil Hrabal začínal svůj profesní život jako pikolík, nebo dokonce z nesprávného předpokladu, že Vladimir Nabokov měl poměr s nezletilou dívkou. Kdyby ztotožňovali fikční svět se skutečným, mohli by se vydat hledat vchod do pražské čtvrti *Prašina*. Na znalostní bázi se mohou studenti podle svých dosavadních zkušeností z literární historie například domnívat, že Jiří Karásek ze Lvovic je spisovatelem v 16. století, jelikož pseudonym je zavádějící – pak by třeba výpovědi v brainstormingu na umělcovu dobu mohly mířit k humanismu. Platí to samozřejmě i naopak – pokud všichni žáci už v počáteční evokaci dají najevo, že např. o Shakespearově tvorbě ví mnoho správných informací, protože na ni třeba měli v nedávné době zaměřeny projektové dny, pak víme, že nemusíme při výkladu zmiňovat nejzákladnější informace, když je mohou říct sami žáci – „*škola má pro dítě smysl jen tehdy,*

⁵⁰ GARDNER, Howard. *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books, 1991, s. 237. ISBN 0-465-08895-3.

⁵¹ GARDNER, Howard. *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books, 1991, s. 183. ISBN 0-465-08895-3.

⁵² GARDNER, Howard. *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books, 1991, s. 180. ISBN 0-465-08895-3.

⁵³ Volný překlad autorky práce.

*když se v ní děje něco opravdu nového*⁵⁴. Dalšímu přínosu evokace věnuji následující podkapitulu.

3.3 Význam evokace

Předem podotýkám, že je součástí třífázového modelu, nelze ji proto pojednat odděleně, prolíná se s oběma následujícími fázemi – v ideálním případě evokace slouží jako příprava pro fázi uvědomění a její účinnost lze ověřit v reflexi. Autoři také často zdůrazňují, že už v evokaci dochází u žáků k učení (např. Hausenblas a Košťálová, 2006). K procesu učení přispívají tyto činnosti, pro které je první fáze určena:

1. vybavení si toho, co člověk ví (nebo si myslí, že ví) – tedy vyvolání prekonceptů či miskonceptů,
2. jejich utřídění a uspořádání,
3. písemné či ústní vyjádření a formulace prekonceptů,
4. pokládání si otázek a případně i jejich zaznamenání.

O aktivaci prekonceptů bylo pojednáno v předchozí podkapitole. Nicméně důležitost jejich utřídění vyznívá o to více v dnešní době informačního zahlcení – Košťálová už před šestnácti lety píše o přesycenosti informacemi, ty tedy žákům nechybějí, ale *„chybí jim příležitost srovnat si je v hlavě*⁵⁵, proto má být právě strukturace evokační činností. V následující fázi dochází k re-strukturaci (re-konstrukci) dosavadních kognitivních schémat, tedy zařazení nově získaných poznatků do stávající mentální struktury, jejich navázání na již osvojené koncepty – proto se druhá fáze nezkráceně nazývá *uvědomění si významu nových informací*. V ní učitel předkládá materiál, na základě kterého si žák vybírá, co on sám považuje za důležité a zajímavé, aktivně pátrá po tom, co by zodpovědělo jeho otázky (jež vyvstaly v evokaci). Kalhous trefně poznamenává, že *„smysl není něco, co by žák našel v učivu, ale co do něj vnáší*⁵⁶. Nejde tedy pouze o to prekoncepty v evokační fázi vyvolat, ale následně je využít pro další výuku, vracet se k nim i v průběhu celé hodiny (např. „Jak řekl na začátku Matěj...“, „Jak zapsala první skupina do myšlenkové mapy...“ apod.).

⁵⁴ KOŠTÁLOVÁ, Hana. Efektivní vyučování respektuje přirozené procesy učení. In: BERAN, Vít et al. *Učím s radostí: zkušenosti – lekce – projekty*. Praha: Kritické myšlení a Step by Step ČR v Agentuře STROM, 2003, s. 31. ISBN 80-86106-09-8.

⁵⁵ KOŠTÁLOVÁ, Hana. Efektivní vyučování respektuje přirozené procesy učení. In: BERAN, Vít et al. *Učím s radostí: zkušenosti – lekce – projekty*. Praha: Kritické myšlení a Step by Step ČR v Agentuře STROM, 2003, s. 32. ISBN 80-86106-09-8.

⁵⁶ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 308. ISBN 80-7178-253-X.

Provázání evokace s reflexí spočívá tedy v tom, že se v poslední fázi verifikuje funkčnost té první. Když zhodnocujeme (příp. jako žáci sebehodnotíme), zda se nám podařilo naplnit výukový cíl, poslouží nám dobře provedená reflexe, která by měla navazovat na evokaci – tzn. srovnáváme právě nabyté poznatky (z fáze uvědomění) s těmi předchozími (vyjádřenými v evokaci) a posuzujeme úspěšnost jejich propojení (např. zda se propojila osobní zkušenost s textem, což může vést k většímu čtenářskému zážitku; kupříkladu v evokaci by mohli žáci vzpomínat, zda někdy zažili nutkavý pocit rozřešit záhadu, a dále pracují s Čapkovým textem *Šlépěj*). Reflektování tedy znamená návrat kruhem k evokování, díky čemuž můžeme zhodnotit učební posun (čemu novému se naučili, zda se případně i podařilo přebudovat miskoncepty v správnější pojetí). Pokud studenti po reflexi odchází z hodiny s nezodpovězenými otázkami, „dostávají se vlastně znovu do fáze evokace a jsou připraveni k dalšímu učení“⁵⁷ – viz schéma stále pokračujícího učebního procesu dle Košťálové (2003):⁵⁸



Schéma 1: Neuzavřená učební perioda; lineární průběh E-U-R

Jak už bylo napsáno i v předchozí kapitole, evokaci odlišuje od naladění fakt, (kromě toho, že zpravidla vyžaduje více hlubší zamyšlení,) že směřuje k cíli hodiny. Na využívaném příkladu vyučovací hodiny zaměřené na Rukopisy by se taková evokace mohla provést způsobem: „Jak tehdejší společnost reagovala na nález Rukopisů? Myslíte si, že měly ve své době mezi lidmi úspěch? A proč ano / proč ne? Mohl už tehdy někdo vznést námitky, pochybovat o jejich pravosti...? Čím by asi mohl argumentovat? Proč je tedy Hanka napsal? ...“ Otevřenost otázek vybízí ke sdílení nejen vědomostí, ale i domněnek. V závěrečné části hodiny by pak měli být studenti schopni na tyto otázky odpovědět. (Stanovené cíle byly v tomto případě následující: „Žák vysvětlí okolnosti vzniku Rukopisu královédvorského a zelenohorského – proč byly napsány a proč měly úspěch. Dále uvede, jaké byly opačné reakce, jmenuje alespoň tři vědecké důkazy.“)

Evokace má tedy **diagnostickou** funkci – zpraví nás o tom, co žáci či studenti o dané problematice vědí, co nevědí, konkrétně kteří z nich, a od toho se odvíjí naše další kroky. Přínos

⁵⁷ KOŠTÁLOVÁ, Hana. Efektivní vyučování respektuje přirozené procesy učení. In: BERAN, Vít et al. *Učím s radostí: zkušenosti – lekce – projekty*. Praha: Kritické myšlení a Step by Step ČR v Agentuře STROM, 2003, s. 33–34. ISBN 80-86106-09-8.

⁵⁸ Tamtéž, s. 26.

evokace tkví také v tom, že může být odpovědí na problém, jak dosáhnout **individualizované** výuky. Každý žák totiž navazuje dalším učením na úrovni, v níž se právě nachází, pokud dostane možnost si v evokaci vybavit a utřídit, co už o daném pojmu či konceptu tuší nebo ví.⁵⁹ Svou pozornost dále k tomu, co evokace je a co není, si zasluhují postřehy Hany Košťálové v příspěvku *Efektivní vyučování respektuje přirozené procesy učení* (2003).

Ve vztahu k čtenářsky pojaté literární výchově je evokace nazývána jako fáze „**před čtením**“ – pomocí ní se mysl studentů „*připravuje na porozumění tomu, co budou číst*“.⁶⁰ Vnesením vhodné otázky, situace či dilematu před samotnou četbou může pomoci žákům snáze v ní objevit smysl (Hausenblas, 2010). Pokud by se vynechala (jako například v transmisivním pojetí výuky), žák by nedostal možnost propojit si svou osobní zkušenost se čteným textem. Může tak činit samovolně v průběhu četby, u zdatnějších čtenářů se tak často děje – to rovněž předpokládají zahraniční studie, srov. „*studying reading from a transactive viewpoint (Holland, 1975a, 1975b; Rosenblatt, 1978, 1985) presumes that readers constantly shuttle back and forth from self to text in the process of making textual and personal meaning*“⁶¹, tedy v interakci s textem čtenáři neustále těkají mezi ním a sebou samými a vytvářejí si textový i individuální význam⁶² – avšak domnívám se, že je potřeba tuto dovednost u dětí a mládeže pěstovat a rozvíjet. Hník uvádí, že aktivitu před čtením je nutné zařazovat obzvlášť při výběru úryvků či děl závažných, mnohoznačných a s obraznými tituly.⁶³

Jestliže žák dostane čas na přemýšlení před seznámením se se samotným dílem (např. „Už se vám někdy stalo, že jste si udělali z někoho nebo z něčeho legraci, zdánlivě nevinnou, ale nakonec z toho byl veliký průšvih...?“ ke Kunderově *Žertu*) a i prostor své myšlenky vyjádřit, pak je pravděpodobnější, že si bude svou zkušenost do četby také projektovat, a bude mu dílo tím bližší (s přihlédnutím k tomu, že čtenáře nejvíce zaujme text, u kterého má pocit, jako by byl psaný o něm – že se ho týká, někdy už byl v podobné situaci, sdílí pocity hlavního hrdiny

⁵⁹ HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠTÁLOVÁ. Co je E-U-R. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení na školách*. 2006, 6(22), s. 55. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/22/_komplet.pdf

⁶⁰ HAUSENBLAS, Ondřej. Čtení s porozuměním a aktivizace žáka: Činnosti před četbou – při četbě – po četbě literárních textů. In: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010, s. 52. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

⁶¹ GARRISON, Brigitte M. a Susan HYNDS. Evocation and Reflection in the Reading Transaction: A Comparison of Proficient and Less Proficient Readers. In: *Journal of Reading Behavior*, 1991, 23(3), s. 259–260 [cit. 2019-04-11]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862969109547742>

⁶² Volný překlad autorky práce.

⁶³ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014, s. 49. ISBN 978-80-246-2626-0.

apod.). V rámci aktivity před čtením je možné žákům nabídnout celou škálu činností, které lze zaměřit nejen na propojení čteného s vlastním životem, ale například i na konkrétní součásti příběhu nebo také na čtenářské dovednosti.

3.4 Jak vést evokaci

Z odborné literatury vyplývá, že základními podmínkami ve vybavovací fázi pro učitele jsou:

1. dát prostor odpovědět všem, nechat zaznít co největší počet řešení,
2. odpovědi nehodnotit (nepotvrzovat ani nevyvracet),
3. zajistit, aby ani ostatní nekritizovali výroky svých spolužáků,
4. nastavit atmosféru otevřeného sdílení (odstranit strach z chybování),
5. tyto myšlenky někam viditelně zapisovat (tabule, flipchart).

Záměrem je, aby se žák dozvěděl, že existují i jiné názory nebo domněnky, než jsou ty jeho, aby si ideálně začal klást otázky, které by ho aktivizovaly k hledání odpovědí. Takto vedená evokace má potenciál v žácích i studentech probudit zájem, zvědavost, vnitřní poznávací motivaci.

První hledisko může být problematické. V počtu třiceti žáků ve třídě bývá složité nechat **mluvit** každého, navíc tak, aby evokace nebyla příliš dlouhá (ve 45 minutách by neměla zabrat více než 15 minut – obvykle je za nejvhodnějších označováno 10 minut).⁶⁴ Tuto nevýhodu lze vyřešit rozdělením třídy do skupin, dvojic – než aby některý ze studentů nepromluvil vůbec, může alespoň sdělit své myšlenky či nápady svému spolužákovi, spolužákům. To dokládá citát Judith Renyi, který ve svých publikacích cituje více lektorů kritického myšlení: „*Žáci potřebují sdělit jeden druhému a světu, co znají – aby zjistili, co znají. Tímto sdělováním se učí.*“⁶⁵ Dylan Wiliam na tento cíl doporučuje použití techniky „*Zamysli se – prodiskutuj s partnerem – poděli se s ostatními*“⁶⁶, která umožňuje promyslet si odpověď nejprve samostatně (vhodné pro introverty), poté ji poprvé vyjádřit nahlas před spolužákem (vhodné pro extroverty, resp. ty, kterým se lépe přemýšlí, když hovoří) a nakonec až po (v podstatě dvojím) formulování své myšlenky ji sdílí všem. Tato metoda může zaručit větší úspěch v počtu zapojených členů třídy,

⁶⁴ Vycházím z lekcí prezentovaných v Kritických listech i na jiných metodických serverech, např. www.rvp.cz, www.vychovakobcanstvi.cz, www.varianty.cz, www.adra.cz, www.respektneboli.eu.

⁶⁵ KARGEROVÁ, J., Z. MAŇOUROVÁ a D. VYCHODIL. *Individualizace ve výuce* [online]. Praha: Step by step ČR, 2013 [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: http://zacitspolu.eu/images/files/prirucka-Individualizace_v_ZS-cast_1.pdf

⁶⁶ WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHYOVÁ. Zavádění formativního hodnocení. Praktické techniky pro základní a střední školy. Čtení pomáhá, EDULAB, 2016, s. 71. ISBN 978-80-906082-5-2.

protože se studenti pravděpodobně budou cítit více připravení se projevit, tím pádem více ochotní k prezentování. Pokud ale z časových důvodů nestihneme dát prostor všem třiceti žákům, pak je důležité, že myšlenka každého alespoň jednou zazněla nahlas, i když ji třeba neslyšela celá třída, ani my jako učitelé. Proto je také vhodné v první fázi přidat pokyn k **zapsání** své myšlenky, to utvoří více příležitostí k formulaci, a tím aktivaci prekonceptů. Doktor Jordan Peterson, přední kanadský psycholog, vyzdvihuje důležitost psaní – označuje ho za zformované myšlení⁶⁷ („*writing is formalized thinking*“).⁶⁸ Další důvod pro zápisy tkví podle Hausenblase a Košťálové v učení jakožto dlouhodobém procesu, kdy „*se stále vracíme k tomu, jak jsme chápali jev, pojem nebo myšlenku na začátku a jak nyní. Osobní průběžné zápisky jsou proto nezbytné.*“⁶⁹

Pokud se snažíme získat návrhy na řešení od co největšího množství žáků, případně i více nápadů od jednoho z nich, učíme je tím, že se o otázce dále přemýšlí, přestože někdo už poskytl odpověď, byť by se zdála být jediná správná (Hausenblas a Košťálová, 2006) – to je velice podstatné pro rozvoj kritického myšlení. Pro otevřenost studentů je také klíčové bezpečné klima, které pedagog zajistí citlivou prací s chybou (na praxích jsem se setkala s tím, že studenti často své návrhy uvádějí způsobem „Možná je to blbost, ale...“ „Asi teď řeknu kravinu...“ „Nevím, jestli to bude dobře...“ – důležité je tedy na tyto pochybnosti reagovat patřičným způsobem, vybízejícím a podporujícím), také proto je vhodné učit své žáky průběžně vrstevnickému hodnocení podle zásady *ocenění – doporučení* ve formě otázky a vést je ke konstruktivní kritice, aby se předešlo nežádoucím situacím (jako odsuzování někoho za projevení názoru). Čím větší volnost v odpovídání žákům necháme (tedy pokud zapisujeme na tabuli i provokativní, absurdní či bizarní nápady), tím větší důvěru si u nich jako učitelé budujeme, pravděpodobně tedy budou sdílnější. Pokud se žádná z odpovědí nezavrhne, dostane tak každý příležitost odbourat svůj strach z veřejného prezentování svého názoru.

Dalším zdůvodněním, proč by se měly všechny nápady zapisovat, je jednak transparentnost (např. kdo nestihl postřehnout odpověď spolužáka, nebo jí neporozuměl, může si ji přečíst), jednak možnost návratu evokaci v reflexi, jak už bylo pojednáno výše – pokud máme

⁶⁷ Volný překlad autorky práce.

⁶⁸ JASPERGER. Jordan Peterson on the importance of Reading and Writing. *YouTube* [online]. 2018-11-03 [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=HOXwDWCoqQg>

⁶⁹ HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠTÁLOVÁ. Co je E-U-R. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení na školách*. 2006, 6(22), s. 55. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/22/_komplet.pdf

prekoncepty zaznamenané, můžeme v reflexi lépe zhodnotit, které myšlenky se potvrdily, co se podařilo rozvést, jaké jsme naopak vyvrátili. Pokud sám pedagog zapisuje sdělení na tabuli, je výhodou, že přitom může vybízet k přesnější, stručnější formulaci, doptávat se, aby byl výrok srozumitelnější apod. Toto však nemusí zastat pouze učitel – pokud považuje za náročné v jedné chvíli moderovat brainstorming, registrovat všechny přicházející nápady, psát je na tabuli a zároveň je vnímat natolik, aby na základě nich mohl podnikat adekvátní kroky v dalších fázích učebního cyklu, v tom případě může zaznamenávání delegovat na některého z žáků. Tato role zapisovatele určitě není jednoduchá, ale postupné zavádění určitě učí žáky dalším dovednostem jako aktivnímu naslouchání, pátrání po porozumění, rozvíjí organizační schopnosti a jiné.

Za důležité k vedení evokace považuji také poznamenat, že přemýšlení potřebuje svůj **čas**. Obzvláště pokud vyžadujeme odpověď na problémovou otázku, která míří na vyšší kognitivní úroveň myšlenkových operací, pak dochází u žáků (podaří-li se v nich probudit zájem a aktivizovat je) k hlubšímu přemýšlení. Tudíž čím je otázka složitější, tím delší se vyžaduje tzv. „*wait time*“ (Laufková, 2016). Alex Katakaidis doporučuje stavět otázky dle Bloomovy taxonomie – zpočátku bude moci odpovědět pravděpodobně každý na snadné otázky, ty obtížnější dále uspokojí žáky s vyšší aspirační úrovní (gradace úloh zajistí, že přemýšlí všichni žáci dle svých možností).⁷⁰ Velmi podrobně dále kladení otázek zpracovává Robert Fisher ve své publikaci *Učíme děti myslet a učit se* (2011) – zejména se věnuje jejich efektivní formulaci. Jakým obsahem ale své otázky naplnit? V tom může pomoci postup při tvorbě výukového plánu pro český jazyk a literaturu dle kurzů *Kritického myšlení* – umožní nám identifikovat, co konkrétního ze vzdělávacího obsahu může žáky a studenty skutečně namotivovat: „*položíme si zásadní otázky o tom, co hýbe city a myšlením dítěte, poznáme a zformulujeme cíle (standardní očekávání toho, co žák dokáže) a velké myšlenky (čemu v životě a v literárních dílech má žák natrvalo porozumět), postupujeme plánováním pozpátku.*“⁷¹

⁷⁰ UCITELSKY VECER. Prvních 5 minut v hodině. *YouTube* [online]. 2017-01-16 [cit. 2019-03-27]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=kWELPivYqFc>

⁷¹ HAUSENBLAS, Ondřej. Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení na školách*. 2006, 6(24), s. 40–44. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/24/_komplet.pdf

Jak už bylo výše popsáno, otázky neklade jen učitel, ale i sami žáci. Poskytne-li jim prostor na vytvoření vlastních dotazů k problematice, pak zájem o učení vzniká u samotných dětí a pravděpodobně budou aktivnější v samostatném získávání odpovědí. (Například k úvodu kaligramů bychom mohli položit otázku, kdo je jejich nejvýznamnějším představitelem – předpokládali bychom, že je bude zajímat jméno autora – přitom žák by se mohl podívat samotnému názvu a chtěl by zjistit, proč se ve slově vyskytuje „gram“, když ho zná pouze v matematicko-fyzikálním kontextu. To skýtá vhodnou příležitost zabrousit do etymologie.) Předem tedy nevíme, které informace mohou naše žáky zajímat a motivovat je k učení.

Tento moment počátečního vzbuzení zájmu Katakaidis nazývá pojmem „zaháčkování“, což považuji za výstižnou metaforu – v tomto obrazném pojetí učitel nahodí prut s „návnadou“ (první věta, otázka, zadání), a když se žáky podaří na ni „ulovit“, resp. na nějakém konkrétním aspektu předložené vzdělávací nabídky, bude pak mít funkci „háčku“, který studenta nepustí a stane se zdrojem touhy po poznání, tudíž i aktivizace. Důvod motivace může být u každého jiný, nicméně formálně jde o otázku, na kterou by jedince zajímala odpověď, nebo celkově o téma, o kterém by se chtěl dozvědět více, nikoli něco specifického. Dokud tedy nebudou uspokojeny žákovy poznávací potřeby k dané problematice, pravděpodobně bude dále bádát.⁷² (Například uvedení do hodiny literární výchovy sdělením, že světoznámého Milana Kunderu místní prohlašují za českého autora, a otázkami, zda tomu tak skutečně je, když nemá české občanství a proč ho nemá, by mohlo studenty podnítit k pátrání, přitom jinak by je nenapadlo nad tím přemýšlet; nebo třeba vzbudit pozornost otázkou, zda mohou být vulgarismy poetické, resp. zda existují básně obsahující vulgarismy, které by byly zařazovány do kanonické literatury.) Pedagogickou výzvou pro evokaci je tedy docílit účinnými strategiemi toho, abychom vzbudili ve studentech zájem i o zdánlivě odtažitá témata tak, aby mohli a chtěli sdílet své poznatky, názory, nebo alespoň (při absenci zkušeností) formulovat hypotézy.

3.5 Kritéria evokace

Dále se pokusím prezentovat svůj návrh kritérií, která by mohla posloužit určení kvality evokace a vůbec toho, zda aktivita naplňuje podstatu evokace v pojetí RWCT:

⁷² KATAKALIDIS, Alex. [výcvik]. Praha: Učitel naživo, 21. 9. 2018.

1. každý může odpovědět, aktivně se zapojit,
2. žádná odpověď není špatná, resp. není jedna správná odpověď – každý může zažít úspěch,
3. aktivní jsou žáci či studenti, učitel ustupuje do pozadí (spíše přebírá roli moderátora),
4. evokace obsahuje něco atraktivního, pro konkrétní skupinu a její jednotlivé členy zajímavého,
5. vyvolává prekoncepty – poskytuje prostor k vyjádření svých životních zkušeností, představ, názorů...,
6. je provázaná s cílem hodiny,
7. je možné a účelné se k jejímu obsahu vrátit v reflexi,
8. má kratší časové rozmezí (cca 25 % vyučovací jednotky),
9. využívá fotografie, videa či jiné, hmatatelné materiály,
10. využívá metod kritického myšlení.

Tento seznam by měl přinejmenším pomoci významově odlišit evokaci od motivace nebo naladění, od opakování či ústního zkoušení. Nicméně aby aktivita naplnila podstatu evokace, nemusí být dodrženo celé desatero (například nemusí využívat žádný hmotný materiál, někdy i jen otázky splní dobře všechny předchozí funkce, viz kap. 3.7). S oporou veškeré prostudované literatury a vyzorovaných aplikací evokací ve výuce bych za závazných považovala prvních sedm bodů.

Evokace tedy nemusí mít pouze deset minut (ad 8), může se jednat o celou vyučovací hodinu. Následující hodina by pak byla zaměřená na fázi uvědomění, reflexe by se mohla dít klidně až ve třetí hodině. Tak je to například v Kritických listech u lekce paní učitelky Antonínové Hegerové pro sextu gymnázia na téma Nerudovy povídky *U Tří lilií*. Je plánovaná na tři vyučovací hodiny, v závorce však autorka uvádí optimální počet čtyř hodin, jelikož „*evokační činnosti zabraly téměř celou vyučovací hodinu*“.⁷³

Co se týče následujícího bodu (ad 9), u evokace je velmi vhodné, pokud podněcuje audiální, vizuální, kinestetické či audiovizuální vnímání. Práce s konkrétním materiálem, který mají žáci možnost vidět, slyšet či nahmatat, cítit (popřípadě kombinace smyslů), může usnadnit naladění a přípravu na učení. Zpětně si pak žáci mohou při vybavování spojit obsah vzdělávání s obrazovým materiálem, může tedy sloužit jako mentální reprezentace jevu, konceptu.

⁷³ ANTONÍNŮVÁ HEGEROVÁ, Hana. *U Tří lilií. Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení na školách*. 2010, 10(39), s. 28. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/39/_komplet.pdf

Věřím, že jsem o závazných bodech dostatečně pojednala výše ve své práci (příp. odkázala na primární zdroje), zatím jsem však nepracovala s metodami, které se dají pro evokační činnosti využít (ad 10), ponechávám jim totiž následující samostatnou podkapitolu.

3.6 Metody vhodné pro fázi evokace

Realizaci evokace podle všech výše uvedených zásad může napomoci vhodně zvolená metoda kritického myšlení. (Zařazení do jedné ze tří fází není samozřejmě jediným z kritérií pro výběr metody, více jich uvádí např. Zormanová, 2014, s. 171.) Dále tedy budu prezentovat selekci metod vhodných pro evokaci (ovšem nevylučuje se, že nejsou použitelné i v jiných fázích učebního cyklu) a pokusím se zhodnotit jejich přínos, u některých i možná úskalí.

Klasický **brainstorming** podněcuje požadavek co největšího počtu řešení, obvykle probíhá tak, že vyučující nadepíše na tabuli (flipchart) hlavní otázku a žáci rovnou generují všechny své nápady, které jsou na ní viditelně shromažďovány. Ozvláštnit tuto metodu lze pomocí mikrofonu⁷⁴ (vyrobeného nebo jiného zástupného předmětu), který se předává mezi žáky, a díky určitému psychologickému efektu skutečně má potenciál žáky „rozmluvit“, také může představovat zábavný prvek, díky čemuž se žáci lépe učí.

Brainstorming může být kromě hromadného i skupinový či individuální; ústní, ale i písemný⁷⁵ – dále tedy uvedu jiné obměny. Na stejném principu je založená metoda **brainwritingu**, s tím rozdílem, že se použije jeden kolující papír; pod otázku pak každý postupně zapisuje své návrhy. Ta je vhodnější pro introvertní žáky, avšak úskalím by zde bylo, že činnost provádí vždy jeden žák, zatímco ostatní jsou pasivní. Proto se metoda modifikuje na variantu **Phillips 66** nebo **365** (Maňák a Švec, 2003) – v obou případech se třída rozdělí do skupin po šesti; v první verzi mají časový limit šesti minut, v druhé metodě má brainstorming trvat pět minut; číslo tři pak reprezentuje minimální počet odpovědí každého člena skupiny. Rozdíl mezi nimi spočívá dále v obsahovém zaměření – zatímco v metodě Phillips 66 řeší všichni stejný problém, členové každé skupiny spolu verbálně interagují, v metodě 365 mají všechny skupiny shodně postupovat takto: každý její příslušník dostane vlastní papír s určitým problémem, po zapsání alespoň tří nápadů ho pošle sousednímu spolužákovi a od jiného dostane list s odlišnou otázkou, kam opět zapíše další tři náměty. Prezentování výsledků nastává v momentě, kdy se

⁷⁴ ČECHOVÁ, Barbara et al. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: www.scio.cz, 2006, s. 101. ISBN 80-86910-53-9.

⁷⁵ TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007, s. 29. ISBN 978-80-7290-315-3.

ke každému žákovi dostane jeho původní papír (na němž by tedy mělo být minimálně 18 výroků). I zde tedy papír koluje, zapojení všech je však ošetřeno tím, že ve stejný čas má každý na čem pracovat.⁷⁶

Existuje ještě obdobná varianta zvaná **brainpool** (Čapek, 2015), která je opět rozdílná pouze organizačně – všichni žáci řeší nejprve určitý problém samostatně a písemně. Poté papíry položí na vytyčené místo a z hromádky si vyberou práci jiného spolužáka. Na tento papír přispějí svými novými nápady, a po určené době opět snesou rozšířené práce na centrální lavici. Zde si vyberou třetí papír, který dosud neměli v ruce, a mají za úkol jeho obsah prezentovat. Metoda se do jisté míry shoduje s metodou 365, avšak oproti ní nabízí žákům více pohybu a také možnost výběru. Kvůli těmto faktorům sice může aktivita zabrat více času, ale vzhledem k tomu, že při brainpoolu žák generuje odpovědi pouze dvakrát, zatímco při posílání papíru vedle sedícímu spolužákovi při 365 dokonce šestkrát, zůstává otázkou, která varianta je časově náročnější. Každopádně v obou případech platí, že žáci spolu neinteragují (předchozí náměty spolužáků mohou studenta inspirovat k inovativnějším řešením, avšak původní řešitel problému se už k následujícím reakcím ostatních nevyjadřuje).

Využitím samostatného psaní je podobná dále **lístečková metoda**, při které mají žáci k dispozici bločky Post-It, které využijí k zapsání po jednom nápadu na jeden lístek. Po dokončení je každý přilepí na předem určené viditelné místo a současně obsah nahlas přečte ostatním (popř. pokud jde o citlivé téma, při kterém je vhodnější zachovat anonymitu, mohou je žáci lepit například na vzdálenější katedru; až po odevzdání všech je učitel sesbírá, promíchá a přečte sám). Formát menších lepicích lístečků je výhodný v tom, že se dají lehce přeskupovat – tedy z původního neuspořádaného tvaru na tabuli či papíru velkého formátu se mohou kategorizovat (tím dochází k žádoucímu třídění prekonceptů) a na vzniklé skupiny jeví by se navazovalo v další fázi učení. Výhodou metody je opět práce všech žáků najednou, navíc nemusí být tolik náročná k moderování (např. zajišťování pravidla *mluví jenom jeden* u klasického brainstormingu). Avšak zároveň spatřuji částečnou rezervu lístečkové metody v tom, že při ní nedochází k interakci ani žádné společné práci studentů – naopak hlasité sdílení nápadů totiž nese pozitivum, že pokud student slyší (nebo vidí napsané) návrhy svých spolužáků ještě v průběhu generování myšlenek, může ho některý z nich v tu chvíli podnítit k dalšímu nápadu, něco mu připomenout, co by si v samostatné práci nevybavil, nebo může

⁷⁶ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 164–167. ISBN 80-7315-039-5.

dále, třeba i promyšleněji, rozvinout ideu někoho jiného – studenti se tedy vzájemně inspirují. Avšak jak uvádí Čapek (2015), prvotní brainstorming může probíhat i ve skupinách, což by tato jmenovaná úskalí odstranilo.⁷⁷

Stejný princip využívá metoda **čtyři rohy**, kde žáci jednotlivě odpovídají na čtyři otázky zapsané na papíře, umístěné v každém rohu učebny jako stanoviště. I v tomto případě může třídu obcházet místo jednotlivců skupina. Mohli by i sedět na místě a jeden člen ze skupiny by vždy po uplynutí časového limitu donesl papír druhé skupině (posílaly by se dokola), předchozí varianta však nabízí možnost pohybu všem žákům.⁷⁸ Podobnou metodou jsou **návštěvníci**, kde také skupiny postupují k tématům rozmístěným po učebně (Sitná doporučuje čtyři až šest, 2009), avšak jeden z nich vždy na stanovišti zůstane, tzv. hostitel, a prezentuje nově příchozí skupině dosavadní výsledky; poté odchází s těmito spolužáky a někdo jiný z nich opět u otázky zůstává a kooperuje s přicházející skupinou.⁷⁹ Zajímavé je, že stejným názvem – **metoda čtyř rohů** – je označovaná poměrně odlišná metoda, při které se čtyřmi rohy myslí rohy flipu, papíru velkého formátu. Zde každý z čtyřčlenné skupiny píše do jednoho rohu své náměty. Po individuální práci si studenti navzájem své nápady prezentují a doprostřed celého flipu mají větším písmem ztvárnit společný výsledek, pomocí diskuze by měli dospět ke konsenzu. Záleží na učiteli, zda zadá všem skupinám k řešení stejný problém, nebo vybere pro každou skupinu jiný.⁸⁰

Pohyb a svižnost je kladnou stránkou i metody **carousel** (kolotoč)⁸¹. Třída se rozdělí na dvě poloviny (ideální využití je tedy pro sudý počet žáků, ale v případě lichého může zbývající žák zaujmout roli hlídače času namísto učitele). Ve volném prostoru utvoří dva kruhy, vnitřní (A) a vnější (B), s tím, že tváří naproti sobě stojí vždy dvojice spolužáků z obou skupin. Žáci z jednoho kruhu stojí na místě, druzí budou rotovat dokola. Učitel zadává otázku, na kterou si studenti musí v této dvojici během dvou minut odpovědět, každý by měl tedy mluvit zhruba minutu. Po uplynutí časového limitu se žáci B posunou o jednoho člověka z A vedle. Otázek tedy může

⁷⁷ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015, s. 41. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.

⁷⁸ TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007, s. 30. ISBN 978-80-7290-315-3.

⁷⁹ SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009, s. 92–95. ISBN 978-80-7367-246-1.

⁸⁰ ALBRECHT, Petr. *Facing History* [workshop]. Praha: Učitel naživo, 20. 9. 2018.

⁸¹ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce. Příručka moderního pedagoga*. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011, s. 131. ISBN 978-80-87474-34-1.

být takový počet, aby každý člen poloviny A popovídal se spolužákem skupiny B (tedy odpovídající polovičnímu počtu žáků), ale to by vyžadovalo větší časovou dotaci. Větší aktivitu poskytuje varianta této metody s volnou chůzí (nebo i během, skokem, tancem...) žáků v obou kruzích (jeden kruh se točí po směru, druhý proti směru hodinových ručiček) – na pokyn *stronzo* se všichni zastaví a nejbližší dvojice žáků se seskupí. Stejně tak funguje i metoda kritického myšlení **těkej – stronzo – dvojice**⁸², rozdílná je pouze v tom, že nevyžaduje dva soustředné kruhy, ale pohyb po místnosti je zcela libovolný. Je tedy v určitém smyslu méně náročná na prostorové uspořádání třídy, které jinak může představovat úskalí metody.

Zařízení volného prostoru je také žádoucí pro metodu **kmeny a kořeny**. Ta je originální tím, že nikoli učitel, nýbrž žák je v postavení, kdy má zjistit prekoncepty svých spolužáků; resp. nezodpovídá zadanou otázku sám, ale vede dialog s ostatními žáky mimo svou vlastní skupinu. V roli „kořene“ si tedy zapamatuje otázku a sbírá odpovědi od vybraných respondentů, avšak ztížené je to v aspektu, že si nemůže dělat poznámky. Tuto funkci má totiž žák v roli „kmene“, který sedí na stanovišti a na papír zapisuje nápady ostatních členů třídy reprodukované svými „kořeny“ (ti ho „vyživují“). Tito žáci si tedy musí zapamatovat i výroky, tudíž budou pravděpodobně často běhat od svého „kmene“ a zpět k ostatním „kořenům“ (nebo i jiným „kmenům“) – tento pohyb dodává metodě na živosti. Také snaha o vyzpovídání co nejvíce spolužáků může být motivačním prvkem.⁸³

Metodou kritického myšlení, ve které žáci jak kooperují s ostatními, tak přemýšlí samostatně, je například **snowballing** čili **sněhová koule** – po individuální práci nejdříve utvoří dvojici se svým sousedem v lavici, pak se spojí nejbližší dvě takové dvojice, až se nakonec shluknou dvě čtveřice a po vyčerpávajícím brainstormingu skupiny osmi žáků prezentuje na závěr výsledky celá třída. Náplní však nemusí být sbírání co největšího množství nápadů, naopak, často se metody sněhové koule používá za účelem dobrání se shody na jednom řešení. S rozrůstající se skupinou je stále těžší a těžší vzájemně se dohodnout a na žáky to klade požadavek argumentace, schopnost kompromisu apod., rozvíjí tak své komunikativní kompetence. Obměnou metody jsou tzv. **Buzz Groups**, jediný rozdíl spočívá ve vynechání samostatné práce

⁸² KRÜGER, Květa. Když dozrají kaštiny... *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení na školách*. 2012, **12**(48), s. 12. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/48/_komplet.pdf

⁸³ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015, s. 400. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.

– brainstormingem začíná rovnou dvojice či více žáků (od začátku spolu studenti diskutují, tudíž „bzučí“).⁸⁴

Kooperaci vyžaduje také metoda **alfaboxu**, kde žáci do skupin dostanou tabulku s políčky vyplněnými všemi písmeny abecedy. Každé jednotlivě doplní informacemi, které se budou vztahovat k zadanému tématu a které budou začínat příslušným písmenem (dané slovo či klíčové, nebo jakékoli slovo z věty).⁸⁵ Například „moderní literatura konce 19. a počátku 20. století“: avantgarda, buřiči, civilizace, dekadence, estetika ... Je na zvážení, zda studenti dokáží v evokační fázi vymyslet odpovídající množství slov, navíc s nárokem na počáteční písmeno. Může to být na jednu stranu lákavá výzva (zaplnit všechna políčka), na druhou stranu těžko realizovatelná, a tudíž na úkor smyslu (chabá výpovědní hodnota obtížněji dosaditelných slov vzhledem k tématu).

Dosud byla vymyšlena celá řada dalších modifikací brainstormingu, o kterých se dále kvůli jejich podobnosti s již prezentovanými metodami nebudu zmiňovat – vyčerpávající množství poskytuje zejm. Čapek v *Moderní didaktice: lexikonu výukových a hodnoticích metod* (2015). Ve své publikaci představuje kromě brainstormingových i asociační metody. Ty mají velký potenciál rozvoje kreativity a uplatnění obrazotvornosti, na což v literární výchově mj. cílíme. Stručně bych tedy uvedla jen několik z nich, které považuji za vhodné vzhledem k cílům oboru. Metodu **fantazijních asociací** lze využít v evokaci pro odhadování významů neznámého termínu, tudíž rozvíjí tuto čtenářskou dovednost.⁸⁶ Tvořivost by podporovala i metoda zvaná **synektika**, ve které se evokuje pomocí metafor.⁸⁷ S přesahem do dramatické výchovy by se dala realizovat metoda **rolestormingu**, kdy studenti předem dostanou (popř. vyberou si) role, z jejichž perspektivy mají při brainstormingu přemýšlet.⁸⁸ Takový způsob práce mimochodem nabízí i metoda kritického myšlení **literárních kroužků** (hledáč citátů, jazykový odborník,

⁸⁴ SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009, s. 71–79. ISBN 978-80-7367-246-1.

⁸⁵ ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Jak začít s alfaboxem. In: *Kritické listky: zpravodaj pro přátele Kritického myšlení*. 2016, **2016**(8), s. 2–4. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/_inspirace/Kriticke_listky_8.pdf

⁸⁶ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015, s. 37. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.

⁸⁷ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015, s. 55–56. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.

⁸⁸ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015, s. 54. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.

novinář, spisovatel, realistický umělec, literární vědec)⁸⁹, která by se místo ve fázi uvědomění dala použít obdobně už při evokaci, pokud by probíhala podle jejích kritérií.

Nelze nezmínit ještě jednu poměrně komplexní evokační metodu, která podporuje podrobné zkoumání jednoho pojmu z více úhlů pohledu. Je jí **kostka**, jež se skládá ze šesti kroků stejně jako hrací, avšak každá její strana reprezentuje jednu myšlenkovou operaci: „popiš, porovnej, asociuj, analyzuj, aplikuj a argumentuj“. Vzhledem k náročnosti těchto činností je vhodnější zvolit psanou formu odpovědí, například volným psaním.⁹⁰ Kostka se však dá zjednodušit tím, že namísto jmenovaných úloh zadáme jakýchkoli jiných šest otázek či snazších úkolů.⁹¹

Volné psaní je metoda sama o sobě, kdy má žák zaznamenávat (ideálně na prázdný papír), co mu běží hlavou k určitému tématu či otázce, tentokrát však v souvislých větách. Tím mohou zřetelněji vyvstat vztahy mezi jednotlivými myšlenkami, především mohou být ucelenější, domyšlenější apod., mimo to žák rozvíjí dovednost vyjadřovat se v celých větách, formulovat celá souvětí (pro slohovou výchovu je tedy velmi vhodnou metodou). Pro realizaci je nutné znát následující pravidla: zaprvé, psací potřeba se po celý časový limit nezvedá z papíru (pokud žáka nenapadá žádná myšlenka, píše například stále za sebou „nevím, nevím, nevím“ nebo jiné fráze, kterých si všímá ve svém vnitřním monologu, dokud mu nějaká nepřijde na mysl). Zadruhé, žák se ke svému předchozímu textu po dobu psaní nevrací (to se děje až po uplynutí času), znamená to rovněž, že není povolena ani autokorekce, a to jakéhokoli typu (gramatické chyby, stylistické úpravy a podobně, namísto toho se napíše např. „...takto jsem to nechtěl vyjádřit, lepší by bylo spíše napsat...“). Záměrem je zde totiž (jako při brainstormingu) dojít k novým nápadům a originálním řešením, a proto je důležité neopravovat domnělé chyby, nýbrž nechat volný průběh svému toku myšlenek. Jelikož je psaní bez přestávky poměrně i fyzicky náročné, mělo by trvat přibližně od dvou do pěti minut – záleží samozřejmě na věku žáků, avšak deset minut je maximum (časové vymezení by mělo být třídě oznámeno

⁸⁹ KMENTOVÁ, Jitka. Metoda literárních kroužků se studentům líbí. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení na školách*. 2001, 1(5). ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty5_literarnikrouzky

⁹⁰ ČECHOVÁ, Barbara et al. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: www.scio.cz, 2006, s. 109. ISBN 80-86910-53-9.

⁹¹ JUKLOVÁ, Zdeňka. Kostka. *JSNŠ* [online]. Jeden svět na školách, Člověk v tísni, o. p. s., [cit. 2019-04-14]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/12068?activityId=17506&lectureId=15562>

předem).⁹² Metody volného psaní se v českém jazyce používá například jako přípravy na slohovou práci.

Jelikož jedním ze základních pilířů literární výchovy je tvorba, je vhodné zařazovat do výuky i metodu kritického myšlení, známý **pětilístek**, který je vhodný nejen pro reflexi, ale i pro vyvolání prekonceptů v evokaci. Učitel zadá ústřední téma, ke kterému má žák přiřadit charakteristiky na jednotlivé řádky (podle schématu prezentovaného níže). První řádek odpovídá na otázku, co se popisuje, na druhý žák napíše, jaké to podle něj je. Třetí linka slouží k charakteristice toho, co daná věc, osoba či abstrakce dělá, případně co je s ní děláno. Do čtvrté řádku tvůrce vystihne celou větou (může být bez slovesa), jaké pocity v něm předmět pětilístku vzbuzuje. Na poslední řádek přísluší opět jen jedno slovo, které může být synonymem tématu nebo nějak obdobně vystihovat entitu.⁹³

1. námět	podstatné jméno			
2. vlastnosti	přídavné jméno	přídavné jméno		
3. činnosti	sloveso	sloveso	sloveso	
4. pocity	Slovo	slovo	slovo	slovo.
5. shrnutí	podstatné jméno			

Schéma 2: Vlastní schéma struktury pětilístku podle textu Čechové (2006)

Čapek (2015) uvádí více modifikací pětilístku zvaných **diamanty**. Možnou variací je jednopólový diamant, který je vlastně horizontálně zdvojeným pětilístkem, jen bez posledního řádku, takže připomíná skutečně tvar nerostu (viz níže). I zde se pracuje s jedním pojmem, kterému žáci přiřazují další vlastnosti. Název na horním řádku představuje hlavní téma (opět jednoslovný nadpis), následující tři řádky slouží pro pozitivní charakteristiky a spodní tři řádky by měly naopak vypovídat o něčem negativním o daném předmětu tématu. Druhý a poslední (sedmý) jsou pro dvě přídavná jména, třetí i šestý by měly obsahovat tři slovesa, čtvrtý a pátý pozitivní větu ze čtyř slov. Spodní tři řádky naopak vypovídají o něčem negativním o ústředním pojmu: pátý větou, šestý slovesy a sedmý přídavnými jmény.⁹⁴

⁹² TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007, s. 30. ISBN 978-80-7290-315-3.

⁹³ ČECHOVÁ, Barbara et al. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: www.scio.cz, 2006, s. 39. ISBN 80-86910-53-9.

⁹⁴ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015, s. 43–44. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.

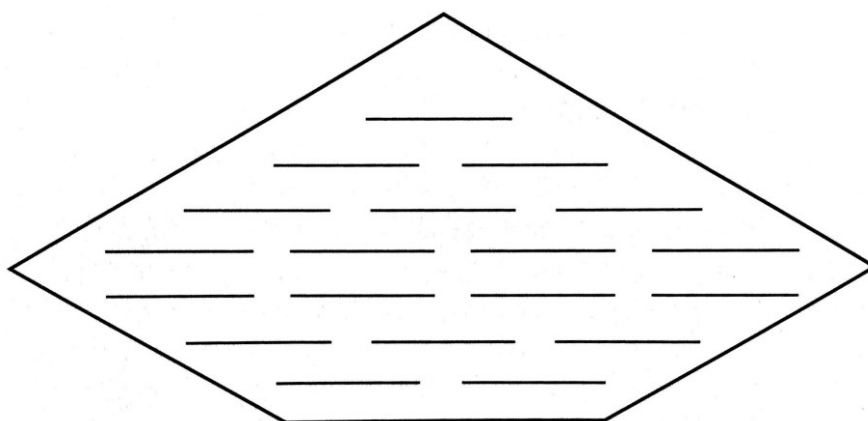


Schéma 3: Jednopolový diamant (Čapek, 2015)

Jinou variantou je dvoupolový diamant, který by však měl tvar spíše kosočtverce (viz schéma). Slouží tedy k porovnání dvou námětů, přičemž se postupuje od jednoho pojmu z prvního řádku k druhému, který bude na posledním místě (jednosměrný diamant). Pokud je obousměrný, mají žáci vyplnit nejprve vždy první a poslední řádek, poté druhý a předposlední apod., až se dopracují ke středovému, kam zapíšou společné vlastnosti obou jevů. Nabízí se pro tato témata vybrat antonymní dvojice (např. světlo – tma, muž – žena, odvaha – zbabělost), ale účelné může být i zpracování synonym, resp. částečných, pro zachycení lehkých významových odstínů (babička – babizna, námaha – dřina, podfuk – zrada). Zajímavou aplikací metody do literární výchovy by mohlo být porovnání dvou postav (např. Gervaisa a Coupeau, kniže Sternenhoch a Helga nebo třeba Chlestakov a Harpagon).⁹⁵

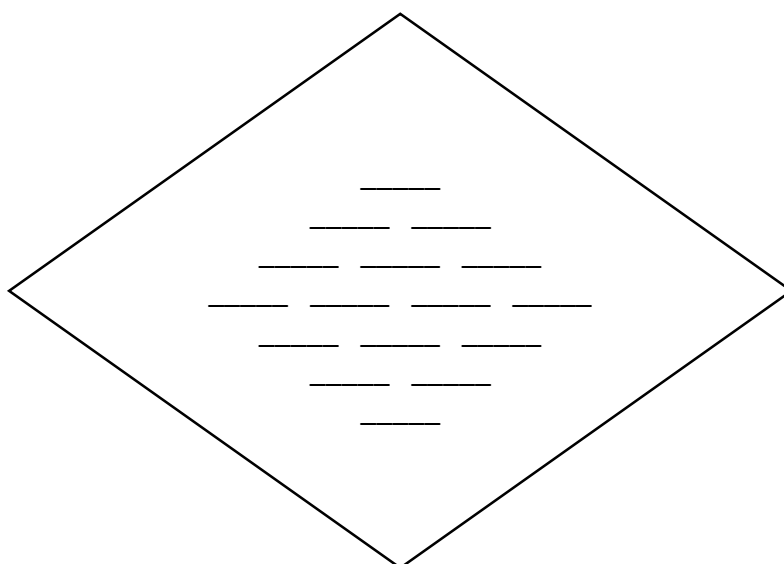


Schéma 4: Dvoupolový diamant, vlastní nákres podle Čapkova textu (2015)

⁹⁵ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015, s. 44–45. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.

Pro reflexi se často využívá rovněž tvořivá metoda **životabásně**, avšak i tato se dá vhodně použít ve fázi evokace.⁹⁶ Žák umělecky ztvárňuje své domněnky o určitém konceptu, avšak metoda neaspiruje na tvorbu rýmů; jejím přínosem je stejně jako u pětílístku a diamantu rozvíjení fantazie, bohatšího vyjadřování, radost z vlastní tvorby, ale také empatie, vcítění se (vzhledem k fokalizaci) – má totiž následující strukturu ze začátků vět či souvětí, která mají žáci doplnit:

Jsem...
Mým domovem je...
Rád se chlubím, že jsem...
Nerad prozrazuji, že...
Často se mi zdá o...
Těší mě...
Trápí mě...
Přeji si...

Schéma 5: Životabásně (Krüger, 2012)⁹⁷

Grafická ztvárnění jsou pro evokaci velmi nápomocná, prostřednictvím nich může lépe docházet ke třídění prekonceptů, uvědomování si vlastních mentálních schémat a jejich vizualizace. Proto nyní pojednám o **mentálním mapování** (Sitná, 2009), do kterého spadá také velké množství jednotlivých metod, resp. schémat, do kterých se mohou myšlenky promítat a uspořádávat. Opět platí, že se mapa může tvořit individuálně i ve skupinách, záleží na cíli, který tím jako učitelé sledujeme (aby si žák jako jedinec utříbil, co ví, nebo aby vzniklo více nápadů pomocí kooperace). Často využívanou verzí je **myšlenková mapa** s jedním ústředním tématem, okolo kterého se (jako paprsky ze slunce) připisují jeho charakteristiky a vlastnosti, které se žákům vybaví. Zároveň ale mají být studenti vedeni k tomu, aby si vždy spojovali šipkami (nebo jinými spojovníky) pojmy, které spolu souvisí, a označili, jaký vztah mezi sebou mají; aby kroužkovali kategorie myšlenkově příbuzných pojmů a dopisovali odpovídající názvy těchto seskupení; a jinými způsoby znázorňovali vztahy. (Například pokud se u centrálního tématu „Shakespeare“ objeví položky „drama“ a na druhé straně „Globe Theatre“, měly by se spojit a zapsat kupříkladu „v Londýně, uváděny Shakespearovy hry“, jestliže se v mapě vyskytl i „Stratford-upon-Avon“, mohou se podobné pojmy zarámovat a nadepsat třeba „reálie“,

⁹⁶ KRÜGER, Květa. *Kritické myšlení* [workshop]. Praha: Učitel naživo, 23. 2. 2019.

⁹⁷ KRÜGER, Květa. Když dozrají kaštiny... *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení na školách*. 2012, **12**(48), s. 12. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/48/_komplet.pdf

všechny názvy her se kategorizují jako „tvorba“ apod.) Doporučuje se nejen psaní, ale i kreslení obrázků, symbolů, piktogramů a podobně – jedná se o intenzivnější způsob učení, pokud myšlenková mapa „*kombinuje jazykové obsahy s obrazovým vnímáním*“⁹⁸, spojuje tím činnost pravé i levé hemisféry (Bergerová a Fuchs, 2009). Jinou grafickou podobu myšlenkové mapy než typ „slunce s paprsky“ prezentuje zejména Čechová v *Nápadníku pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce* (2006) na straně 52. (Myšlenková mapa se nemusí realizovat jen jako samostatná evokační aktivita, ale může se pomocí ní provádět např. zápis do sešitů. Učitel takto může zaznamenávat svůj výklad na tabuli a každý žák si může tvořit vlastní mapu pod své poznámky – to už by se jednalo o reflektivní fázi. Pokud by si ale na počátku vyučovací hodiny každý vytvořil myšlenkovou mapu, vycházející z prekonceptů, a na konci lekce by si ji doplnil o nové poznatky, případně některé předchozí vyřadil či poupravil, pak by probíhalo ověření procesu učení. Z tohoto důvodu se doporučuje tvořit mapu z lístečků Post-It, se kterými se dá lépe operovat oproti přepisování, vpisování apod.)

Pro porovnání dvou jevů je vhodné využít **Vennových diagramů**, kde se hledají shodné prvky (zaznamenají se do průniku množin) a zároveň rozdílnosti, kterými ten druhý koncept nedisponuje (vepíše se do zbývajících částí obou kruhů) – v literární výchově by mohlo být vhodným použitím pro porovnání českého a světového romantismu, díla *Farma zvířat* a románu *1984*, Verlaina a Rimbauda aj.

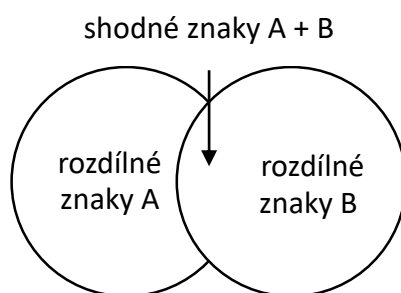


Schéma 6: Vennovy diagramy, vlastní schéma

Pokud chceme svou hodinu začít poměrně rozporuplným tématem, můžeme k tomu využít metodu **T-grafu**. Název odpovídá grafickému schématu do tvaru písmene T, který tvoří dva sloupce, jeden pro pozitiva a druhý pro negativa daného konceptu. Metoda je tedy vhodná pro porovnávání výhod a nevýhod jednoho jevu. Uplatní se v literární výchově, pokud by naším

⁹⁸ BERGER, Elisabeth a Hildegard FUCHS. *Učíme děti učit se. Praktické využití poznatků o školní komunikaci, učení a prezentaci*. Plzeň: Fraus, 2009, s. 30. Moderní pedagogika v teorii a praxi. ISBN 978-80-7238-854-7.

výukovým cílem bylo například objevit, v čem je i v dnešní době *Babička* Němcové aktuální. Opět se jedná o brainstorming, tudíž nezáleží na tom, zda je počet nastřádaných kladů a záporů vyrovnaný – zápis probíhá do té doby, než se všechny nápady vyčerpají nebo než uplyne časový limit.

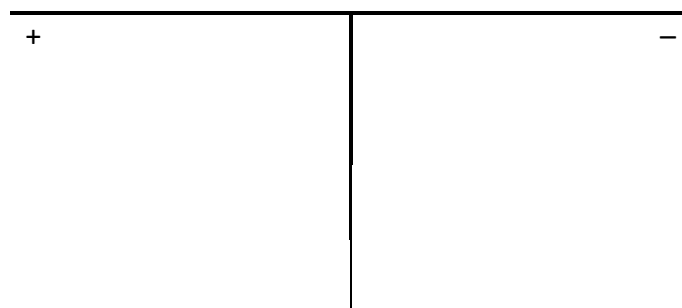


Schéma 7: T-graf, vlastní schéma

Co už o tématu víme a co nevíme, pomáhá utřídit grafické schéma dvou soustředných kružnic (popř. čtverců či jiného tvaru). Do vnitřního kruhu žák запиše své znalosti, jaké ví a nemá o jejich správnosti pochybnost. Do vnějšího запиše údaje, o kterých se domnívá, že jsou náležité, ale nemá stoprocentní jistotu. Nakonec kolem těchto dvou kruhů запиše své otázky, které se mu tím otevírají (v průběhu hodiny na ně pak hledá odpovědi, schéma se opět může v reflexi doplnit o nová uvědomění).⁹⁹ Tento způsob je velice podobný známější metodě **V-CH-D**: vím – chci vědět – dozvěděl jsem se. V tomto případě žáci dostanou tabulku se třemi sloupci, z toho první dva se zaplní při evokaci – umožňují písemné zachycení žákovských prekonceptů (na rozdíl od předchozí metody žák píše rovněž své domněnky), a především oproti jiným výše uvedeným metodám podporují i zápis otázek, které si jedinec klade, tudíž se k nim může snáze vrátit při třetím kroku (v reflexi), tj. zaznamenání odpovědí a dalších nových poznatků.¹⁰⁰ Pokud však na některé dotazy nenalezne při vyučování odpověď, je přehlednější vypsát si je zvlášť (viz tabulka) a v domácí práci či na následující hodině na ně navázat.¹⁰¹

Téma		
Vím	Chci vědět	Dozvěděl/a jsem se
...
	Nezodpovězené otázky:	
	...	

Schéma 8: V-CH-D, vlastní návrh dle Košťálové (2007)

⁹⁹ KATAKALIDIS, Alex. [reflektivní seminář]. Praha: Učitel naživo, 18. 10. 2018.

¹⁰⁰ KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Postup modelové lekce s metodou V – CH – D a čtení s otázkami. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení na školách*. 2007, 7(25), s. 53–55. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/25/_komplet.pdf

¹⁰¹ KRÜGER, Květa. *Kritické myšlení* [workshop]. Praha: Učitel naživo, 23. 2. 2019.

Metody, které primárně generují v brainstormingu otázky, se nazývají **questionstorming**¹⁰² nebo také **generátor otázek**.¹⁰³

Další metodou pro rozvoj čtenářských dovedností, která má své využití spíše pro beletristický text a prolínají se v ní všechny tři fáze modelu učení, je **čtení s předvídáním**. Žáci při odhadování, o čem dílo bude a jak se bude děj dále odvíjet, přirozeně vycházejí z vlastních zkušeností, jak životních, tak čtenářských (znalost žánru, autora...), dokonce i ze své fantazie. Nicméně při rozvoji čtenářské strategie předvídání jsou vedeni rovněž k tomu, aby vyvozovali přímo z informací z textu (tzv. vodítek) a předpověděli na základě nich další dění. Práce s textem spadá spíše do fáze uvědomění (při čtení) a následné ověřování předpovědí reflexe (po čtení). Pokud žákům postupně předkládáme text rozdělený na úryvky, tento cyklus E-U-R se vlastně neustále opakuje. Avšak výhradně evokační by byla aktivita předcházející metodě čtení s předvídáním (**před čtením**), kdy žáci mohou odhadovat námět či obsah knihy jen podle knižní obálky (srov. např. *Kniha hřbitova* a *Harry Potter a Kámen mudrců*), dle ilustrací uvnitř (*Warren XIII. a vševidoucí oko*) nebo z titulu („O čem myslíte, že bude vypovídat *Torzo naděje?*“). Vhodným postupem je také vybrat z textu klíčová slova (tedy ta podstatná pro příběh) – např. pro Wildeovu pohádku „obr, děti, jaro, zima, sobectví“ (*Sobecký obr*). Mohou se vybrat také delší citace z textu, rozdat žákům nebo skupinám po jedné větě, souvětí či delší pasáži.¹⁰⁴

Tento postup by pak odpovídal i metodě **zpreházených vět**, kde žáci mají jednotlivé úryvky sestavit zpět do celistvého textu dle logické posloupnosti u naučeného textu, u beletristického na základě kompozice. Práce pouze se slovy se podobá metodě známé pod názvem **klíčové pojmy**, které učitel v evokaci předepíše na tabuli a žáci mají mezi nimi hledat co nejvíce souvislostí, případně je spojit do věty či souvětí.¹⁰⁵

Výběr metod zřejmě neobsahuje veškeré dosud dostupné metody pro evokaci. Nicméně sestavuji navíc stručný výčet metod, které jsou vhodnější pro následující dvě fáze učebního

¹⁰² ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015, s. 53–54. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.

¹⁰³ ČECHOVÁ, Barbara et al. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: www.scio.cz, 2006, s. 58. ISBN 80-86910-53-9.

¹⁰⁴ KOVAŘÍKOVÁ, Ludmila. Čtenářské strategie – 20. díl – Předvídání. ABECEDA, o. s. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. Abeceda občanské sdružení, 2011-07-12 [cit. 2019-04-14]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-20>

¹⁰⁵ NEVYHOŠTĚNÁ, Iveta. *Využití metod RWCT ve výuce anglického jazyka*. České Budějovice, 2013. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra anglistiky.

cyklu, abych pokud možno předešla mylné představě, že jsem danou metodu nezahrnula do výběru, ale do evokace by přesto spadala. Spíše do fáze uvědomění se hodí tedy metody, které vyžadují práci s textem či jiným materiálem: podvojný deník, trojitý zápisník, I.N.S.E.R.T, poslední slovo patří mně, řízené čtení a čtení s otázkami, inscenační metody, nalezená báseň, skládkové učení (jigsaw čili metoda domovských a expertních skupin), debata s autorem, učíme se navzájem, dopis literární postavě a jiné čtenářské dopisy; stejně tak v případě diskuzních metod, pro které potřebujeme více poznatků, než se kterými přicházíme do vyučovací hodiny: diskuzní pavučina, akvárium, debata, třífázový rozhovor, argumentační esej, QAR; samozřejmě i metody slovní jako výklad, vyprávění, storytelling a některé problémové metody jako je pošta. Reflexi nelze pojednat obdobným způsobem, jelikož (s ohledem na ověřování evokace v reflexi) je řada metod vhodných jak pro evokaci, tak na závěr učebního cyklu. Mezi nimi je pětílístek, diamant, životabáseň, alfabox, ale i lístečková metoda, zpřeházené věty nebo klíčové pojmy, kdy se porovnává výsledek z evokace s novými poznatky.

Tímto jsem prezentovala spíše různé „formy“, kterými by se evokace mohla realizovat, nyní se tudíž pokusím zaznamenat obsah, kterými mohou být evokační aktivity naplněny.

3.7 Konstrukce otázek vhodných pro evokaci s příklady aktivit

V této části představím své návrhy izolovaných evokačních aktivit (bez kontextu celé vyučovací hodiny), které však mohou mít potenciál vztahovat se k cíli hodiny. Budu prezentovat kategorizaci otázek podle toho, k jakým zdrojům pro evokaci odkazují (zda má žák čerpat ze svých znalostí, či spíše vyjádřit svůj názor apod.), a poté na základě toho, k jaké práci s materiálem se hodí (audiálními, audiovizuálními, vizuálními...). Metodicky jsem se inspirovala zejména v publikaci *ICT a současné umění ve výuce – inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy*, plné praktických příkladů celých lekcí, jejichž myšlenky jsem se snažila aplikovat do literární výchovy (stejně tak estetické). K tvorbě přehledu jsem využila také rubriku *Lekce a komentáře jednotlivých čísel Kritických listů* a lekce z *Kritických listků*. Dalším zdrojem mi byla sekce *Výukových lekcí* v publikaci *Metodika čtenářských strategií a programů*. Z hlediska obsahu se jedná o vlastní příklady.

1. Odkazování k:	Konstrukce otázek	Návrhy
vlastní životní zkušenosti	Už jste někdy dělali /zažili...? Jak vám u toho bylo? Už jste někdy měli pocit, že...? Jaká je vaše dosavadní zkušenost s...? Vzpomenete si na situaci, kdy...? Všimli jste si někdy, jak...?	„Podnikli jste už někdy výpravu jen s kamarádem nebo partou – bez rodičů? Jaké pocity nebo nové zážitky vám to přineslo? Obohatilo vás to něčím?“ (např. k textu <i>Na cestě</i> Jacka Kerouaca) „Zažili jste už takový pocit, že vám nikdo nerozumí? Že jste jediní, kdo má určitý názor, a báli jste se ho vyjádřit?“ (např. k <i>Orwellově 1984</i>)
vlastním postojům a hodnotám	Jaký máte vztah k...? Souhlasíte s tímto výrokem...? Proč ano / proč ne? Co je pro vás důležitější z těchto hodnot...?	„ <i>Člověk nikdy nemůže vědět, co má chtít, protože žije jen jeden život...</i> ¹⁰⁶ Souhlasíte s Milanem Kunderou? Nebo člověk může vědět, co chce? Odůvodněte své tvrzení.“ „Co je pro současného člověka v životě důležité, jaké má hodnoty? Proč jsou tyto hodnoty důležité? Co si myslíte, že bylo životně důležité pro lidi devatenáctého století, a proč?“ (např. k <i>Maryše bratří Mrštíků</i>)
čtenářským zkušenostem a postojům	-,-	„Už se vám někdy stalo, že jste se tak ponořili do knížky, že jste přejeli zastávku? Mně už kolikrát...“ „Proč lidé čtou? Proč (ne)čtete vy?“ „Už jste se někdy při četbě setkali s hrdinou/hrdinkou, se kterým/kterou jste se zcela nebo ve velké míře ztotožňovali? Která literární postava to byla a v čem vidíte podobnost? Popř. Proč si myslíte, že

¹⁰⁶ KUNDERA, Milan. *Nesnesitelná lehkost bytí*. 2. vyd. Brno: Atlantis, 2006, s. 16. ISBN 978-80-7108-281-1.

		jste se dosud nesetkali s takovou postavou? Pište volné psaní.“
vlastním názorům	Co si myslíte o...? Proč si to myslíte? Jaký máte názor na...? Přemýšleli jste někdy nad tím, že...? Co je podle vašeho názoru lepší – ...?	<p>„Myslíte si, že si člověk může o svém životě sám rozhodovat? Nebo už má předurčeno, co se mu stane? Pokud ano, může to nějak ovlivnit?“ (k Oidipovi)</p> <p>„Kdybyste mohli poznat svůj osud, chtěli byste ho vědět? Nebo osud svých blízkých? Pokud má člověka čekat něco zlého, má se mu vzepřít, nebo ne – proč?“ (Erbenův <i>Štědrý den a Vrba</i>)</p> <p>„Myslíte si, že splnění amerického snu může dosáhnout i člověk nižší společenské třídy? Jak se mu to může povést, díky čemu? Znáte nějaký příběh z literatury nebo filmu, kde si někdo splnil americký sen?“ (např. <i>Velký Gatsby</i>)</p>
vlastním dojmům a emocím	Jaký míváte dojem z...? Cítíte spíš (kladný pocit), nebo (záporný)? Co vás nejvíce baví, co děláte rádi? Máte z něčeho (negativní emoce)? Jak jste se cítili, když...? Jak byste se cítili, kdyby...?	<p>„Máte z něčeho strach? Jak se chováte, když jste vystrašení? Co byste udělali, kdybyste se ocitli ve tmě v malém, stísněném prostoru... Myslíte si, že byste se i v takové situaci dokázali zachovat racionálně?“ (např. k Poeově <i>Jámě a kyvadlu</i>)</p> <p>„Jak byste se cítili, pokud by si vás někdo spletl s nějakým slavným? Chtěli by váš podpis nebo fotku, lichotili by vám, třeba by vás pozvali na večeři a zaplatili ji... Jak byste se zachovali v takovéto situaci?“ (ke Gogolově <i>Revizorovi</i>)</p>

volným asociacím	Co se vám jako první vybaví, když se řekne slovo...? Jaké slovo se vám vybaví ve spojení s tématem...? Je to pozitivní, či negativní asociace?	„Zkuste odhadnout, co může znamenat slovo <i>lartpouarlartismus</i> . Všimněte si, jak zní, můžete si ho i několikrát pro sebe říct... Zkoumejte, zda se dá nějak rozdělit na části – znáte význam některé z nich? Připomíná vám nějaké jiné slovo? Pokuste se využít všechny cizí jazyky, které znáte.“ „Jakou barvu si představujete, když se řekne smutek? Štěstí? Zima? A co třeba písmeno A, jakou by mohlo mít barvu? Nakreslete každou samohlásku podle barvy, která se vám s ní jako první spojí.“ (před čtením Rimbaudových <i>Samohlásek</i>)
znalostem a vědomostem	Co / Kdo / Kdy / Kde? Kde bychom se mohli setkat s...? K čemu se dá použít...? Na jakém principu funguje...?	„Co víte o tragédii jako dramatu? Kde má svůj zrod a v jaké době? Kdo jako sepsal její kompoziční výstavbu?“ „Co znamená <i>deus ex machina</i> ? Vysvětlete na příkladu.“
fantazii	Co by se stalo, kdyby...? Jak by podle vás dopadla situace, kdy...? Jak by se proměnil váš život, kdyby se (ne)stalo...?	„Jak by vypadal svět, kde by lidem byli přidělováni partneři na základě propočtů, že se k sobě nejvíce hodí? Nemuseli byste chodit na rande, někdo by vám řekl, kdo je ten pravý / ta pravá. Byli byste s takovým postupem spokojenější? Mohly by z toho pro lidi a společnost pramenit nějaké výhody? Případně jaké? V čem naopak spatřujete úskalí?“ (k textu Lowryové <i>Dárce</i> , první části 13. kapitoly)

V následující tabulce uvádím příklady evokací, které využívají vizuální materiál (umělecká díla a fotografie; vzhledem k omezením písemné práce tedy audiální nevybírám). Zde jsem se inspirovala také ze semestrálního kurzu Světové literatury doktora Tomáše Vučky.



2. Reakce na předložený materiál:	Konstrukce otázek	Návrhy
celkový popis a zachycení atmosféry	<p>Co vidíte, slyšíte? Co byste mohli cítit, jaké pachy?</p> <p>Co vyjadřuje? Jakou náladu, atmosféru, ...?</p> <p>Jak na vás působí? Zaujal vás? Čím, případně proč nezaujal?</p>	 <p>107</p> <p>„Jak na vás obraz působí? Jaká nálada z něj na vás sálá? Proč myslíte, že to tak je? Jak toho malíř dosahuje?“ (jako úvod k impresionismu, aktivita před čtením Sovovy <i>Meditace</i>:</p> <p><i>„Vím, západ hasne obavou před příštím dnem // a před novou vegetací květ starý uvadne chladem. // Sny, všechny sny zmlknou před nových duší snem // a ve chrámech Bůh se zachvěje před nových Bohů vpádem.“¹⁰⁸)</i></p>

¹⁰⁷ MUNCH, Edvard, 1909. *Slunce* [olejomalba]. Dostupné z: <https://www.edvardmunch.org/the-sun.jsp>

¹⁰⁸ SOVA, Antonín. *Vybouřené smutky* [online]. Praha: Městská knihovna v Praze, 2011, s. 24 [cit. 2019-04-12]. Dostupné z: https://web2.mlp.cz/koweb/00/03/60/27/57/vybourene_smutky.pdf




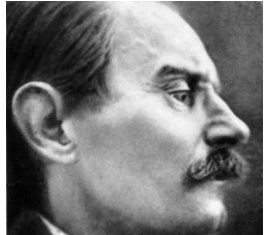
<p>identifikování role detailů</p>	<p>Zaujali vás nějaké výrazné části? Jaké jsou jeho hlavní prvky...? Podle jakých znaků jste poznali, že...? Co (materiál) dělá (vlastnost, např. deprimujícím) ...? Dá se z detailů usuzovat na celek?</p>	 <p>109</p> <p>„Jak dvojice působí? V jakém jsou asi vztahu? Jaká jsou postavení jejich těl? Všimněte si jejich výrazů. Jak se tváří žena? Jak muž? Jak si to vysvětlujete? Obraz se jmenuje <i>Splynutí duší</i>. Přijde vám název vystihující? Pokud ne, proč ho autor volil? Jak jinak byste ho nazvali vy?“ (pro úvod do symbolismu)</p>
--	---	--

¹⁰⁹ ŠVABINSKÝ, Max, 1896. *Splynutí duší* [olejomalba]. At: Národní galerie Praha, Veletržní palác, Sbirka umění 19. století. Dostupné z: http://sbirky.ngprague.cz/dielo/CZE:NG.O_3318

<p>hledání kritérií komparace</p>	<p>Co mají společného...? Čím jsou si podobné? V čem se naopak odlišují? Jsou obě (vlastnost)...? Viděli jste někde už něco podobného – kde?</p>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p>110 111</p> <p>„Co všechno mají fotografie společného? V čem jsou sochy rozdílné? Do jaké doby byste každou z nich zařadili? Co nám říkají o představě ideálního člověka? Všimněte si obličeje, svalů, tělesných proporcí...“ (pro vyučování zaměřené na proměnu ideálu <i>kalokagathia</i> v antice a v současnosti)</p>
---------------------------------------	--	--

¹¹⁰ MICHELANGELO, Buonarroti, 1501–1504. *David* [fotografie sochy]. At: Florence, Galleria dell'Accademia. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/Michelangelo%27s_David#/media/File:%27David%27_by_Michelangelo_JBU03.JPG

¹¹¹ Neznámý autor, název [fotografie sochy]. At: Izrael, Caesarea. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Caesarea_Maritima_-_bronzes_mannelijk_naakt_met_Orot_Rabin.jpg

<p>komparace typu „černá ovce“¹¹²</p>	<p>Co je tu navíc? Co mezi ostatní podle vás nepatří a proč?</p>	<div style="display: flex; flex-wrap: wrap;"> <div style="width: 50%; text-align: center;">  <p>113</p> </div> <div style="width: 50%; text-align: center;">  <p>114</p> </div> <div style="width: 50%; text-align: center;">  <p>115</p> </div> <div style="width: 50%; text-align: center;">  <p>116</p> </div> </div> <p>„Kterou z fotografií byste ze čtveřice vyřadili a proč? Zkuste vymyslet co nejvíce řešení. Zznamenejte si také vztahy mezi jednotlivými osobnostmi. Koho vidíte?“ (pro meziválečné období, přivádí k dílu <i>Hovory s T. G. M.</i>, filosofické próze aj.)</p>
--	--	--

Tímto se dostávám ke své praktické části, kde budu reflektovat šest vyučovacích hodin se zaměřením na evokaci, avšak posuzovat ji budu z hlediska celé výukové jednotky.

¹¹² KRÜGER, Květa. Když dozrají kaštiny... *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení na školách*. 2012, **12**(48), s. 9. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/48/_komplet.pdf

¹¹³ ŠTECHL, Josef Jindřich. *Tomáš Garrigue Masaryk* [fotografie]. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/Tomáš_Garrigue_Masaryk#/media/File:Tomáš_G_Masaryk1918.jpg

¹¹⁴ Neznámý autor. *Karel Čapek* [fotografie]. Dostupné z: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?search=karel+čapek&title=Special%3ASearch&go=Go&ns0=1&ns6=1&ns12=1&ns14=1&ns100=1&ns106=1#/media/File:Karel-capek.jpg>

¹¹⁵ ČAPEK, Josef, 1920. *Mr. Myself* [olejomalba]. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Josef_%C4%8Capek_Selfportrait.jpg

¹¹⁶ Neznámý autor. *Ladislav Klíma* [fotografie]. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ladislav_Kl%C3%ADma.jpg

4 Analýza evokace u vybraných vyučovacích hodin

Ve školním roce 2018/2019 absolvuji praxi u Mgr. Ireny Polákové, a to jak na druhém stupni (v 8. třídě ZŠ), tak na třetím (6. a 7. ročník osmiletého gymnázia – sexta, septima). Prezentované vyučovací hodiny jsou tedy vzniklé z této celoroční pedagogické spolupráce. V praktické části práce budu nejprve reflektovat tři hospitované hodiny, kterých jsem se účastnila jako nepřímý pozorovatel, a poté sebereflektovat vlastní výuku tří vybraných hodin, které jsem připravovala samostatně, avšak vždy s pomocí konzultace se svou mentorkou.

Pokusím se v obou případech zhodnotit, zda se naplnily tyto cíle: zaprvé, zda je aktivita skutečně evokací, jak svou podstatou, tak vedením, a zadruhé, zda se ověřila její funkčnost v reflexi. Výsledky pro oba cíle budu podkládat argumenty: při hodnocení prvního z nich tedy budu postupovat na základě stanovených kritérií uvedených v teoretické části v kapitole 3.5 a charakteristik vedení evokace v kapitole 3.4; propojení s reflexí budu identifikovat pomocí prvku návratu k evokační aktivitě a také vysuzovat z reakcí a důkazů od žáků či studentů, zda se naplnil stanovený cíl vyučovací jednotky.

Záměrem u výběru těchto konkrétních vyučovacích hodin je představení rozličných způsobů evokace, které jsou zamýšleny jako příklady dobré praxe pro čtenářsky pojatou literární výchovu. Pro přehlednost volím jejich zápis formou tabulek. Zapiši v prvním případě své pozorování, v druhém případě svou přípravu – do obou znázorním kurzívou své následné reflektivní úvahy, zápis také budu doplňovat o pozorovatelné jevy, které budou dokazovat jakékoli reakce žáků související s mým cílem, a na některých místech uvedu i návrhy alterace, které by mohly ještě více podpořit proces učení. Poznámky k evokaci budou vzhledem k zaměření mé práce rozsáhlejší, zatímco u popisování fáze uvědomění se omezím na stručný zápis. V reflexi upřednostním na úkor uvádění detailů více komentářů relevantních k evokační činnosti.

4.1 Pozorované hodiny

Vybrala jsem jednu hospitovanou hodinu ze základní školy a dvě z gymnázia. Každá reprezentují jinou složku oboru – první vyučovací hodina má formu dílny čtení, druhá je literární výchovou (se zaměřením na literární teorii) a třetí hodina v této práci reprezentuje slohovou výchovu.

4.1.1 Lekce na dílně čtení v 8. třídě

Téma	Prostředí v beletrii	
Cíl	Žák vysvětlí na konkrétních příkladech, jak autor konstruuje prostředí. (Rozvíjí čtenářskou strategii vizualizace a shrnování.)	
STRUKTURA	Co dělá učitel	Co dělají žáci
Úvod	Přinese knihu Dějin umění s Rembrandtovým obrazem <i>Jakub žehná Josefovým synům</i> . Naladění: „Sedněte si do kruhu a zavřete si oči.“	Pohodlně se usadí (prostředí školní knihovny), vyposlechnou zadání a čekají se zavřenýma očima.
E před čtením	„Kdo dostane do rukou knihu, popíše co nejpřesněji obraz, který uvidí. Ostatní budou mít za úkol představovat si to v hlavě. Pak žák knihu předá někomu jinému, koho si vybere. Ten dodá, co ještě nezaznělo. Já začnu a ukážu vám, jak můžete postupovat.“	
	Průběh aktivity: Nejprve vyučující modeluje plnění zadání. Předává knihu další žákyni, ta se zaměřuje na popisování postav, jejich vzhledu, výrazů. Další žákyně se soustředí na tmavost barev, kontrast s bílou. Jiný žák postupuje na základě kompozice. Celkem se vystřídá pět žáků, dokud posledního už nenapadne, jakou další vlastnosti přidat. <i>Z pozice pozorovatelky je zajímavé sledovat výrazy dětí, které si obraz představovaly a v určité fázi k nim kniha doputovala – bylo očividné, že u nich vizualizace skutečně probíhala, jelikož po otevření očí hleděly na obraz téměř všichni překvapeně (vlastní</i>	Mají zavřené oči, mají si vizualizovat obraz na základě vyslechnutého popisu spolužáků. Pokud jim je předána kniha, popisují z obrazu to, co ještě nebylo řečeno.

	<p><i>představa se zřejmě odlišovala od skutečné malby).</i></p>	
	<p>Vyučující zastavuje aktivitu. „Už se můžete podívat. Otevřete oči a prohlédněte si obraz. Jak moc se lišila vaše představa od originálu?“</p> <p><i>Návrh alterace: Zde by si žáci mohli říct své dojmy navzájem ve dvojicích či skupinách.</i></p>	<p>Všichni nyní otevřou oči a prohlédnou si reprodukci. Odpovídají na otázku, kdy mají porovnat vlastní vizualizaci se skutečným vizuálem.</p>
	<p>Dále vyučující pokládá otázky mířící na aktivaci všech smyslů.</p> <p>„Když se na obraz podíváte, vidíte ho jako celek? Vidíte tam i detaily?“</p> <p>„Slyšíte nějaké zvuky? Musíte si je představit... Jaké by byly?“</p> <p>„A dovedete si představit nějaké vůně?“</p> <p>Na odpovědi vyučující reaguje a doptává se, např. „Proč si myslíš, že je tam zatuchlý vzduch?“</p>	<p>Hromadně odpovídají na otázky, nyní se s oporou o zrakový podnět snaží přenést do fikčního prostředí obrazu, aby si dovedli představit zvuky, pachy tam pociťované.</p>
	<p>Reflexe aktivity:</p> <p>„Bylo pro vás těžké si obraz představovat? Komu se to dařilo? Co by vám pomohlo? Bylo těžké obraz popisovat? Jaká slova, která spolužáci při popisu volili, vám pomohla navodit představu o obrazu?“</p>	<p>Reflektují, jak si vedli ve čtenářské strategii vizualizace, formativně hodnotí sebe i své spolužáky.</p>
	<p>Přechod k následující fázi:</p> <p>„A teď si poslechneme, jak prostředí popisuje spisovatel. Je to tak i v literatuře, že zobrazuje vše, nebo jen něco?“ – <i>pozn.: otázka směřuje k cíli hodiny.</i></p>	<p>Vytvoří hypotézu, která se bude ověřovat v průběhu hodiny.</p>

<p>U při čtení</p>	<p>„Budu vám číst z této knihy, představujte si, co vidíte, zavřete si oči...“</p> <p><i>Návrh alterace: Zde mohli žáci nejprve předvídat z knižní obálky, rozvíjela by se tím další čtenářská strategie. Avšak nebylo to pro tuto vyučovací hodinu stanoveno jako cíl.</i></p> <p>Čtení nahlas:</p> <p>Vyučující předčítá úryvek z díla <i>Smetištejn</i> (Edward Carey), kdy postava prochází obrovským domem, spleťnými chodbami, odspodu až na půdu. Čtení přerušuje kladením otázek na shrnování úryvku, který právě žáci slyšeli, zároveň se tím reflektuje strategie vizualizace.</p>	<p>Podívají se na knižní obálku. Opět vizualizace se zavřenými očima.</p>
	<p>Přeruší čtení: „Co jste zatím viděli? Jak to tam vypadá? Popište.“</p> <p>Pokračuje ve čtení s upozorněním: „A teď se soustředte na interiéry, jak vypadají salonky, kolem kterých budou procházet?“</p> <p>Opět krok shrnování a konec čtení.</p> <p>Vyučující se pak ptá na to, jak vypadá prostředí, které popsáno není. Klade otázky na detaily, jež v textu nejsou uvedeny, ale čtenář si je musel doplnit sám – <i>žáci mají dojít k závěru, že to čtenář dělá automaticky. (přechod k reflexi)</i></p>	<p>Odpovídají na otázky s využitím čtenářské strategie shrnování.</p> <p>Poté si opět zavřou oči a vizualizují.</p>
<p>R po čtení</p>	<p>„Jak byste odpověděli teď na otázku, jak je to v literatuře oproti výtvarnému umění?“ – <i>návrat k otázce, položené ve fázi evokace.</i></p> <p>Výsledek diskuze: Obraz je vizuál, zobrazuje skutečnost celý najednou, ale zde dívka jde a</p>	<p>Po skončení čtení vyjadřují své odpovědi na otázku, zda je v beletrii ztvárněná celá skutečnost. Prohlížejí si mapu.</p>

	<p>postupně popisuje, co vidí, prostředí se odhaluje postupně. Literární popis nezobrazuje skutečnost, má v sobě „díry“, které hrají stejnou roli jako to, co je popsáno. Prázdná místa čtenář analogicky doplňuje podle své vlastní zkušenosti. Zde nám autor pomohl tím, že k dílu přiložil mapu fikčního světa.</p>	
	<p>Krátký výklad:</p> <p>„Autor má dvě možnosti, buď představit z prostředí všechno najednou, nebo postupně. První postup budeme nazývat jako MAPA, druhý bude CESTA.“ S těmito slovy pokládá viditelně doprostřed kruhu dvě čtvrtky, namalovanou mapu a cestu – <i>doplnění o obrazový materiál napomáhá učení, především vizuálním typům.</i> „S některými prostředími se tedy čtenář seznámí předem, formou mapy, s jinými se seznamuje postupně, například prostřednictvím hrdiny, takže ve formě cesty. Ale pokud by chtěl, může nastudovat i mapu. Autor si v obou případech vytvořil prostředí předem.“</p>	Poslouchají a pozorují.
	<p>„Modelový autor je tedy buď jednou z postav, nebo stojí mimo děj. V kterém případě je postava, v jakém ne?“</p> <p><i>Motivace, dodání smysluplnosti učivu:</i></p> <p>„Až budete sami psát, vyberete si jednu ze dvou možností.“ – <i>učíme se pro vlastní tvorbu.</i></p>	Žáci pro odpověď využívají čtvrtek s nákresy mapy a cesty, ukazují na správné řešení (<i>důkaz o učení</i>).
Návaznost	<p>Na tuto hodinu přímo navazuje další, při které se jako obvykle četlo 20 minut, každý vlastní knihu – tentokrát se měli soustředit na místa, kde se dozvídají něco o prostředí, a odpovědět si, kterým ze dvou způsobů je vytvářeno.</p>	

	<i>Následně psali sami popis prostředí svého budoucího příběhu. Bylo jim zdůrazněno, že ho nemusejí čtenáři představit celé najednou, ale oni sami jako autoři ho budou mít promyšlené.</i>
Zhodnocení	<p><i>Evokace byla vztažená k cíli hodiny pomocí položené otázky. K nalezení odpovědi měla pomoci fáze uvědomění, což se ověřovalo v reflexi – žáci dokázali odpověď zkonstruovat, tudíž evokace zcela naplnila svůj účel. Dosažení cíle bylo ověřováno nejen v poslední aktivitě, ale také v následující hodině, kdy pomocí získaných poznatků tvořili vlastní text. Žáci byli podněcováni k aktivitě v průběhu celé hodiny.</i></p> <p><i>Při položení otázky v evokaci po nich nebyla vyžadována žádná znalost, mohli sdílet i své domněnky, žádná odpověď nebyla hodnocena jako špatná – i v tomto odpovídá učitelčině správnému vedení evokace. Tím tedy splnila všechna kritéria, včetně dodržení časového rozsahu, práce s obrazem (ta by se dala vnímat nejen jako příprava na vizualizaci z textu, ale také nácvik ústního popisu před vlastním psaním) a metody kritického myšlení (čtení s otázkami).</i></p>

4.1.2 Vyučovací hodina literární teorie v septimě

Téma	Naratologie: příběh vs. vyprávění (dle <i>Naratologie: Strukturální analýza vyprávění</i>)	
Cíl	Student objasní významový rozdíl mezi tím, jak naratologie pojímá rovinu příběhu a jak rovinu vyprávění.	
STRUKTURA	Co dělá učitel	Co dělají studenti
Úvod	<p>„Dnes byste měli odcházet s tím, že víte, jaký je rozdíl mezi příběhem a vyprávěním. Říkáte si, že je to jedno a to samé. Ale v literární teorii, které se říká naratologie, se označují dvě části narativu. Už víte, co je to narativ.“</p> <p>– <i>motivace cílem</i></p>	

E před čtením	Brainstorming: „Co tvoří příběh?“ Vyučující zapisuje na tabuli, co jí studenti diktují.	Každý ústně odpovídá, co ho k příběhu napadá (např. zápletka, návaznost dějů, důsledky apod.), <i>vyjadřuje své prekoncepty.</i>
	„Je nějaký rozdíl, když se řekne vyprávění? Připomíná vám to rozdělení, o kterém jsme se bavili minulý školní rok? Bylo to v souvislosti s ruskými formalisty...“	Studenti si vybavují na základě <i>návodných pobídek</i> vyučující, že už se s podobnou <i>dualitou</i> setkali (<i>Aha!</i>) – <i>fabule</i> a <i>syžet</i> . Jeden ze studentů se <i>rozvzpomíná</i> a <i>vysvětluje</i> , co <i>znamenají</i> .
	Vyučující srozumitelněji přeformuluje, co bylo studentem řečeno: <i>fabule</i> odpovídá na <i>Co?</i> (obsah díla), <i>syžet</i> odpovídá na otázku <i>Jak?</i> Položí <i>návaznou otázku</i> : „Která z kategorií příběhu a vyprávění tedy odpovídá <i>fabuli</i> , která <i>syžetu?</i> “	Formulují <i>předpoklad</i> , že <i>příběh</i> odpovídá <i>fabuli</i> a <i>vyprávění</i> <i>syžetu</i> .
U při čtení	„Přečtu vám dvě ukázky jednoho příběhu a dvou vyprávění.“ (s důrazem na slova jednoho, dvou) Byly vybrány <i>Kniha džunglí</i> a <i>Kniha hřbitova</i> (autor Neil Gaiman se Kiplingem otevřeně inspiroval). Oba úryvky jsou obsahově zaměřené na přijetí nového člena (bezbranného, v ohrožení) do společenství, od kterého se zcela liší (malý chlapec od zvířat / od neživých).	<i>Na základě pozorování se mi zdálo, že studenti jsou zmatení z úvodu „jednoho příběhu a dvou vyprávění“, ale zvědaví, co je tím myšleno – mohlo tedy fungovat jako další motivační prvek.</i>
	Nahlas přečte nejprve úryvek z <i>Knihy džunglí</i> . „Z jaké to bylo knihy? Líbí se vám? Jaké postavy	Správně uvedli název díla i autora, všem z většiny

	<p>zde vystupovaly?“ Vyučující je vypisuje na tabuli. „Kdo z nich je pro si dítě ponechat? Kdo představuje nepřítele?“ Vyznačuje přehlednými značkami na tabuli postavy „pro“ a „proti“. „Co pomůže rozhodnout? Co udělá smečka?“</p>	<p>třídy, která knihu zná, se líbila. Na základě svých čtenářských zkušeností, ale i právě přečteného úryvku jmenují postavy.</p> <p>I další otázky studenti zodpovídají na základě informací vyvozených z textu.</p>
	<p>Předčítá druhý úryvek z <i>Knihy hřbitova</i>. „O čem byl tento příběh?“</p>	<p>Reagují na otázku okamžitě, že příběh byl stejný.</p>
<p>R po čtení</p>	<p>Poté vyučující zadá úkol srovnání postav z jednoho a druhého díla, vyhledání analogií.</p> <p>„Čím se tedy liší?“</p> <p>„Už chápete, proč jsem řekla jeden příběh a dvě vyprávění? Proč?“ – <i>ověřování porozumění, odůvodnění či vyvození závěrů je přenecháno studentům.</i></p>	<p>Několik studentů se aktivně chopí úkolu a hledají analogie mezi postavami.</p> <p>Dále odpovídají, že se liší prostředím, jazykem atd., díky čemuž mohou lépe identifikovat, co patří do roviny vyprávění.</p> <p>Kývají, že pochopili myšlenku o dvou vyprávěních jednoho příběhu, jeden ze studentů ji ještě rekapituluje.</p>
	<p>Produkce – zadání: „Vyprávějte stejný příběh, ale jinak. Co vše můžete změnit?“ „Postavy, události a prostředí zachovejte.“</p> <p>Po oznámení času, který na psaní mají, vyučující také píše vlastní verzi.</p>	<p>Na základě právě proběhlé zkušenosti studenti vymýšlejí, co by při vlastní tvorbě pozměnily tak, aby</p>

		příběh zůstal stejný, ale vyprávění bylo originální. Pak píší.
	<p>Sdílení – ve dvojicích: „Přečtete si navzájem ve dvojicích svá vyprávění. Pak řekněte vy tomu druhému, co všechno pozměnil.“</p> <p>Nahlas: „Chcete někoho doporučit, aby přečetl celé třídě? Dotyčný může odmítnout.“</p> <p>(Kvůli zvonění vyslechneme jen jeden příběh, na kterém se hromadně identifikuje, co student na rovině vyprávění změnil – <i>to je přínosné pro dvojice, které si nebyly jisté správným určením.</i>)</p>	Najdou si k sobě dvojici podle toho, kdo dokončil psaní ve stejnou dobu; nahlas si svá vyprávění přečtou a neprozrazují, co změnili – nechávají tento úkol na spolužákovi, podle zadání.
Návaznost	<i>Sdílení ostatních příběhů tedy připadlo na následující hodinu. Každý by měl popsat, co ve vyprávění změnil. I znovuověření dosažení cíle probíhalo v hodině příští, kdy si studenti měli vyrábět handouty (taháky), na kterých každý libovolně graficky ztvárnil obě roviny narativu: příběh (postavy, události, prostor) a vyprávění (vypravěč, čas vyprávění, fokalizace).</i>	
Zhodnocení	<p><i>Využití klasického brainstormingu s otevřenou otázkou umožnilo zkompletovat širokou škálu odpovědí, studenti se zapojovali a přispívali různorodými, relevantními nápady. Příjemně emočně na ně zjevně zapůsobil moment aha-efektu (vylučují se při něm endorfiny), pocit úspěchu je povzbudil k další aktivitě, podařilo se je tedy motivovat. Vyučující byla v roli moderátora nejen při evokaci, ale i ve zbytku hodiny – veškeré poznatky si vyvozovali a konstruovali studenti sami.</i></p> <p><i>Evokace byla vystavěná postupně dle cíle – od konceptu příběhu, vcelku jednoduššího na chápání, k jeho zkomplikování pomocí zavedení konceptu vyprávění. V druhé fázi evokace je studenti měli porovnávat, což mířilo přímo na cíl vyučovací hodiny. K ověření jeho naplnění přispěla ta nejvíce kognitivně náročná myšlenková operace, tvorba. Zda koncept studenti pochopili a aplikovali správně, bylo možné zjistit ze spolupráce dvojic, mezi kterými může vyučující procházet a poslouchat. Po druhé se ověřuje při společném sdílení,</i></p>	

	<i>kdy studenti znovu identifikují, co patří do vyprávění. Evokace tedy splnila všechna závazná kritéria (plní všechny stanovené body, pouze nevyužívá žádných obrazových nebo jiných materiálů, ale to její funkčnosti nebrání).</i>
--	---

4.1.3 Slohová výchova v sextě

Téma	Argumentační esej	
Cíl	Student si zvolí téma pro svou argumentační esej a popíše, jak při její tvorbě bude postupovat.	
STRUKTURA	Co dělá učitel	Co dělají studenti
Úvod	<p><i>Motivace:</i> „K čemu je dobrá esej? Pokud si chceme promyslet na papíře nějaký problém, najít si argumenty a protiargumenty, příklady z historie apod. a na základě toho si udělat relevantní závěr.“</p> <p>„Naším cílem je naučit se takovou argumentační esej napsat.“</p>	
E	<p>„Kdy píšete esej? Co se z eseje dozvídáte?“</p> <p>„Vy si pro svou esej vyberete nějaký společenský problém. Měl by být takový, který se vás skutečně dotýká, trápí vás, máte chuť pátrat po tom, jak by se dal řešit...“</p> <p>Vybírání tématu: „Máte pět minut na to vymyslet si téma. Dejte si alespoň tři minuty tichého přemýšlení, pak se o tom můžete pobavit se svým spolužákem.“</p> <p>Po uplynutí časového limitu – „Nevadí, pokud jste si nestačili vybrat, zkusíme si teď říct svá témata všichni a třeba vás inspiruje nápad spolužáka.“</p>	<p>Studenti odpovídají, u toho vycházejí ze svých prekonceptů, anebo také z údajů, které právě v úvodu jmenovala vyučující.</p> <p>Přemýšlí o společenském problému, který by chtěli v argumentační esej ztvárnit. Několik studentů poté využije možnosti poradit se s někým jiným. Každý nakonec přišel s tématem, někdo se</p>

	<p>Jednotlivé nápady komentuje, přidává ke jmenovaným tématům autory, kteří o něm již pojednávali.</p>	<p>v této fázi rozhodoval mezi dvěma. (Např. závislost na mobilních hrách, věkové omezení jako efekt zakázaného ovoce, co je „normální“...)</p>
	<p>Volné psaní:</p> <p>„Začneme volným psaním, to je vždy dobrý začátek, protože při něm zjistíme, co si vlastně myslíme.“</p> <p>„Připomeňte, jaká jsou pravidla volného psaní.“</p> <p>Měří čas. Po skončení:</p> <p>„Přečtete si to po sobě. Pak si podtrhněte ty myšlenky, které považujete za nosné.“</p> <p>Reflexe aktivity:</p> <p>„Stalo se někomu, že jste si napsali něco, co vás samotné překvapilo? A pozitivně, nebo negativně?“</p>	<p>Několik studentů správně vysvětlí zásady metody.</p> <p>Píší.</p>
U	<p>Společné hlasité čtení Montaignovy eseje <i>O přátelství: La Boétie</i> + rozbor její struktury. Vyučující moderuje, u čeho je dobré se pozastavit, komentuje to a klade studentům otázky, vyzývá je k reakcím.</p>	<p>Inspirují se před vlastní tvorbou nejznámějším autorem esejí. Studenti se střídají ve čtení, společně shrnují, jaké má esej náležitosti.</p>
R	<p>Esej bude psát každý doma, a tak se vyučující ujišťuje, že studenti rozumí zadání, ví, jak má vypadat výsledek a jakými kroky ho lze dosáhnout.</p> <p>„Odcházíte každý s tématem, o kterém budete psát?“</p>	<p>Každý si stačil v průběhu vyučovací jednotky vybrat téma.</p> <p>Studenti si rozvzpomínají na to, co bylo řečeno v úvodu hodiny, spojují to</p>

	„Jaké teď budou následovat kroky, čím začnete?“ „Jaký má být výsledek, jak bude argumentační esej vypadat?“	s novými poznatky z četby a seřadí v logické posloupnosti – vytvoří plán postupu pro psaní argumentační eseje.
Návaznost	<i>Vyučující pošle kritéria hodnocení e-mailem. Následující hodinu po termínu odevzdané práce studentů vytiskne a ti si je budou číst a hodnotit navzájem.</i>	
Zhodnocení	<i>Využití volného psaní jako psaného brainstormingu vlastních názorů, navíc rovnou v souvislých větách, je velmi vhodnou přípravou pro jakýkoli druh slohové práce. Vzhledem k cíli výuky tedy vybraná metoda naplňuje účel pravděpodobně nejlépe. V reflexi se pečlivě ověřuje dosažení cíle, postupnými kroky se dospívá až samotné tvorbě. V poslední fázi se také vrací k evokační otázce po obsahovém zaměření eseje, studenti odpovídají skrze své návrhy. Provedená evokace splňuje všechna závazná kritéria.</i>	

4.2 Realizované hodiny

Předmětem první přípravy a realizace vyučovací hodiny je Spor o Rukopisy, již hojně využívaný příklad v této práci, avšak právě proto považuji za vhodné o něm pojednat uceleněji. Dále představím čtenářsky pojatou hodinu literární výchovy rovněž pro vyšší gymnázium, konkrétně didakticky zpracovávám Dostojevského *Zápisky z mrtvého domu*, a tak třetí z nich bude pro ročníky základní školy, a to dílna čtení s předvídáním.

4.2.1 Spor o Rukopisy v septimě

Téma	Spor o Rukopisy	
Cíl	Student vysvětlí okolnosti vzniku Rukopisu královédvorského a zelenohorského – proč byly napsány a proč měly úspěch. Dále uvede, jaké byly opačné reakce, jmenuje alespoň tři vědecké důkazy.	
STRUKTURA	Co dělá učitel	Co dělají studenti
Úvod	Naladění: Učitel promítne na prezentaci vypsané nadávky: „ <i>Vlastizrádce!</i> “ / Jeho „ <i>nezrodila matka česká, spíše netvorná, zlo</i> “	Pročítají si text, vyvozují na základě jazykových prostředků, z jaké doby asi

	<p><i>sálající saň.</i>“ / Stojí „v čele těchto národních nepřátel a krutých zhoubců kulturních našich památek“ / „<i>Naše zázračné pergameny chce zničit závistivec s bezohlednou frivolitou...</i>“¹¹⁷</p> <p>„O kom si myslíte, že to je?“</p>	<p>pochází, dosazují si k přemýšlení kontext předchozích hodin z literární historie.</p> <p>Jedna studentka jmenuje Masaryka.</p>
E před čtením	<p>Fotografie nalezených Rukopisů: „Co myslíte, že to je? Popisujte, co všechno vidíte.“</p> <p>Po uspokojující odpovědi vyučující propojuje evokaci s úvodním naladěním: „Jak tedy souvisí urážky Masaryka a Rukopisy?“</p>	<p>Stejným postupem studenti dospívají ke správné odpovědi.</p> <p>Při popisování mohou použít opravdu cokoli z toho, co před sebou vidí, a co jim tedy může pomoci v odhalení správné odpovědi.</p> <p>Snadno vyvozují Masarykovu roli ve sporu o Rukopisy.</p>
	<p>Brainstorming: „Co víte o sporu o Rukopisy? Co by vás na něm zajímalo?“ Vyučující zapisuje přehledně na tabuli. Navazuje na studentské výpovědi:</p> <p>„Proč myslíte, že někdo chránil jejich pravost? Proč naopak někdo jejich pravost napadl?“</p>	<p>Studenti si vybavují své prekoncepty. Zodpovídají si otázku, co by se dále chtěli dozvědět. Formulují hypotézy.</p>
U při čtení	<p>Četba úryvku <i>Záboj a Slavoj</i>.</p> <p>Vyučující vyzve studenty, aby ho někdo z nich přečetl nahlas (lépe tak vyzní, mluvená starší</p>	<p>Dobrovolník přečte pasáž z textu v původním, starém jazyce. Pak si každý</p>

¹¹⁷ KAZIMOUR, Ivan. *Dlouhá cesta k dočasnému Československu* [online]. E-knihy jedou, 2018 [cit. 2019-02-21], s. 228–229. ISBN 978-80-7589-452-6. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=tkRbDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false>

	<p>čeština může být lépe srozumitelná než jen v psané podobě). Poté také, aby si každý sám přečetl novější, upravenou verzi.</p> <p>„Která varianta se vám líbila víc? Je něco, co vás tam zaujalo? Nebo na co byste se třeba chtěli zeptat, mluvit o tom?“</p>	<p>sám může úryvek přečíst i v nové češtině.</p> <p><i>Všichni odpovídají, že se jim líbila více starší verze – údajně její větší honosnost. Avšak neuvádějí příliš mnoho pasáží, které by je zaujaly.</i></p>
	<p>Aktivita: kooperativní činnost</p> <p>Nejprve vyučující krátce uvede svižným výkladem historicko-společenský kontext o spojení se vědci pro podání důkazů falzifikace.</p> <p>„I my budeme zkoumat jejich pravost. Stanete se teď Masaryky, Gebauery, Dobrovskými, Palackými... Na to se rozdělíme na dvě poloviny – jedna skupina bude hájit jejich pravost, druzí budou odpůrci. Pak spolu budeme diskutovat. Jako pomocný materiál teď dostanete příslušné citace vědců a budete mít chvílku na to rozdělit si ve skupině práci a vytáhnout z podkladů argumenty pro své zájmy.“</p> <p>Třídu rozdělí na polovinu nehledě na příklon studentů k jedné ze dvou stran.</p> <p>Mezitímco budou studenti pracovat, zajistí úpravu prostředí třídy vhodným způsobem pro diskuzi (aby členové jedné skupiny seděli vždy naproti lidem z druhé poloviny).</p>	<p>Poslouchají výklad.</p> <p><i>Když se studentům poskytla svobodná volba ve výběru skupiny „pro“, nebo „proti“ pravosti, skoro nikdo nechtěl vystupovat „pro“ – kvůli přiměřené rovnoměrnosti počtu členů tedy bylo nutné je i starší žáky přerozdělit.</i></p> <p>Vytvoří si ve skupině pracovní prostor, naplánují způsob práce, rozdělí si role a splní úkol připravit se na diskuzi.</p>
	<p>Aktivita: Diskuze</p> <p>Učitel zůstává co nejvíce v pozadí, do diskuze zasahuje jen v případech nutnosti (pokud dojde</p>	<p>Studenti dodržují zásady diskuze, argumentují připravenými výroky, ale i spontánně reagují tak, jak</p>

	<p>k překřikování, někdo nedostane slovo, výroky jsou nekorektní nebo podobně).</p> <p>Reflexe diskuze a skupinové práce.</p>	<p>by to mohlo tehdy být autentické. Snaží se vyhýbat argumentačním faulům, případně na ně upozorňují jak členy své skupiny, tak členy z opozice.</p>
<p>R po čtení</p>	<p>Každý individuálně a písemně odpoví na tři otázky:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proč Hanka dělal to, co dělal? 2. Proč byly ještě dlouho po svém vzniku Rukopisy úspěšné? 3. Uveď alespoň tři argumenty vypovídající proti pravosti Rukopisů. <p>Tyto zápisy si učitel vybere za účelem získání informací o učení jednotlivců.</p>	<p>Každý sám odpovídá na otázky.</p>
	<p>Pokud by zbyl čas, je možné zařadit ještě produktivní činnost, kdy student napíše krátké zamyšlení na téma: „Do jaké míry je přijatelné lhát, pokud jsou za tím vyšší cíle?“</p>	<p>Kdo je brzy hotový s odpověďmi na předchozí otázky, píše zamyšlení.</p>
<p>Zhodnocení</p>	<p><i>Pro upoutání pozornosti v tomto případě předchází evokaci naladění, které však není samoučelné, protože přispívá ke vzdělávacímu obsahu – následně se s evokací propojuje. Samotná evokace je v tomto případě dvojí, jedna využívá obrazového materiálu, druhá využívá metodu brainstormingu. Kombinací obou je pravděpodobněji vyvolání většího množství prekonceptů. Avšak evokace prvního typu nesplňuje podmínku více správných odpovědí – vyučující se chce dobrat odpovědi „Rukopisy“. Ovšem zde také záleží na způsobu vedení evokace – jestliže je jako zde doplněná rovněž o první krok popisu, pak se může zapojit každý žák (zdravého zraku).</i></p>	

	<p>Obě evokační činnosti jsou zaměřené spíše na téma hodiny nežli na samotný cíl. Avšak je pravděpodobné, že z brainstormingu vystanou poznatky a otázky vztahované právě k cíli vyučovací hodiny. K prekonceptům zaznamenaným na tabuli se lze poté i vrátit a zhodnotit posun v učebním procesu.</p>
--	--

4.2.2 Dostojevskij v septimě

Téma	F. M. Dostojevskij: Zápisky z mrtvého domu jako reprezentativní dílo ruské literatury	
Cíl	Student na příkladu tohoto díla odvodí, že realismus si pro své náměty vybírá chudá prostředí (třeba jako zde vězení), odráží tak život na okraji společnosti.	
STRUKTURA	Co dělá učitel	Co dělají studenti
Úvod	„Dnes si budeme číst z této knihy slavného autora Dostojevského – Zápisky z mrtvého domu.“	
E před čtením	„Co se vám asociuje se souslovím <i>mrtvý dům</i> ?“ „Hned v úvodu se píše: <i>vyličení deseti trestaneckých let Alexandra Petroviče</i> . ¹¹⁸ Kde se to asi bude odehrávat, co bude dílo popisovat? Na základě čeho tak soudíte?“	Předvídají.
	Citáty z textu: „Vyberte si jeden z těchto čtyř citátů a zdůvodněte svému sousedovi, proč jste si daný výrok vybrali; diskutujte nad jeho významy. Poté si každý запиšte odpovědi na dvě otázky: jak si sdělení vy sami interpretujete a jak asi bude zapadat do autorova díla.“ 1. „ <i>Ve vězení měl člověk dost času, aby se naučil trpělivosti.</i> “	Individuálně se rozmyslí, který citát je jim blízký a čím. Pak to sdělí svému nejbližšímu spolužákovi a vyslechnou si jeho výběr. Společně diskutují nad významy, které si do sdělení vkládají. Každý si

¹¹⁸ DOSTOJEVSKIJ, Fedor Michajlovič. *Zápisky z Mrtvého domu*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1958. Klub čtenářů, sv. 85.

	<p>2. „Člověk je odolný! Člověk je tvor, který zvykne všemu – tohle je, tuším, jeho nejlepší definice.“</p> <p>3. „Zločinec nenávidí společnost, proti níž se vzbouřil, a skoro vždy pokládá sebe za nevinného, kdežto společnost za viníka.“</p> <p>4. „Bez práce a bez legálního, normálního vlastnictví člověk žít nemůže, mravně upadá a mění se v šelmu.“¹¹⁹</p>	<p>písemně zaznamená dvě odpovědi.</p>
	<p>Vyučující poté zjišťuje, kdo si vybral který citát – jestliže student zvolil první, dostane přidělené číslo 1 atp. Všechna stejná čísla se pak seskupí dohromady na skupinové čtení.</p>	<p>Sdělí učiteli, jaké číslo má citát, který si vybrali; dojdou si pro lístek a seskupí se s ostatními příslušníky.</p>
<p>U při čtení</p>	<p>Hlasité čtení zkrácené první kapitoly <i>Mrtvý dům</i> ve skupinách.</p> <p>Zadání: „Přečtěte si nahlas text a u toho si každý podtrhávejte pasáže, které vás zaujaly. Až narazíte na svůj citát, který jste si všichni členové skupiny vybrali (1./2./3./4.), porovnejte své interpretace, zda také odpovídají (nebo některá z nich) kontextu, v kterém ho při četbě naleznete. Poté budete zbytku třídy prezentovat význam, na kterém jste se shodli.“</p> <p>„Zároveň máte druhé zadání. Podle toho, jaké máte číslo, si během čtení všimněte příslušného aspektu; zaznamenejte si informace tak, abychom je pak mohli přenést na společný plakát.“</p> <p>1. popis prostoru, prostředí, atmosféry</p>	<p>Skupina si domluví způsob práce (kdo bude předčítat, zda se budou střídat, kdo bude zapisovat poznámky apod).</p> <p>Všichni si během čtení podtrhávají nejen pasáže relevantní k jejich oblasti zkoumání, ale také které je samotné zaujaly.</p> <p>Až narazí na svůj citát, prezentují si mezi sebou navržené interpretace z evokační fáze, porovnávají je mezi sebou a vzhledem k textu jejich interpretaci znovu</p>

¹¹⁹ DOSTOJEVSKIJ, Fedor Michajlovič. *Zápisky z Mrtvého domu*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1958, s. 13–27. Klub čtenářů, sv. 85.

	<p>2. popis osob vězňů (odkud pocházeli, jejich provinění, kategorizace, hierarchie mezi vězni) + vztahy ve skupině a její normy</p> <p>3. denní rutina vězňů a co dělali mimo ni, čím se zabývali</p> <p>4. vztah společnosti a uvězněných, jejich vnímání odnětí svobody, pojetí práce jako trestu, pomoc společnosti uvězněným</p> <p>Dále už učitel nezasahuje, může obcházet skupiny a poslouchat jejich rozpravy, po čtení se případně zeptat, jak se jim text četl, zda byl náročný, nebo spíše snadný na porozumění, ...</p>	<p>přehodnocují. Mají se shodnout pouze na jedné variantě a tu si připravit k prezentaci pro ostatní.</p>
R po čtení	<p>Tvorba plakátu:</p> <p>Do středu papíru velkého formátu napíše (popř. zakreslí) vyučující ústřední téma (název díla) pro myšlenkovou mapu – studentům poté zadá ji rozvíjet o své výsledky.</p> <p>Může tam přepsat i citáty, ke kterým mohou skupiny dopisovat interpretace.</p>	<p>Studenti chodí do myšlenkové mapy znázorňovat své výsledky skupinové práce, prezentují je ostatním. Neopomenou představit také shodnou interpretaci.</p>
	<p>Produkce textu:</p> <p>Nakonec učitel zadá individuální úkol: „Napište zamyšlení buď nad jedním z citátů z textu, se kterými jsme pracovali na začátku hodiny (může být stejný, anebo jiný, než který jste si vybrali), nebo si vyberte jakoukoli jinou pasáž v textu, která vás zaujala (kterou jste si při čtení podtrhli).“</p>	<p>Student má možnost volby ze dvou zadání. Vybere si, jaké téma (ve formě věty, souvětí...) chce zpracovávat a píše zamyšlení.</p>
Zhodnocení	<p><i>V evokaci je využita jednak metoda volných asociací, jednak předvídání na základě titulu a podtitulu, což aktivizuje prekoncepty, každý se může zapojit. Navíc citáty z textu jsou vybrány za účelem jejich významového propojení s životní zkušeností, názory a postoji mladých lidí – nevyjadřují se pouze o vězení a způsobu života v něm, nýbrž vypovídají o podstatě člověka a o jeho</i></p>	

	<p>vztahu ke společnosti; s čímž je možné blíže se ztotožnit. Tomu může napomoci formulování těchto myšlenek nahlas a výměna názorů ve dvojicích. Zadání také studenta vede k zápisu odpovědí na evokační otázky, které se ověřují pomocí četby (v kontextu zde mohou citát najít) – ve fázi uvědomění se k tomu vrací celá skupina a studenti spolu kooperují. V reflexi se tedy opět navrací k citátům z evokační aktivity, které jsou však reinterpretované o nová poznání ze skupinových diskuzí. Studenti dokázali prezentovat své výsledky, tudíž se funkčnost evokace a následných aktivit ověřila.</p> <p>Provázání s cílem hodiny spočívá v evokaci toho, jaké téma v tomto konkrétním díle autor bude zpracovávat. Neptá se však na cíl jako takový – další jeho část se naplňuje při zpracovávání čtyř sledovaných aspektů, ze kterých by měly vzejít typické znaky realismu, což v hodině vyučující reflektuje, resp. snaží se studenty navést na tuto cestu. Obzvláště poslední aktivita však prokazuje úspěšnost procesu učení u studentů, když jsou písemně zaznamenané myšlenky po absolvování lekce komplexnější než ty zapsané v evokaci. Citát tedy dostane novou funkci, místo jeho využití pro formulaci prekonceptů slouží pro zachycení nového chápání soudobé společenské reality na ruském území podle Dostojevského, které je ale díky dvojímu použití metody citátů vystavěno právě na prekonceptech.</p>
--	--

4.2.3 Čtení s předvídáním na dílně 8. třídy

Téma	Čtenářská strategie předvídání s textem syrské pohádky	
Cíl	Žák určí, na základě čeho lze předvídat.	
STRUKTURA	Co dělá učitel	Co dělají žáci
Úvod	<p>„Co vám běží hlavou, když dokoukáte nějaký napínavý filmový trailer?“</p> <p>„Představte si – určitě jste takovou situaci i zažili – že se díváte v televizi po osmé hodině na nový film. Už skoro končí, právě přichází ta nejnapínavější část – ale najednou naskočí</p>	<p>Ponoří se do svých zkušeností, zážitků a na základě nich odpovídají.</p>

	<p>reklama. Tak si tedy jdete pro čokoládu nebo brambůrky na uklidněnou. A teď se vás zeptám – nad čím cestou přemýšlíte?“</p> <p>Záměrem je zde přivést žáky k tomu, že už sami přirozeně předvídají v jiných situacích než jen na čtenářské dílně. Pokud by však odpovědi mířily jinam, může učitel modelovat situaci:</p> <p>„Mám teď rozečtenou jednu úžasnou knížku. Vždycky ji čtu před spaním, ale nevím, jestli to náhodou není chyba... Když totiž večer čtu, ale pak už musím jít spát a knihu zavřu, zavřu i oči, tak mi místo snů naskočí mozek na plné obrátky a já přemýšlím, jak to asi s hlavní hrdinkou bude pokračovat dál. Představuji si, jak se teď zachová, jak bude ten zapeklitý problém asi řešit... Zažili jste to už někdy?“ Popřípadě může odkázat na to, že je to stejné jako u filmu (<i>předpokládám, že v osmém ročníku je více nečtenářů, kterým může být filmový svět bližší – alespoň v této mé třídě na praxi jich je většina</i>). Poté co někdo z dětí bude sdílet svou zkušenost, kdy předvídá, seznámí vyučující žáky s pojmem předvídání.</p>	
<p>E před čtením</p>	<p>„My si to dnes vyzkoušíme na lehčím textu, na pohádce. Ale protože na skutečné předvídání ji samozřejmě nemůžete znát, vybrala jsem pro vás syrskou pohádku. Jmenuje se <i>O mazané stařeně a šajtánovi</i>.</p> <p>Co nebo kdo je to <i>šajtán</i>? Už jste to někdy slyšeli? Pokud nevíte, zkuste si tipnout. Žádná odpověď pro tuto chvíli není špatná. Zkuste si</p>	<p>Odhadují význam slova <i>šajtán</i>. Vyzkouší některé z učitelem nabízených strategií. Prezентují své návrhy a odpovídají na učitelovy doplňující otázky.</p>

	<p>třeba vzpomenout na podobná slova, která znáte, nebo si slovo několikrát za sebou řekněte nahlas.“</p> <p>Vyučující sleduje, jaké dosavadní informace žáci využívají – zemi původu, žánr pohádky, vlastní fantazii...? Podle toho dále reaguje vybízením žáků k uvádění podkladů pro své nápady: „Proč si to myslíš? Jak jsi to odvodil?“, <i>aby si vystavěl půdu pro různé způsoby předvídání.</i></p>	
	<p>„Může nám název napovědět, o čem pohádka bude, když je <i>O mazané stařeně a šajtánovi</i>? V jakém budou vztahu? Bude jedna z nich kladná postava, jiná záporná...? A proč?“ To a více se dozvíme v průběhu čtení.</p>	<p>Předvídají na základě titulu.</p>
<p>U při čtení</p>	<p>Předčítání pohádky rozdělené do čtyř částí – četba se přeruší vždy na předem vybraném místě, tedy se bude třikrát předvídat. K tomu žáci dostanou tabulku, aby si mohli zaznamenat svou předpověď (evokace), kterou navíc mají doložit argumenty. Po čtení si do třetího sloupce zapíší, co se doopravdy stalo (reflexe). Pro předvídání volím metodu myslí – prober s partnerem – vyslov přede všemi, je vhodné se snažit také o vystřídání partnerů ve dvojicích (např. rozpočítání, podle podobné barvy oblečení, podle délky vlasů apod.). Učitel poskytuje dost času na zápis, diskuzi i sdílení.</p>	<p>Soustředí se na čtený text, vnímá ho s porozuměním. Zapisuje si do prvních dvou sloupců své domněnky o pokračování příběhu, nahlas je sdílí s ostatními. Po přečtení úseku si zapíše, co se skutečně v díle odehrávalo. Vždy si dle instrukcí najde svou dvojici.</p>
	<p>Reflexe aktivity: „Jak často jste se strefili do odpovědí? Přišlo vám předvídání obtížné? Ukažte pozicí levé</p>	<p>Pozicí ruky naznačí své dojmy z obtížnosti aktivity. Zamýšlí se nad</p>

	<p>ruky: nad hlavou je strašně těžké, předpažení je tak středně a ruka u země znamená pohodu.“</p> <p>„Zamyslete se nad tím, jestli je něco, co se vám osvědčilo. Využijete to v závěrečné aktivitě.“</p>	<p>tím, v jakých případech je jim dařilo předpovědět správně a proč.</p>
R po čtení	<p>Učitel rozdělí žáky do skupin po třech, popř. čtyřech, a zapíše na tabuli nebo flipchart následující tři otázky:</p> <p>„Co to tedy přesně znamená předvídání? Jak předvídáme? Z čeho přitom můžeme vycházet? Napište odpovědi na lístečky Post-It a nalepte je pod příslušnou otázku.“</p>	<p>Ve skupinové práci využijí své předchozí poznatky, ve trojici (případně čtveřici) vytvoří námět toho, jakými způsoby se dá předvídat.</p>
Návaznost	<p><i>Na navazující hodině dílny čtení žáci jako obvykle čtou 20 minut vlastní knihy. Pro tentokrát by zadáním k četbě mohlo být záměrné přerušování čtení, zkušební si odhadnout, jak se bude děj odvíjet dále.</i></p>	
Zhodnocení	<p><i>Evokace v tomto případě míří na to, aby si žáci vybavili své vzpomínky, a to je navedlo k cíli hodiny (jak rozvíjet strategii předvídání), namísto toho, aby byl rovnou explicitně vyjádřen učitelem. Při realizaci lekce se dařilo s žáky v souvislosti s filmem spět k žádoucímu vyústění – byl tedy využit postup od zkušenosti k pojmu.</i></p> <p><i>Cíl hodiny je přímo ověřován poslední aktivitou, na základě prožité minilekce a pomocí kooperace došly k výsledkům, ze kterých může učitel dále čerpat – efektivněji („Minule jste přišli na to, že...“), než kdyby je byl řekl sám („Předvídat můžeme zaprvé takto... zadruhé... zatřetí...“).</i></p> <p><i>Evokace podporuje postup od jednoduššího ke složitějšímu tím, že je nejprve začíná asociační metodou (co žákům evokuje slovo šajtán) u jednoho slova, následuje předvídání na základě titulu a až poté se učitel pouští do delších textových útvarů (tato pohádka byla rozdělena přibližně po čtyřech odstavcích, které jsou zde dosti krátké). I tato evokace tedy splňuje všechna žádoucí kritéria.</i></p>	

5 Závěr

Diplomová práce si kladla za cíl ověřit, zda evokace jako součást třífázového modelu učení, založeného na konstruktivistickém přístupu k výuce, napomáhá procesu učení žáků a studentů. Zajímalo mě, zda v nich promyšlené zahájení hodiny a kvalitní evokace dokáží probudit zájem o výuku, aktivizovat je a vnitřně motivovat. Rovněž jsem měla v úmyslu vystihnout, co vše může evokace znamenat – jaké činnosti zahrnuje, jakým způsobem se realizuje, s využitím jakých metod, co má být jejím obsahem. Toho jsem chtěla docílit pomocí stanovení kritérií, která by tak sloužila i pro významové odlišení od naladění, mentálních rozcvíček, otvíráků, opakování a jiných činností, odlišných v provedení i ve svých přínosech. Zabývala jsem se rovněž tím, co jmenované aktivity a také různé způsoby zahájení výuky skýtají za výhody, kdy jsou vhodné k použití, a pro jaký účel nikoliv. Veškerá svá pojednání jsem mínila v co nejvyšším počtu případů doplňovat praktickými příklady z oblasti čtenářsky pojaté literární výchovy. V praktické části jsem zamýšlela představit takové vyučovací hodiny, na kterých by bylo možné prezentovat pozitivní vliv evokace při využití E-U-R modelu, a to na hodinách literární výchovy, dílen čtení a slohové výchovy. Při svém zkoumání jsem došla k následujícím výsledkům:

Model učení E-U-R, postavený na zásadách pedagogického konstruktivismu, vychází z výzkumů o fungování lidského mozku a dětské mysli. Jeví se tedy nejvíce přirozeným způsobem učení. Evokace k procesu učení přispívá prací s žákovskými prekoncepty – dává jedinci možnost si je vybavit, utřídit a formulovat, umožňuje také položit si otázky na koncepty, které chybí či nejsou dostatečně rozvinuté. Díky tomu, že žák už v této počáteční fázi začíná od sebe, zveřejněním svých zkušeností, zážitků, názorů, domněnek, postojů aj., mohou se tím veškeré nové poznatky napojit na ty již stávající, zabudované v pevné mentální struktuře. Pokud žák individuálně vnímá kognitivní spojitost informací, nachází si v předkládané vzdělávací nabídce svůj osobní smysl. Je pak i vnitřně motivovaný a využívá příležitostí k tomu být aktivní.

Prakticky toho lze z pozice učitele dosahovat takovým úvodem do hodiny, který by nastavoval procesy myšlení již od prvních minut. Je důležité využít klíčového momentu, kdy na počátku získáme pozornost žákům, a zaujmout je. Toho můžeme dosáhnout jak nabídnutím atraktivního tématu, cíle, plánu hodiny, tak přímým zadáním činnosti. Můžeme využít naladění pro nastavování specifické atmosféry, mentální rozcvíčky pro hravé hodiny plné akce. Dají se

zařadit před evokační aktivitu, nicméně nikoli ji zaměňovat. Aby evokace plnila svůj přínos, musí být dodrženo alespoň sedm z deseti těchto kritérií (prvních sedm bodů je závažnějších než zbylé): 1. každý se do ní může aktivně zapojit a odpovědět, 2. v tomto případě nejsou žádné špatné odpovědi, resp. je jich více správných, 3. aktivita stojí jen na žácích, učitel evokaci pouze moderuje, 4. má mít prvek atraktivnosti pro určitou věkovou skupinu nebo danou třídu, kterou učíme, 5. vyvolává prekoncepty, 6. je provázána s cílem hodiny, 7. je účelné a vůbec možné se k ní vracet v reflexi, 8. časový rámeček by neměl přesáhnout 25 % z vyučování, 9. využívá materiály jako obrazy, fotografie, videa, předměty aj., 10. využívá některé z metod kritického myšlení (brainstorming, brainwriting, sněhová koule, kolotoč, volné psaní, pětilístek, myšlenkové mapy a mnoho jiných je vhodný pro evokaci).

Podle mého názoru jsem naplnila požadavek na poskytování praktických příkladů k jinak teoretickým poznatkům, přestože ne ke všem. Kromě podložení argumentů (v teoretické části) jsem i aplikací do vyučování (v praktické části) ověřila hlavní vytyčený cíl práce o funkčnosti evokace jako aktivizačního a motivačního prvku ve vyučování, který podporuje učení a myšlení. Zpracování diplomové práce mi velmi pomohlo v hlubším pochopení role evokace v učebním modelu, jakož i principů celého programu RWCT. Díky zkoumání jsem se utvrdila v profesním sebepojetí a ve své pedagogické vizi, jakým způsobem chci učit, a také jsem získala velké množství inspirace pro budoucí vysněné povolání.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

ALBRECHT, Petr. *Facing History* [workshop]. Praha: Učitel naživo, 20. 9. 2018.

ANTONÍNOVÁ HEGEROVÁ, Hana. U Tří lilií. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení na školách*. 2010, **10**(39), s. 28. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/39/_komplet.pdf

BERGER, Elisabeth a Hildegard FUCHS. *Učíme děti učit se. Praktické využití poznatků o školní komunikaci, učení a prezentaci*. Plzeň: Fraus, 2009. Moderní pedagogika v teorii a praxi. ISBN 978-80-7238-854-7.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-014-6.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.

DEWEY, John. *Škola a společnost*. Praha: Jan Laichter, 1904.

DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. Prekoncepce a miskoncepce jako součást dětských pojetí a jejich psychogeneze. In: ŠKODA, Jiří et al. *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2010. ISBN 978-80-7414-290-1.

DOSTOJEVSKIJ, Fedor Michajlovič. *Zápisky z Mrtvého domu*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1958. Klub čtenářů, sv. 85.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.

GAJZLEROVÁ, Lenka, NEUMAJER, Ondřej a Lucie ROHLÍKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání s využitím digitálních technologií* [online]. Praha: Microsoft, 2016, s. 75. Dostupné z: <http://ondrej.neumajer.cz/wp-content/uploads/2016/08/inkluzivni-vzdelavani-s-ict.pdf>

FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-262-0043-7.

FISCHER, Petr. Touha Friedrichova poutníka. V Berlíně vystavují obrazy věnované fenoménu toulání. *Český rozhlas Vltava* [online]. Český rozhlas 2018-09-06 [cit. 2019-03-30]. Dostupné z: <https://vltava.rozhlas.cz/touha-friedrichova-poutnika-v-berline-vystavuji-obrazy-venovane-fenomenu-toulani-7606459>

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.

GARDNER, Howard. *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books, 1991. ISBN 0-465-08895-3.

GARRISON, Brigitte M. a Susan HYNDS. Evocation and Reflection in the Reading Transaction: A Comparison of Proficient and Less Proficient Readers. In: *Journal of Reading Behavior*, 1991, **23**(3), s. 259–260. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862969109547742>

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. Edukace. ISBN 80-85783-73-8.

HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠTÁLOVÁ. Co je E-U-R. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení na školách*. 2006, **6**(22), s. 54–58. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/22/_komplet.pdf

HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠTÁLOVÁ. Co je E-U-R. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení na školách*. 2006, **6**(23), s. 57–59. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/23/_komplet.pdf

HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠTÁLOVÁ. Co je E-U-R. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení na školách*. 2006, **6**(24), s. 67–69. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/24/_komplet.pdf

HAUSENBLAS, Ondřej. Čtení s porozuměním a aktivizace žáka: Činnosti před četbou – při četbě – po četbě literárních textů. In: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010, s. 52. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

HAUSENBLAS, Ondřej. Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení na školách*. 2006, 6(24), s. 40–44. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/24/_komplet.pdf

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

HUNTEROVÁ, Madeline. *Účinné vyučování v kostce*. Praha: Portál, 1999, s. 34. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-220-3.

CHOCHOLOVÁ, Lucie a Barbora ŠKALOUDOVÁ. *ICT a současné umění ve výuce – inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy*. Praha: Národní galerie, 2008. ISBN 978-80-7035-378-3.

JASPERGER. Jordan Peterson on the importance of Reading and Writing. *YouTube* [online]. 2018-11-03 [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=HOXwDWCoqQg>

JEŘÁBEK, Jaroslav et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online PDF]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, 2013-01-20 [cit. 2019-02-20]. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>

JUKLOVÁ, Zdeňka. Kostka. *JSNŠ* [online]. Jeden svět na školách, Člověk v tísni, o. p. s., [cit. 2019-04-14]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/12068?activityId=17506&lectureId=15562>

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KARGEROVÁ, J., Z. MAŇOUROVÁ a D. VYCHODIL. *Individualizace ve výuce* [online]. Praha: Step by step ČR, 2013 [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: http://zacitspolu.eu/images/files/prirucka-Individualizace_v_ZS-cast_1.pdf

KATAKALIDIS, Alex. [reflektivní seminář]. Praha: Učitel naživo, 18. 10. 2018.

KATAKALIDIS, Alex. [výcvik]. Praha: Učitel naživo, 21. 9. 2018.

KAZIMOUR, Ivan. *Dlouhá cesta k dočasnému Československu* [online]. E-knihy jedou, 2018 [cit. 2019-02-21], s. 228–229. ISBN 978-80-7589-452-6. Dostupné z:

<https://books.google.cz/books?id=tkRbDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false>

KMENTOVÁ, Jitka. Metoda literárních kroužků se studentům líbí. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení na školách*. 2001, 1(5). ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty5_literarnikrouzky

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Efektivní vyučování respektuje přirozené procesy učení. In: BERAN, Vít et al. *Učím s radostí: zkušenosti – lekce – projekty*. Praha: Kritické myšlení a Step by Step ČR v Agentuře STROM, 2003, s. 31. ISBN 80-86106-09-8.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Jak byl vyvinut třífázový model procesu učení. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení na školách*. 2002, 2(9). ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty9_trifazovy

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Postup modelové lekce s metodou V – CH – D a čtení s otázkami. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení na školách*. 2007, 7(25), s. 53–55. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/25/_komplet.pdf

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce. Příručka moderního pedagoga*. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.

KOVAŘÍKOVÁ, Ludmila. Čtenářské strategie – 20. díl – Předvídání. ABECEDA, o. s. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. Abeceda občanské sdružení, 2011-07-12 [cit. 2019-04-14]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-20>

KRÜGER, Květa. Když dozrají kaštiny... *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení na školách*. 2012, 12(48), s. 12. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/48/_komplet.pdf

KRÜGER, Květa. *Kritické myšlení* [workshop]. Praha: Učitel naživo, 23. 2. 2019.

KUNDERA, Milan. *Nesnesitelná lehkost bytí*. 2. vyd. Brno: Atlantis, 2006. ISBN 978-80-7108-281-1.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.

LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení*. Praha, 2016. Disertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání.

MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MŠMT ČR. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. Praha: 2014 [cit. 2019-04-10], s. 19, 22. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

NEVYHOŠTĚNÁ, Iveta. *Využití metod RWCT ve výuce anglického jazyka*. České Budějovice, 2013. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra anglistiky.

OTEVŘENO Plzeň. Od teorie k praxi: Jana Vejvodová – Konstruktivistické přístupy při přípravě studentů na praxi. *YouTube* [online]. 2018-11-29 [cit. 2019-03-27]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=D8njdQr0Qw>

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání. Analýza učitelské profese*. Praha: SPN, 1988. Pedagogické studie.

PIHT, Sirje et al. The relevance of evocation and reflection cards in the learning process. *Problems of education in the 21st century* [online]. 2012, **41**, s. 62 [cit. 2019-04-11]. ISSN 1822-7864. Dostupné z: http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol41/61-74.Piht_Vol.41.pdf

PIŠLOVÁ, Simona. *Jazykové hry*. 2. vyd. Praha: Fortuna, 2008. ISBN 978-80-7373-025-3.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004, s. 80–81. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.

ŘEZNÍČEK Jan a Martin RUSEK. *DidaEtika. Opora pro studenty na souvislých pedagogických praxích a pro začínající učitele*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-794-6.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

SOVA, Antonín. *Vybouřené smutky* [online]. Praha: Městská knihovna v Praze, 2011 [cit. 2019-04-12]. Dostupné z:

https://web2.mlp.cz/koweb/00/03/60/27/57/vybourene_smutky.pdf

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Jak začít s alfaboxem. In: *Kritické lístky: zpravodaj pro přátele Kritického myšlení*. 2016, **2016(8)**, s. 2–4. Dostupné z:

http://www.kritickemysleni.cz/_inspirace/Kriticke_listky_8.pdf

ŠLAPAL, M., H. KOŠŤÁLOVÁ a O. HAUSENBLAS et al. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7. Dostupné z:

<https://www.kvic.cz/soubor/4674/metodikactenarstviaCG.pdf>

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a Martina ŠMEJKALOVÁ. *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-949-0.

TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.

TYPLOVÁ KOMÁRKOVÁ, Eva. *Rituály ve školním prostředí*. Praha, 2013. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/122666/?lang=en>

UCITELSKY VECER. Prvních 5 minut v hodině. *YouTube* [online]. 2017-01-16 [cit. 2019-03-27]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=kWELPivYqFc>

WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHYOVÁ. *Zavádění formativního hodnocení. Praktické techniky pro základní a střední školy*. Čtení pomáhá, EDULAB, 2016. ISBN 978-80-906082-5-2.

ZMRZLÍK, Bohumil. Příloha ŠVP – zásobník aktivit a metod: konstruktivistický a transmisivní přístup k výuce. *Mendelova.cz* [online]. Karviná – Hranice: Základní a mateřská škola Mendelova, 2018-10-16 [cit. 2019-02-25]. Dostupné z:

[https://www.mendelova.cz/dokumenty/program-skoly/svp-ucici-se-skola/priloha-svp-zasobnik-aktivit-a-metod.150,](https://www.mendelova.cz/dokumenty/program-skoly/svp-ucici-se-skola/priloha-svp-zasobnik-aktivit-a-metod.150)

https://www.mendelova.cz/files/posts/150/files/konstruktivni_a_transmisivni_pristup.pdf

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. Grada: Praha, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4590-9.