

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra francouzského jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využití metod RWCT ve výuce francouzského jazyka

Using RWCT methods in French language teaching

Eva Suchomelová

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Klinka, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy
a střední školy český jazyk — francouzský jazyk

Odevzdáním této diplomové práce na téma Využití metod RWCT ve výuce francouzského jazyka 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.

Praha, 4. 12. 2023

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucímu své diplomové práce Mgr. Tomáši Klinkovi, Ph.D. za cenné komentáře a vstřícnost, Mgr. Markétě Šafránkové a jejím žákům za poskytnutí příležitosti vyzkoušet připravenou lekci francouzštiny v praxi.

ABSTRAKT

Tato práce se zaměřuje na využití metod programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka. Jejím cílem je vytvořit lekci francouzštiny využívající tyto metody a vyzkoušet ji v praxi. V první kapitole se věnujeme rozvoji kritického myšlení ve školním prostředí a popisujeme vybrané metody RWCT. Ve druhé kapitole propojujeme kritické myšlení s aktuálními trendy ve výuce francouzštiny, především s akčně zaměřeným přístupem. Ve třetí kapitole zjišťujeme, jakým způsobem je rozvoj kritického myšlení zakotven v kurikulárních dokumentech a jaká je podle nich očekávaná úroveň jazykových dovedností žáků. Ve čtvrté kapitole využíváme všechny tyto poznatky k přípravě lekce určené žákům druhého stupně základní školy. V páté kapitole reflektujeme reálný průběh vyzkoušené výukové jednotky i zpětnou vazbu od žáků a doplňujeme další doporučení. Zjistili jsme, že ačkoli využití metod RWCT ve výuce cizího jazyka není přímo podporováno kurikulárními dokumenty, učitelům nic nebrání tímto způsobem postupovat. Výuka cizího jazyka i podpora rozvoje kritického myšlení vyžadují bezpečné prostředí, přenesení aktivity na žáka, kooperaci i formulaci vlastních myšlenek a názorů, díky čemuž v hodině vzniká prostor pro přirozenou komunikaci. Pro zavedení metod RWCT do výuky francouzštiny je tedy zásadní ochota vyučujících učit se novým metodám a volba materiálů i aktivit adekvátní úrovně.

KLÍČOVÁ SLOVA

Kritické myšlení, Čtením a psaním ke kritickému myšlení, francouzština jako cizí jazyk, akčně zaměřený přístup, model učení E—U—R

ABSTRACT

This work focuses on using methods of the Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT) program in teaching French as a foreign language. The goal is to create a French lesson using these methods and to test it in practice. The first chapter is dedicated to the development of critical thinking in the school environment and describes selected RWCT methods. The second chapter connects critical thinking with current trends in teaching French, especially with the action-oriented approach. The third chapter focuses on how the development of critical thinking is anchored in curricular documents and on the expected level of students' language skills. In the fourth chapter, we use all these insights to prepare a lesson for upper primary school students. The fifth chapter reflects on the actual course of the tested teaching unit and feedback from students, adding further recommendations. We found that although the use of RWCT methods in foreign language teaching is not directly supported by curricular documents, nothing prevents teachers from proceeding this way. Teaching a foreign language and supporting the development of critical thinking require a safe environment, orienting activity on the student, cooperation, and formulating thoughts and opinions, creating space for natural communication in the classroom. Therefore, introducing RWCT methods into teaching French fundamentally requires mainly the willingness of teachers to learn new methods, and the choice of materials and activities of an adequate level.

KEYWORDS

Critical thinking, Reading and Writing for Critical Thinking, French as a foreign language, action-oriented approach, ERR framework system

Obsah

Úvod	7
1 Kritické myšlení	9
1.1 Kritické myšlení ve škole.....	10
1.1.1 Klima třídy.....	13
1.1.2 Plánování a průběh výuky	13
1.1.3 Hodnocení.....	18
1.1.4 Osobnost a profesní kvalita učitele.....	18
1.2 Vybrané metody programu RWCT.....	19
1.2.1 Metody vhodné pro fázi evokace	20
1.2.2 Metody vhodné pro fázi uvědomění si významu informací.....	21
1.2.3 Metody vhodné pro fázi reflexe.....	23
2 Výuka francouzštiny jako prostor k rozvoji kritického myšlení	27
2.1 Akčně zaměřený přístup	28
2.2 Komunikativní jazykové činnosti	29
2.2.1 Recepce.....	29
2.2.2 Produkce	32
2.2.3 Interakce	36
2.2.4 Mediace	37
3 Kurikulární dokumenty jako opora pro využití metod RWCT ve výuce cizích jazyků	39
3.1 RVP ZV a kritické myšlení.....	40
3.1.1 Klíčové kompetence	40
3.1.2 Průřezová témata	42
3.2 Strategie 2030+	42

3.3	Jazyková úroveň žáků základní školy.....	43
3.3.1	Společný evropský referenční rámec pro jazyky.....	43
3.3.2	Očekávané výstupy podle RVP ZV.....	45
4	Návrh lekce francouzského jazyka využívající metody RWCT.....	49
4.1	Příprava lekce	49
4.1.1	Publikum.....	49
4.1.2	Téma lekce.....	49
4.1.3	Cíle lekce	50
4.2	Charakteristika autentického materiálu.....	51
4.3	Zdůvodnění volby konkrétních metod RWCT	52
4.4	Plánovaný průběh výukové jednotky.....	54
5	Popis realizace lekce.....	56
5.1	Průběh lekce.....	56
5.2	Zpětná vazba od žáků	58
5.3	Vlastní reflexe a doporučení	59
	Závěr.....	62
	Résumé	65
	Seznam použitých informačních zdrojů	69
	Seznam příloh.....	76

Úvod

Kritické myšlení lze považovat za klíčovou schopnost, usnadňující orientaci v nepřehledném množství informací, které denně přijímáme. S tímto pojmem se často setkáváme v odborné literatuře i v metodických materiálech pro učitele; málokdy ale texty obsahují vysvětlení toho, co si pod zmíněným pojmem mají čtenáři představit. O vzdělávání pedagogů i veřejnosti v této oblasti se snaží zapsaný spolek Kritické myšlení, který představuje metody programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení a vzdělává učitele základních i středních škol prostřednictvím kurzů akreditovaných MŠMT. V českém prostředí je program označován akronymem RWCT, odkazujícím k anglickému názvu Reading and Writing for Critical Thinking. V publikacích podporujících pedagogy v zavádění metod RWCT do výuky, ale i na webových stránkách věnujících se vzdělávání je možné najít připravené lekce z oblasti českého jazyka, literatury, humanitních či přírodovědných předmětů.

Jako učitelka druhého stupně tyto metody běžně využívám v hodinách zaměřených na literaturu, výchovu k občanství nebo historii a snažím se vést své žáky k tomu, aby přemýšleli nad přijímaným obsahem. Rozvoj kritického myšlení považuji za nedílnou součást výuky. Vzhledem k tomu, že vedle českého jazyka a literatury je mým oborem francouzský jazyk a literatura, zaměřila jsem se v diplomové práci na potenciál využití metod RWCT ve výuce tohoto jazyka.

Cílem práce je připravit jednu hodinu francouzštiny pro žáky druhého stupně základní školy, ve které budou zmíněné metody využity. Na základních školách si žáci obvykle vybírají francouzštinu jako další cizí jazyk, a jejich jazykové dovednosti proto odpovídají začátečnické úrovni. Dostupné lekce se nicméně často orientují na předměty, ve kterých je možné komunikovat v mateřském jazyce nebo v angličtině, v níž žáci obvykle dosahují vyšší úrovně. Dílčím cílem práce je proto zjistit, jestli nízká úroveň jazykových dovedností není překážkou využívání metod RWCT ve výuce, jestli je pro žáky tento typ práce atraktivní a jaké mohou být případné obtíže v zapojení těchto metod do výuky francouzštiny.

Práce je členěna do pěti kapitol. První kapitola se věnuje pojmu kritické myšlení a jeho významu ve vztahu ke školnímu prostředí. Představíme podmínky nutné pro úspěšný rozvoj kritického myšlení žáků, model učení E–U–R i vybrané metody RWCT. Ve druhé

kapitole se zaměříme na aktuální trendy v didaktice francouzského jazyka a možnost propojení výuky jazyka s rozvojem kritického myšlení. Třetí kapitola shrnuje jednotlivé kurikulární dokumenty, jimiž se učitelé při přípravě výukových jednotek či materiálů musí řídit, a charakterizuje úroveň jazyka, jíž dosahují absolventi české základní školy. Čtvrtá kapitola popisuje přípravu lekce francouzského jazyka, která využívá metody RWCT. Závěrečná pátá kapitola pak shrnuje zkušenosti z využití této lekce v praxi, obsahuje zkušenosti žáků i reflexi vyučujících, stejně jako doporučení do dalších hodin.

Základní literaturou pro část práce zabývající se rozvojem kritického myšlení ve školním prostředí je osm příruček *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, na kterých se podílel kolektiv autorů, i publikace *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků* a *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. V části práce, která se blíže zaměřuje na didaktiku francouzštiny jako cizího jazyka, jsem vycházela především z publikace *Manuel de formation pratique : pour le professeur de FLE*. V neposlední řadě byla zásadní i práce s kurikulárními dokumenty, reflektujícími vývoj a směřování českého vzdělávacího systému.

1 Kritické myšlení

Pojem *kritické myšlení*, pocházející z anglického termínu *critical thinking*¹, si spojujeme s rozumem, přemýšlením, hodnocením faktů a rozhodováním, které informace budeme přijímat jako pravdivé. Jednotlivé vědní obory mají na tento pojem odlišný náhled, proto nemá jednu přesnou definici, o které by panovala shoda napříč specializacemi. Koncept kritického myšlení, jak ho vnímáme dnes, není nikterak nový. Například v roce 1906 W. G. Sumner definoval kritiku jako „zkoumání a ověřování všech tvrzení, která jsou předkládána k přijetí. Smyslem kritiky je zjistit, zda odpovídají, nebo neodpovídají skutečnosti.“² S tím se shoduje i novější definice Scrivena a Paula, podle kterých je kritické myšlení „disciplinovaný duševní proces aktivní a dovedné konceptualizace, aplikace, analýzy, syntézy a/nebo hodnocení informací přijímaných nebo vytvořených pozorováním, zkušeností, přemýšlením, uvažováním nebo komunikací jako návod k našemu přesvědčení a činům,“³ nebo stručnější a obecnější definice Daviese a Barnetta, kteří kritické myšlení považují za „rozumné přemýšlivé uvažování zaměřené na rozhodování se, čemu věřit a jak jednat“⁴. Můžeme pozorovat, že kritické myšlení vyžaduje vyšší kognitivní procesy podle

¹ The Foundation for Critical Thinking. Defining Critical Thinking. *Critical Thinking* [online]. Foundation for Critical Thinking, ©2019.

² KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ. *Vzpouza deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. Nové, přeprac. vyd. Praha: Galén, 2006, str. 262.

Srov. originální verze: „*Criticism is the examination and test of propositions of any kind which are offered for acceptance, in order to find out whether they correspond to reality or not.*“ Dále: „*The critical faculty is a product of education and training. It is a mental habit and power. It is a prime condition of human welfare and men and women should be trained in it. It is our only guarantee against delusion, deception, superstition, and misapprehension of ourselves and our earthly circumstances. It is a faculty which will protect us against all harmful suggestion. ,We are all critical against the results reached by others and uncritical against our own results.*“ SUMNER, W. G. *Folkways: A Study of Mores, Manners, Customs, and Morals* [online]. Boston: Ginn and Company, 1906. Heslo č. 702: Criticism.

³ SCRIVEN, Michael a Paul RICHARD. *Critical Thinking as Defined by the National Council for Excellence in Critical Thinking*. In: Defining Critical Thinking [online]. 1987. (Vlastní překlad.)

Srov. originální verze: „*Critical thinking is the intellectually disciplined process of actively and skillfully conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and/or evaluating information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication, as a guide to belief and action.*“

⁴ DAVIES, Martin a Ronald BARNETT. *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* [online]. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2015, str. 32. (Vlastní překlad.)

Bloomovy taxonomie⁵, tedy aplikaci, analýzu, syntézu a hodnocení, oproti nižším dovednostem, jako je zapamatování si znalostí a jejich pochopení. Rozvoj kritického myšlení žáků by měl být cílem učitelů již na nižším stupni, protože „je jedinou zárukou, která nás chrání před klamy, podvody, pověrami a mylným chápáním jak sebe samých, tak světa kolem nás.“⁶ Vzhledem k vývoji, jakým si společnost za poslední století prošla, se tento výrok stává stále aktuálnější. Společně s kreativitou, kooperací a komunikací je kritické myšlení jednou ze základních dovedností 21. století⁷, čemuž odpovídá i směřování současného vývoje českého vzdělávacího systému.

1.1 Kritické myšlení ve škole

Do českého školství je pojem zaváděn především díky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT⁸), který kritické myšlení definuje jako „aktivní, interaktivní, uspořádaný a komplexní poznávací proces“⁹. Grecmanová, Urbanovská a Novotný dokonce termín „kritické myšlení“ považují za nepřesný překlad a pro kontext školní výuky navrhují přesnější termín „aktivní učení a samostatné myšlení“, přičemž nabízejí vlastní definici kritického myšlení:

„Myslet kriticky znamená uchopit myšlenku a důsledně ji prozkoumat, porovnat s opačnými názory a s tím, co už o daném tématu víme. Myslet kriticky znamená být zvědavý, používat různé strategie zjišťování informací, klást otázky a systematicky hledat odpovědi, řídit se zdravou skepsí, nalézat alternativy k obvyklým ustáleným postupům a mít pochybnosti o hotových

Srov. originální verze: „*Critical thinking is reasonable reflective thinking focused on deciding what to believe or do.*“

⁵ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013, str. 18.

⁶ KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ. *Vzpouřa deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*, str. 262.

Srov. originální verze: „*It is our only guarantee against delusion, deception, superstition, and misapprehension of ourselves and our earthly circumstances.*“ SUMNER, W. G. *Folkways: A Study of Mores, Manners, Customs, and Morals*, heslo č. 702: Criticism.

⁷ LAMRI, Jérémy. *The 21st century skills* [online]. © The Next Society Editions, 2019, str. 154.

⁸ V české literatuře se běžně používá zkratka anglického názvu programu Reading and Writing for Critical Thinking.

⁹ GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000, str. 8.

*soudech. Znamená to však nejen pochybovat, ale také dospívat k rozhodnutím, zaujímat stanoviska a dokázat svůj názor racionálně obhájit a přitom zároveň pečlivě vážit argumenty druhých a umět zkoumat logiku těchto argumentů.*¹⁰

Podpora rozvoje kritického myšlení ve školním prostředí vychází z konstruktivistického pojetí výuky, podle kterého je učení žáků „aktivní, záměrný, sociální proces konstruování významů z předložených informací a navozených zkušeností“¹¹ a „relativně trvalá změna v psychice i v chování jedince, navozená působením jeho individuální zkušenosti“¹². Konstruktivistická teorie pracuje se třemi základními složkami učení: aktivním učením, používáním vědeckých metod a předáváním základního objemu znalostí.¹³ Předpokladem úspěšného učení je v tomto pojetí práce s prekoncepty, tedy s představami o světě, se kterými žáci přicházejí do výuky. Pokud učitel navazuje na něco, co žák už zná, dává mu možnost propojit si učení nové látky s vlastním životem a nabízí mu příležitost porovnávat své prekoncepty s tím, co se naučil. Díky hlubšímu poznání pak má žák možnost hodnotit informace, které přijímá z nejrůznějších zdrojů, a poupravovat svůj pohled na svět.

Klooster¹⁴ navrhuje souhrn vlastností, které by kriticky myslící člověk měl mít. Patří sem především nezávislost myšlení, vnímání zisku informace jako východiska, nikoli cíle, hledání rozumných argumentů na otázky a problémy, které se snažíme vyřešit, či společenský aspekt tohoto typu myšlení. Žáci tedy nepřijímají od učitele hotový soubor informací a názorů, které jsou brány jako jediné správné, ale myslí za sebe samé a skrze svou aktivitu si vytvářejí vlastní pohled na svět. Své názory jsou schopni vysvětlit a podložit argumenty a zároveň dokážou přijmout odlišné názory ostatních a diskutovat o nich. S tím

¹⁰ Tamtéž.

¹¹ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012, str. 11.

¹² GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007, str. 19.

¹³ Tamtéž, str. 28.

¹⁴ KLOOSTER, David. Co je kritické myšlení? In: *Kritické listy* [online]. Roč. 1 (2000), č. 1–2, str. 8–9.

se shoduje Peter Facione¹⁵, který uvádí šest základních dovedností kritického myšlení: interpretaci, analýzu, hodnocení, inferenci, vysvětlení/zdůvodnění a seberegulaci. Považuje tedy za důležitou schopnost porozumět obsahu a vysvětlit jeho význam, pochopit vztahy mezi jednotlivými informacemi, zhodnotit jejich důvěryhodnost, vyhledat je, vzájemně propojit, abychom mohli dojít k rozumným závěrům, a prezentovat svůj názor. Zároveň klade důraz i na nutnost neustále zkoumat, zpochybňovat a přehodnocovat vlastní myšlenkové procesy. Všechny tyto změny v procesu učení i myšlení můžeme vnímat jako přínosné k tomu, aby se žáci mohli co nejlépe zapojit do života v současné společnosti.

Kritické myšlení se má stát „samozřejmým duševním pochodem a přirozeným způsobem interakce lidského mozku s myšlenkami a tvrzeními“¹⁶ a jeho rozvoj je výsledkem dlouhodobého snažení a soustavné práce; žádná ze zmíněných dovedností se nedá naučit najednou. Tento proces od žáků vyžaduje mnohem větší míru samostatnosti a odpovědnosti za své vlastní učení než tradičnější transmisivní pojetí výuky. Na učitelích zůstává nutnost naplnění potřeby „adekvátně koncipovat obsah vzdělávání i proces vyučování v rychle se měnícím světě“¹⁷, vycházet z potřeb žáků a propojovat jejich práci ve škole s životem mimo ni. Učitel má být žákům v učení průvodcem, který nejen dané dovednosti sám ovládá, ale také ví, jak žákům pomáhat se v těchto oblastech rozvíjet a jak co nejlépe využívat metody programu RWCT. Proto v letech 2000–2001 vznikl *Mezinárodní standard práce učitele RWCT a práce lektora RWCT*¹⁸ (dále jen Standard), který si klade za cíl mimo jiné zajistit kvalitu aplikace programu RWCT do výuky. Specifické požadavky na práci učitele RWCT jsou rozděleny do čtyř oblastí: klima třídy, plánování výuky a výuka, hodnocení a osobnostní a profesní kvality učitele.

¹⁵ FACIONE, Peter. *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts* [online]. Measured Reasons LLC, 2020, str. 5–10.

¹⁶ GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*, str. 9.

¹⁷ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, str. 133.

¹⁸ *Mezinárodní standard práce učitele RWCT a práce lektora RWCT* [online]. Praha: Kritické myšlení, 2007.

1.1.1 Klima třídy

Pozitivní klima ve třídě je podpořeno tím, že učitel vytváří bezpečné vzdělávací prostředí orientované na žáka, který je vnímán jako individualita a který je povzbuzován k tomu, aby vyjádřil svůj názor, komunikoval se spolužáky i učiteli, zkoušel své nápady, ověřoval hypotézy a formuloval své závěry. Pro dobré učební prostředí je zásadních několik faktorů. Prvním z nich je osobnost učitele, jeho autorita a vztah se žáky – učitel má být spravedlivý, zdvořilý a trpělivý, má projevovat zájem o žáky a jejich práci, má být respektován a zároveň sám respektovat potřeby žáků a jejich pocity. Dalším důležitým faktorem je vytvoření pracovní atmosféry, čehož dosáhneme přípravou efektivní lekce, organizací, dobrými vztahy mezi žáky a učitelem a kázní. Tu podpoříme důsledným trváním na dodržování pravidel, ať už těch, která vyžadujeme z pozice autority, nebo těch, na kterých jsme se dohodli se skupinou. Kromě okamžitých zásahů v reakci na nevhodné chování žáků nesmí učitelé zapomínat na jejich chválení, které může mít daleko větší efekt.¹⁹ Steeleová et al.²⁰ zdůrazňují pro podporu pozitivního klimatu ve třídě ještě nutnost dát žákům dostatek času a příležitostí zformulovat své myšlenky, otevřenost mysli učitele, který dává najevo zájem o to, s čím žáci přicházejí, a ocenění myšlení žáků. Příjemné a podnětné učební prostředí je podporováno i vhodným využíváním vybavení třídy, ať už se jedná o rozestavení lavic, prostor pro vystavení hotových výtvorů žáků, nebo místo pro jejich portfolia.

1.1.2 Plánování a průběh výuky

Model učení E–U–R

Při plánování výuky i v jejím průběhu učitelé pracují tak, aby v co nejvyšší míře podpořili aktivitu žáků a jejich kritické myšlení. Toho mohou dosáhnout využitím třífázového modelu učení E–U–R, který podrobně popisují například Steeleová et al.²¹, Grecmanová

¹⁹ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*, str. 104–114.

²⁰ STEELE, Jeannie L. et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka I, Co je kritické myšlení: (vymezení pojmu a rámce E–U–R)*. Praha: Kritické myšlení, 2007, str. 11–13.

²¹ STEELE, Jeannie L. et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka I, Co je kritické myšlení: (vymezení pojmu a rámce E–U–R)*.

a Urbanovská²², Hausenblas a Košťálová²³ nebo Košťálová²⁴. Práci s tímto modelem učení podporujeme žáky ve formulaci vlastních cílů učení, v diskuzi, aktivitě, kladení otázek i ve vyjadřování názorů v tolerantním prostředí. Zároveň tak udržujeme jejich motivaci k učení.

Cílem první fáze, **evokace (E)**, je vzbudit v žákovi zájem o téma a motivovat ho k dalšímu učení. Učitelova aktivita je v této fázi minimální, pouze žáka vede k tomu, aby si samostatně vybavil všechno, co o daném tématu již ví, a ujasnil si, s jakými prekoncepty přichází, díky čemuž bude snáze zasazovat do kontextu nové informace. Případné otázky, které během evokace učitel žákům pokládá, nejsou náhodné, musejí přímo souviset s cílem hodiny a probouzet v žácích zájem o téma, kterému se budou věnovat v dalších fázích lekce. Je potřeba dát si pozor, aby se z evokační fáze nestalo pouhé opakování dříve probraného učiva. Evokace by v žákovi měla vyvolat otázky, na které v dalších fázích učení bude chtít hledat odpověď.

Druhou fází je **uvědomění si významu nových informací (U)**, které žáci aktivně zpracovávají z vhodného zdroje, například z textu, videa, výkladu či vlastního experimentu. Během této fáze žáci hledají či vyvozují odpovědi na své otázky položené v rámci evokace. Je na učiteli, aby našel vhodné a přiměřeně náročné materiály, které nebudou pouze nabízet odpovědi, ale povedou žáky k úvahám i pochybám, budou je motivovat k dalšímu učení, k ověřování informací a k vytváření vlastního názoru. Je potřeba vyhnout se pouhému výkladu obecných pouček bez zakotvení v bezprostředním světě žáků či přesahu do praxe, protože „kritickému myšlení je možné se naučit jen na materiálu, který je v přímém kontaktu s životem žáků, k němuž mají žáci osobní vztah“²⁵. V průběhu fáze U si žáci vytvářejí takzvané „kognitivní mosty“²⁶ mezi starými a novými poznatky a na základě vlastního uvážení mění svůj pohled na dané téma, který jim vydrží, dokud ho nezmění nebo nerozšíří na základě dalších informací nebo zkušeností. Dobře připravenou fází U můžeme žáky motivovat k celoživotnímu učení, zvědavosti, ochotě hledat odpovědi na své otázky i měnit

²² GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, str. 31–37.

²³ HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. Co je E – U – R? In: *Kritické listy* [online]. Roč. 7 (2006), č. 22, str. 54–58.

²⁴ RUTOVÁ, Nina, ed. *Učím s radostí: zkušenosti, lekce, projekty*. Praha: Strom, 2003, str. 29–34.

²⁵ GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, str. 15.

²⁶ Termín používaný Grecmanovou a Urbanovskou (2007).

vlastní pohled na svět. Hausenblas a Košťálová²⁷ upozorňují na to, že „uvědomění si významu informací“ zcela nevystihuje původní termín „realisation of meaning“, který v sobě podle nich nese dvě různé složky: „uskutečňování významu“ a „vědomé poznání významu“. ²⁸ Cílem fáze U je udržet zájem žáků o dané téma vyvolaný v evokaci a vést je k tomu, aby se soustředili na své vlastní učení, na to, jak rozumějí předkládaným informacím, a aby hledali souvislosti.

Poslední fází je **reflexe (R)**, která slouží k utřídění myšlenek, systematizaci poznatků a jejich upevnění, protože „porozumění je trvalé, pokud se podaří nové informace zasadit do souvislého smysluplného rámce“²⁹. Zároveň se jedná o prostor k výměně názorů a diskuzi, ale také k tomu, aby si žáci mohli uvědomit, jakým způsobem ke svým závěrům došli. Podstatou reflexe je to, že žák sám formuluje své myšlenky, hodnotí, co se naučil a kam se posunul, případně jakým způsobem se učil, co mu vyhovovalo a kde má prostor pro zlepšení. Fáze reflexe je pořád fází učení; to znamená, že učitel od žáků nemůže vyžadovat ani očekávat, že budou umět a zvládat vše, s čím v hodině pracovali. Reflexe není závěrečné zkoušení nebo ověřování znalostí – pro žáka je to možnost zhodnotit, co se naučil a jak tomu porozuměl. Proto sem učitel nemůže vnášet své vlastní názory či „jediné správné“ odpovědi. Reflexe by v žákovi měla dále podporovat zvědavost a chuť dozvědět se víc, vyvolávat další otázky, na které by chtěl zjistit odpověď, a prohlubovat jeho zájem o učení.

Učitelé již při přípravě hodiny musejí pracovat s cílem co nejvíc zapojit žáky a podporovat rozvoj jejich kritického myšlení. Výuka samotná pak vyžaduje flexibilitu, schopnost pracovat s bezprostředními reakcemi žáků a podporovat jejich myšlení vhodně položenými otázkami, které je povedou k vyjádření vlastních myšlenek a názorů. Model E–U–R nicméně není vhodný pro všechny typy lekcí. Ideální je v případech, kdy žáci mají pracovat s novým učivem a osvojit si ho, například pro zážitkovou výuku jsou ale vhodnější

²⁷ HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. Co je E – U – R? In: *Kritické listy* [online]. Roč. 7 (2006), č. 23, str. 57–59.

²⁸ Tamtéž, str. 59.

²⁹ STEELE, Jeannie L. et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka I, Co je kritické myšlení: (vymezení pojmu a rámce E–U–R)*, str. 26.

jiné modely učení.³⁰ Je na zvážení učitele, zda se tento model do dané lekce hodí, případně jaké konkrétní metody nejlépe odpovídají jím zvolenému cíli.

Podmínky pro samostatnou práci žáků

Pokud učitelé chtějí, aby žáci pracovali co nejsamostatněji, musejí sami splnit několik podmínek. Mezi ně patří nutnost stavět na skutečných podnětech, které jsou žákům blízké, na jejich zkušenostech a na problémech, které se jich přímo týkají. Žáci by měli mít možnost využít znalosti a dovednosti, které se ve škole naučili, i mimo školní prostředí. Učitel musí zadávat komplexní úkoly, aby si žáci mohli sami zvolit, jakým způsobem se budou učit, a hned na začátku jim jasně sdělit, jak má výsledek jejich práce vypadat, jaká jsou jeho očekávání. Úkoly by neměly pro nikoho být příliš náročné ani příliš jednoduché, každý žák musí dostat možnost se díky nim dozvědět něco nového. Na žákovi leží odpovědnost za vlastní učení, měl by proto svou práci sám průběžně vyhodnocovat a reflektovat, učitelovou povinností pak je důsledně kontrolovat, jestli žáci pracují a dodržují to, na čem se s ním dohodli. Žák musí vědět, že problém není udělat chybu, ale nepracovat.³¹ Pokud učitel žáky dobře zná, může předem lépe vyhodnotit, jak obtížné úkoly zvládnou, a poskytnout jim lepší podporu v dalším učení.

Kooperace

Kritické myšlení je „myšlením ve společnosti“³², proto bychom během plánování lekce měli uvažovat i nad tím, jak dobře využít metody a strategie podporující spolupráci a sdílení s ostatními. Můžeme se zaměřit na kooperaci jako nápomoc, kdy jedna osoba přímo asistuje druhé, či kooperaci jako vzájemnost, kdy „cíl i procedury vedoucí k tomuto cíli jsou sdíleny všemi účastníky“³³. Podle programu RWCT se kooperace vyznačuje pozitivní vzájemnou závislostí žáků, tedy vědomím, že jeden potřebují druhého, aby mohli dojít k společnému cíli. Žáci spolupracují, podporují se a učí se od sebe navzájem, zároveň ale funguje individuální odpovědnost za vlastní práci. Průběžně je vyhodnocována práce žáků

³⁰ HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠTÁLOVÁ. Co je E – U – R? In: *Kritické listy*, č. 22, str. 55.

³¹ RUTOVÁ, Nina, ed. *Učím s radostí: zkušenosti, lekce, projekty*, str. 193–194.

³² KLOOSTER, David. Co je kritické myšlení? In: *Kritické listy*, str. 9.

³³ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2016, str. 31.

i efektivnost skupiny.³⁴ Žáci se učí pracovat ve skupině s kýmkoli, dohodnout se na strategii řešení problému a hledat nejefektivnější rozložení sil, což jsou dovednosti, které mohou velmi snadno přímo aplikovat i mimo školní prostředí.

Otázky

Nezbytnou součástí rozvoje kritického myšlení žáků jsou vhodně zvolené otázky pokládané během výuky. Učitel pomocí otázek nemá jen ověřovat, co a jak si žáci zapamatovali z předchozích hodin, případně jak se naučili požadované poučky. Jeho cílem je podpora žáků ve vyjadřování svých názorů, hypotéz nebo pocitů, proto musí klást otevřené otázky a zároveň nechat žáky nejen odpovídat, ale také se ptát. Maňák a Švec³⁵ popisují víceúrovňový systém kladení otázek, který se shoduje s jednotlivými úrovněmi Bloomovy taxonomie. Zmiňují otázky vyžadující doslovnou odpověď, otázky transformační, při kterých verbalizujeme něco, co je vyjádřeno zvukem nebo obrazem, interpretační, zaměřující se na souvislosti a vztahy mezi fakty, aplikační, vedoucí k řešení problému nebo odhalení a odstranění nejasností, analytické, při jejichž zodpovězení žáci hledají hlubší vysvětlení, otázky syntetické, které žákům umožňují hledat vlastní a tvořivý způsob řešení, a otázky evaluační, v odpovědi na které žáci vyjadřují vlastní názor a postoj. Pro rozvoj kritického myšlení je potřeba zaměřit se na otázky podporující myšlení vyššího řádu³⁶, tedy analytické, syntetické a evaluační. Aby otázky učitelů skutečně plnily svůj účel, nabízejí Steeleová et al.³⁷ několik zásad, kterými by se vyučující při jejich přípravě i kladení měli řídit. Nejdůležitější je podle nich podporovat žáky v diskuzi, tedy nekomentovat či nehodnotit každou odpověď, nechat žáky reagovat na své spolužáky a dát jim dostatek času na promyšlení odpovědi, což často vede k hlubšímu porozumění³⁸. Tišší žáky může učitel

³⁴ STEELE, Jeannie L. et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka V, Kooperativní učení*. Praha: Kritické myšlení, 2007, str. 8–10.

³⁵ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, str. 161.

³⁶ FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997, str. 30.

³⁷ STEELE, Jeannie L. et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka II, Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2007, str. 18.

³⁸ ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, str. 73.

v diskuzi podpořit tím, že se obrátí přímo na ně a dá najevo zájem o jejich myšlenky. Stejně jako žáci i učitel aktivně naslouchá ostatním.

1.1.3 Hodnocení

Další část Standardu se zabývá hodnocením, přičemž jako zásadní uvádí hodnocení nejen výsledků, ale i procesu učení, používání různých metod hodnocení, sebehodnocení i vrstevnického hodnocení. Klade důraz na nutnost mít se žáky předem dohodnutá kritéria, která odpovídají průběhu výuky. Jako podklad pro hodnocení žákova postupu může posloužit například žakovské portfolio, které si žák sám vede a do kterého si ukládá nejen závěrečné práce, ale i vybrané „pracovní“ verze svých projektů.³⁹ Žákům v dalším učení nejvíce pomůže průběžné formativní hodnocení, ve kterém učitel jasně popisuje, co se žákovi podařilo a na co se může zaměřit, aby jeho práce byla ještě lepší. Formativní hodnocení žáky motivuje k dalšímu učení více než známky, napomáhá vytvářet ve třídě klima, ve kterém se žákům lépe pracuje, a připravuje je na budoucí povolání, ve kterém se podobnému hodnocení nevyhnu.⁴⁰ Vedle hodnocení je velmi důležitá i zpětná vazba. Hodnocení, jedna z forem zpětné vazby, z podstaty srovnává žakovu práci s očekávaným výsledkem a posuzuje ji jako dobrou či špatnou. Zpětná vazba je „poznatek vyložený ze zpětného pohledu na činnost s cílem ji zlepšit“⁴¹, hodnocení v sobě tedy explicitně obsahovat nemusí a nemusí být ani vyjádřena verbálně. Za zpětnou vazbu bychom mohli považovat i pouhý pohled, gesto či výsledek žakovy práce sám o sobě.

1.1.4 Osobnost a profesní kvalita učitele

Poslední oblast Standardu se věnuje osobnostní a profesní kvalitě učitele, který má sám být ostatním vzorem, pracovat se zpětnou vazbou, sebereflexí i vzájemným hodnocením s kolegy a má pokračovat ve svém seberozvoji. Práce s programem a metodami RWCT tedy klade velké požadavky nejen na žáky, ale i na učitele, kteří musí mít odhodlání změnit své zažité postupy a způsoby práce.

³⁹ Podrobnější popis jednotlivých druhů portfolií např. in: KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008, str. 111–121.

⁴⁰ STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016, str. 21–24.

⁴¹ Tamtéž, str. 60.

Lekce zaměřené na rozvoj kritického myšlení odpovídají obecným didaktickým zásadám⁴². Zásadě uvědomělosti a aktivity žáka, individuálního přístupu, propojení teorie s praxí, zásadě přiměřenosti či zásadě zpětné vazby jsme se podrobněji věnovali výše. Zásada komplexního rozvoje žáka upozorňuje na nutnost naplňování kognitivních, afektivních i psychomotorických cílů výuky, přičemž program RWCT se zaměřuje především na cíle kognitivní⁴³. Zásada vědeckosti znamená věcnou správnost obsahu výuky, která je zajištěná učitelovým neustálým vzděláváním se v oboru. Zásada emocionálnosti poukazuje na potřebu pozitivního klimatu a bezpečného prostředí pro všechny. Zásady názornosti, soustavnosti a trvalosti říkají, že se žáci mají učit všemi smysly a systematicky tak, aby si učivo osvojili pevně a trvale. Dodržením těchto zásad dosáhneme efektivnosti výuky.

1.2 Vybrané metody programu RWCT

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení nabízí mnoho metod, které podporují žáky v prohlubování schopnosti nad tématem uvažovat, porovnávat, zpochybňovat a vyhodnocovat přijímané informace, ověřovat jejich důvěryhodnost, tvořit si vlastní názor a adekvátně ho formulovat, diskutovat s ostatními, respektovat jejich názor, a především kriticky přemýšlet, což je „univerzální cíl, který je vlastní veškerému opravdovému vzdělávání“⁴⁴. Jednotlivé metody programu RWCT podrobně popisují například Zormanová⁴⁵, Grecmanová, Urbanovská a Novotný⁴⁶ či jednotlivé příručky *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*⁴⁷. Celkově existuje metod RWCT velmi mnoho, některé se objevují v různých variacích. Pro potřeby této práce podrobněji popíšeme ty, které by mohly nejlépe vyhovovat potřebám výuky cizího jazyka na základní škole. Obecně metody RWCT

⁴² ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, str. 63–67.

⁴³ TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007, str. 12.

⁴⁴ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, str. 163.

⁴⁵ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*, 119–143.

⁴⁶ GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*, str. 77–81.

⁴⁷ Viz seznam bibliografie.

můžeme třídit podle toho, ve které fázi učení je využíváme, tedy jestli se hodí pro evokaci, uvědomění si významu informací, nebo reflexi.

1.2.1 Metody vhodné pro fázi evokace

Brainstorming

Cílem brainstormingu je přijít s co největším množstvím nápadů k danému tématu či otázce. Učitel může postupně dát slovo každému žákovi, nebo je může nechat své příspěvky sdílet spontánně. Během této aktivity mají žáci možnost projevit svou kreativitu a přicházet s originálními řešeními problému, je tedy potřeba ve třídě vytvořit dostatečně bezpečné prostředí. Metoda brainstormingu má svá pravidla: učitel přijímá veškeré nápady bez jakékoli kritiky, žáci nejsou při vymýšlení nápadů nijak omezováni, vymýšlejí jich co nejvíc, přičemž všechny jsou zapisovány tak, aby se jimi mohli ostatní inspirovat. K hodnocení zapsaných nápadů dochází až po ukončení jejich sběru. Brainstorming je možné provádět i ve dvojici nebo menší skupině. Jeho písemnou variantou je tzv. **brainwriting**.⁴⁸ Jak brainstorming, tak brainwriting je možné použít i ve fázi reflexe.

Klíčová slova

Na začátku této aktivity učitel napíše na tabuli čtyři nebo pět výrazů, ze kterých mají žáci následně vytvořit smysluplnou větu.⁴⁹ Metodu lze použít i před četbou textu, přičemž učitel vybírá klíčové výrazy přímo z textu a nechává žáky hledat vazby mezi nimi. Po přečtení textu pak žáci hodnotí, nakolik byly jejich hypotézy správné.⁵⁰ V obou případech žáci propojují pojmy se svou dosavadní zkušeností a svými znalostmi a vytvářejí vlastní možná řešení, o kterých diskutují se spolužáky.

T-graf

Jedná se o velmi jednoduchou metodu pro uspořádání myšlenek či argumentů pro diskuzi. Pomocí velkého T rozdělíme papír na tři části – dva sloupce a řádek pro nadpisy. Levý

⁴⁸ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, str. 164–167.

⁴⁹ GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, str. 87.

⁵⁰ STEELE, Jeannie L. et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka III, Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2007, str. 30.

sloupec pojmenujeme např. „pro“, pravý „proti“ a zapisujeme do nich své myšlenky. Žáci mohou pracovat samostatně nebo ve skupinách a následně nad svými T-grafy diskutovat.⁵¹

Zpřeházené věty

Metoda zpřeházených vět může být použita v rámci evokace před četbou literárního textu. Učitel popíše pět nebo šest situací, které se v textu objeví, na jednotlivé listy papíru. Žáci se je společně snaží seřadit podle logické návaznosti a následně si četbou textu ověří, jestli jejich předvídání odpovídalo skutečnosti.⁵² Žáci při práci musejí hledat souvislosti mezi jednotlivými částmi textu, diskutovat s ostatními a zdůvodňovat své hypotézy. Je možné nechat žáky pracovat samostatně, ve dvojicích či menších skupinách.

1.2.2 Metody vhodné pro fázi uvědomění si významu informací

ANO – NE

Žáci dostanou několik výroků, které posuzují a vyhodnocují buď jako platné, nebo neplatné. Po vyplnění tabulky diskutují o tom, proč se rozhodli právě pro ano, případně ne. V další fázi žáci o tématu čerpají nové informace z textu, videa či výkladu, následovat může krátká diskuze ve dvojicích. Poté znovu procházejí výroky a upravují své hodnocení, nejprve z paměti, v případě potřeby i za pomoci textu. Na závěr probíhá společná diskuze, žáci vysvětlují, jak ke svým hodnocením výroků dospěli, a učitel případně opravuje chybné odpovědi.⁵³

Čtení s předvídáním

Princip čtení s předvídáním spočívá v tom, že žáci na základě přečtené části textu odhadují, jak bude pokračovat. První fází může být předvídání, o čem příběh bude, ze samotného názvu či z obálky knihy. Své hypotézy mohou žáci buď prodiskutovat s ostatními, nebo je zaznamenat do tabulky předpovědí. Tato tabulka je rozdělená do tří sloupců a tolika řádků, na kolik částí je text rozdělen. Po přečtení každé části žáci do tabulky zaznamenávají, co si

⁵¹ GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, str. 91.

⁵² ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*, str. 137.

⁵³ GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, str. 76–77.

myslí, že se stane dál, proč si to myslí a následně co se skutečně stalo.⁵⁴ Nad svými odpověďmi mohou diskutovat ve dvojicích, menší skupinách, nebo všichni společně. Tato metoda podporuje žáky v soustředěné četbě a rozvoji fantazie. Je možné ji využít i k četbě odborných textů.⁵⁵

Podvojný deník

Tato metoda je používána při práci s textem. Pro tvorbu podvojného deníku potřebují žáci list papíru rozdělený na dva sloupce. Při četbě textu si do prvního sloupce přepisují všechny pasáže, které na ně nějakým způsobem zapůsobily nebo je zaujaly obsahem. Do druhého sloupce si k nim pak přepisují vlastní komentář, tedy zdůvodnění, proč si vybrali právě tuto část, co jim připomněla, jaké v nich vyvolává otázky a podobně.⁵⁶ Poté celá skupina prochází text společně, žáci sdílejí své zápisky a učitel v případě potřeby doplňuje další důležité poznatky. Variantou této metody je trojitý zápisník, který je rozšířen o třetí sloupec, určený pro poznámky učitele.⁵⁷ Metoda se dá využít při práci s beletrií i s odbornými texty.⁵⁸

Skládkové učení

Metoda skládkového učení se taktéž používá ve spojení s prací s textem. Učitel vybraný textový materiál rozdělí na čtyři přibližně stejně náročné části. Žáci se rozdělí do tzv. *domovských skupin* po čtyřech a přidělí si čísla od 1 do 4, čímž se stávají experty na příslušné části textu. Poté se přeskupí do tzv. *expertních skupin*, přičemž k sobě půjdou všichni žáci s číslem 1 atd. Expertní skupiny mají určený čas na prostudování textů, ve skupině si mohou pomáhat, případně společně vyplňovat pracovní list. Následně se všichni vrátí do svých domovských skupinek a každý žák vyloží ostatním tu část tématu, kterou prostudoval. Cílem

⁵⁴ STEELE, Jeannie L. et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka IV, Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech*. Praha: Kritické myšlení, 2007, str. 9.

⁵⁵ GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, str. 72–73.

⁵⁶ STEELE, Jeannie L. et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka III, Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*, str. 36.

⁵⁷ GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, str. 75.

⁵⁸ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*, str. 141.

domovských skupin je, aby se každý žák naučil vše. Skládankové učení má několik různých variant, zde popsany princip je ale u všech z nich stejný.⁵⁹

V – Ch – D

Metoda *vím – chci vědět – dozvěděl jsem se* v sobě zahrnuje všechny tři fáze učení, tedy evokaci, uvědomění si významu informací i reflexi. Žáci si rozdělí papír na tři široké sloupce. Učitel žáky seznámí s tématem hodiny a žáci si do prvního sloupce si napíší vše, co o něm vědí, přičemž mohou pracovat sami nebo ve skupině. Do druhého sloupce si poznamenají všechny otázky, na které by v další fázi hodiny chtěli zjistit odpověď. Prostřednictvím videa, výkladu či textu se seznamují s novými informacemi a následně do třetího sloupce zapíší, co se dozvěděli.⁶⁰ Žáci zároveň dostanou prostor projít si první dva sloupce, zjistit, jestli v prvním z nich neuvedli nepravdivé informace, a označit si otázky, na které nezískali odpověď, případně doplnit další. Nad vyplněnými tabulkami mohou žáci diskutovat. Při práci s celou skupinou může učitel tabulku načrtnout a vyplňovat na tabuli.⁶¹

1.2.3 Metody vhodné pro fázi reflexe

Myšlenková mapa

Tvorba myšlenkové mapy vyžaduje synergické přemýšlení, při kterém propojujeme jednotlivé myšlenky a napojujeme na ně další pomocí asociací, jejichž síla „pomůže (...) mozku pochopit hloubku jakéhokoli tématu“⁶². K práci je potřeba především velký papír a barevné fixy nebo pastelky. Doprostřed papíru orientovaného na šířku napíšeme nebo nakreslíme centrální výraz, z něhož vedeme jednotlivé větve, které dále rozšiřujeme, doplňujeme a větvíme podle toho, jak nám náš mozek nabízí další a další asociace. Při tvorbě myšlenkových map je potřeba dodržovat několik pravidel, díky kterým bude nejvíce podpořena svoboda myšlení a kreativita. Zásadní je zvýrazňování, ke kterému je využívána

⁵⁹ STEELE, Jeannie L. et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka V, Kooperativní učení*, str. 11–17.

⁶⁰ STEELE, Jeannie L. et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka IV, Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech*, str. 18–20.

⁶¹ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*, str. 138–139.

⁶² BUZAN, Tony a Barry BUZAN. *Myšlenkové mapy: probudte svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změňte svůj život*. Brno: Computer Press, 2011, str. 68.

tloušťka čar, velikost písma, barvy a obrázky, propojování jednotlivých větví a hledání nových souvislostí. Na každou větev píšeme pouze jedno slovo, díky čemuž si dáváme prostor pro vytváření dalších spojení. V co největší míře bychom se měli snažit používat obrázky nebo symboly, díky kterým se nám myšlenková mapa bude lépe pamatovat.⁶³ Při tvorbě mapy v hodině si žáci bez hodnocení zapisují vše, co je napadne, nezabývají se pravopisem, píšou po celou určenou dobu a snaží se vytvořit co největší množství spojení.⁶⁴ Během práce si mohou žáci zapisovat i otázky, na které zatím neznají odpověď.⁶⁵ Myšlenkovou mapu je možné využít i ve fázi evokace a následně ji doplňovat či upravovat.

Pětilístek, diamant

Pětilístek je metodou, která žáka vede ke shrnutí informací nebo svých názorů a k jejich zápisu podle předem dané struktury. Jedná se vlastně o pětiveršovou básničku, čemuž odpovídá původní název metody, *cinquain*. Na první řádek žák napíše jedno podstatné jméno, které vystihuje téma. Ve druhém řádku dvěma přídavnými jmény popíše, jaké toto téma je, jaké má vlastnosti. Ve třetím řádku třemi vyčasovanými slovesy vystihne, co téma dělá. Do čtvrtého řádku napíše vlastní větu o čtyřech slovech, která se k tématu vztahuje. V pátém řádku uvede synonymum ke slovu z řádku prvního, tedy další označení tématu.⁶⁶ Pětilístek vede ke shrnutí tématu za použití velmi nízkého počtu slov, žáci tedy hodnotí vše, co o tématu vědí, a vybírají ze všech informací ty (pro sebe) nejzásadnější. S touto metodou souvisí metoda nazývaná **diamant**. Při tvorbě diamantu mají první čtyři řádky stejné zadání jako u pětilístku, přičemž se zaměřují pouze na pozitiva. Spodní polovina diamantu zrcadlí horní, ale zaměřuje se na negativa.⁶⁷ Pětilístek i diamant je možné využít i ve fázi evokace.

Vennův diagram

Vennův diagram slouží k porovnání dvou věcí nebo jevů. Žáci si načrtnou dvě protínající se kružnice. Každá kružnice představuje jeden jev, jehož specifika do ní žáci vpisují; píšou sem

⁶³ Tamtéž, str. 63–80.

⁶⁴ STEELE, Jeannie L. et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka II, Rozvíjíme kritické myšlení*, str. 22–24.

⁶⁵ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*, str. 121.

⁶⁶ STEELE, Jeannie L. et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka II, Rozvíjíme kritické myšlení*, str. 24–25.

⁶⁷ Kabinet informačních studií a knihovnictví. *Diamant*. In: Masarykova univerzita. MUNI Arts [online]. 2023.

tedy vše, čím se od sebe jevy liší. Část, kde se kružnice protínají, je naopak určená pro zápis toho, co mají oba jevy společné.⁶⁸ Vennův diagram je vhodný i pro fázi evokace.

Volné psaní

Během volného psaní mají žáci možnost vyjádřit své myšlenky k tématu bez vnějších formálních omezení. Při volném psaní vzniká souvislý text, ve kterém žáci bez ohledu na pravopisná nebo stylistická pravidla zachycují vše, co jim právě běží hlavou. Díky tomu přicházejí na nové nápady či souvislosti, popouštějí uzdu své fantazii a kreativitě. V tomto případě „psaní slouží k učení, ne k zaznamenávání hotového názoru nebo k jeho reprodukci“⁶⁹. Nelze ho tedy využít k tomu, abychom zjistili, co se žáci naučili; zjišťujeme díky němu, jak o tématu přemýšlejí. Učitel podle věku a schopností žáků určuje časový limit pro psaní. Zveřejnění hotových prací žáků necháváme na nich samotných, protože sdělení jsou často velmi intimní.⁷⁰ Metoda volného psaní má několik pravidel, se kterými je potřeba žáky dobře seznámit: žáci musejí psát po celou určenou dobu vše, co je k tématu napadá. Píší souvislé věty, ne jen slova či slovní spojení. Nevracejí se k napsanému a text po sobě neopravují. Pokud žáky nic nenapadá nebo jim myšlenky odběhnou od tématu, zapisují si pomocné věty (např. „Zrovna mě nic nenapadá.“) a snaží se co nejdříve k tématu vrátit. Žáci se nenechávají svazovat pravidly pravopisu.⁷¹ Aby bylo využití této metody možné, je potřeba, aby si žáci byli jisti, že se skutečně nemusejí zabývat pravidly pravopisu a že za své myšlenky nebudou vystaveni posměchu.

Kostka

Stejně jako hrací kostka je tato metoda tvořená ze šesti částí: popiš, porovnej, asociuj, analyzuj, aplikuj, argumentuj. Po volbě námětu postupně procházíme všechny části a formou volného psaní vyjadřujeme své myšlenky o tématu. V první části žáci popisují, jak daná věc vypadá nebo jak si ji představují. Ve druhé části ji srovnávají s tím, čemu je podobná, nebo od čeho se naopak liší. Ve třetí části přemýšlejí nad tím, co jim daná věc připomíná, na co si

⁶⁸ GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, str. 89.

⁶⁹ STEELE, Jeannie L. et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka II, Rozvíjíme kritické myšlení*, str. 26.

⁷⁰ GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, str. 83.

⁷¹ STEELE, Jeannie L. et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka II, Rozvíjíme kritické myšlení*, str. 26.

díky ní vzpomenou. Ve čtvrté části téma analyzují, popisují, čím je tvořené. V páté části popisují, jak by se dalo využít. V šesté části se žáci snaží zaujmout stanovisko a hledat klady a zápory. Po psaní necháme žáky vybrat dvě části své kostky, o které by se chtěli podělit s ostatními.⁷² Tato metoda je vhodná i pro fázi evokace – žáci při aktivitě zformulují svou představu o daném tématu, nebo díky asociacím objeví zcela nový pohled na věc, kterému se budou věnovat v dalších fázích učení.

Metody programu RWCT jsou v současné době hojně využívány v různých vyučovaných předmětech. Spolek Kritické myšlení, z. s., který se stará o rozvoj programu RWCT v České republice, vydal osm příruček, které nabízejí širokou škálu metod i celých lekcí pro výuku českého jazyka a literatury i dalších předmětů, například biologie či chemie. Spolek také v letech 2000–2013 vydával časopis *Kritické listy*, stále vydává *Kritické listky* a pořádá kurzy či webináře akreditované MŠMT.⁷³ Kromě toho vznikají publikace nabízející připravené lekce s různou tematikou, které pracují s modelem učení E–U–R a využívají metody RWCT. Příkladem takové publikace je *Sborník lekcí: program RWCT*⁷⁴ či *Učím s radostí: zkušenosti, lekce, projekty*⁷⁵, jednotlivé lekce jsou ale zveřejňované také například na portálu rvp.cz⁷⁶. Je tedy zřejmé, že v současné době má mnoho učitelů snahu metody RWCT do své výuky zařadit a podporovat u svých žáků rozvoj kritického myšlení. V této práci se pokusíme metody aplikovat ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka.

⁷² Tamtéž, str. 27.

⁷³ Kritické myšlení, z. s. *O programu* [online]. Kritické myšlení.

⁷⁴ ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Sborník lekcí: program RWCT*. Dobříš: Kritické myšlení, 2020.

⁷⁵ RUTOVÁ, Nina, ed. *Učím s radostí: zkušenosti, lekce, projekty*.

⁷⁶ Národní pedagogický institut České republiky. *Metodický portál RVP.cz*. Webové sídlo.

2 Výuka francouzštiny jako prostor k rozvoji kritického myšlení

Francouzština je jedním z jazyků, které na českých školách bývají nabízeny jako další cizí jazyk, její oblíbenost u žáků a studentů nicméně v posledních letech výrazně klesá⁷⁷. Jako první cizí jazyk si většina žáků dlouhodobě vybírá angličtinu, jejíž znalost je dnes považována víceméně za samozřejmost. Jako další cizí jazyk si pak žáci (či jejich rodiče) spíše než francouzštinu vybírají jazyky, které mohou být považovány za jednodušší či využitelnější na trhu práce.⁷⁸ Podle statistiky MŠMT je aktuálně preferovanější studium němčiny, španělštiny či ruštiny.⁷⁹ Při učení se cizího jazyka, stejně jako jakéhokoli dalšího předmětu, hraje velkou roli motivace – čím větší motivaci žáci k učení mají, tím lepší jsou jejich výsledky a chuť do dalšího učení.⁸⁰ Při výběru cizího jazyka může být silnou motivací cestování, studium v zahraničí, využití jazyka v budoucím zaměstnání, ale i možnost pokračovat ve studiu daného jazyka v dalším stupni vzdělávání. Dá se tedy očekávat, že si žáci základních škol z nabízených cizích jazyků budou cíleně vybírat ty, u kterých mají jistotu, že v jejich studiu budou moci pokračovat na střední škole.

Klesající zájem o studium francouzštiny komplikuje situaci školám, které chtějí tento jazyk nabízet, i samotným pedagogům.⁸¹ Nejistotu do postavení dalších cizích jazyků vnesla také diskuze o možném zrušení povinnosti učit se v průběhu základního vzdělávání dva cizí jazyky, která proběhla v roce 2022. V reakci na celou tuto situaci vznikla Interaktivní mapa francouzštiny⁸², nabízející přehled možností, kde francouzštinu studovat a jak ji dále využít. V mapě jsou vyznačeny základní, střední i vysoké školy, které výuku či studium francouzského jazyka nabízejí, ale i firmy či organizace, ve kterých se mluvčí tohoto jazyka

⁷⁷ LAKŮVKA, Adam. *Interaktivní mapa má motivovat učit se francouzsky* [online]. In: Masarykova univerzita. Zprávy z MUNI. Brno, 30. března 2022.

⁷⁸ DELALANDE, Hana, Václava BAKEŠOVÁ a Sylva NOVÁKOVÁ. La situation de l'enseignement du français dans les établissements scolaires en République tchèque : premiers résultats de l'enquête de la SUF. In: *Bulletin SUF* [online]. Roč. 31 (2021), č. 101, str. 35.

⁷⁹ Odbor školské statistiky a analýz MŠMT. *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2022/2023*. Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

⁸⁰ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013, str. 143.

⁸¹ LAKŮVKA, Adam. *Interaktivní mapa má motivovat učit se francouzsky*.

⁸² Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, Katedra francouzského jazyka a literatury. *Interaktivní mapa francouzštiny*. Webové sídlo.

může pracovně uplatnit. Cílem této mapy je usnadnit žákům i jejich rodičům orientaci v možnostech, které studium jazyka přináší, a motivovat je, aby si z nabízených cizích jazyků vybírali právě francouzštinu. Motivační může být také celková změna přístupu učitelů k výuce tohoto jazyka.

2.1 Akčně zaměřený přístup

V současných didaktikách je ve výuce cizího jazyka preferován akčně zaměřený přístup (francouzsky *approche actionnelle*), který přenáší velkou část aktivity na žáka. Žák je vnímán jako člen společnosti, který potřebuje komunikovat v rozmanitých situacích a plnit konkrétní úkoly (francouzsky *des tâches*). Jazyk jako takový se tedy ve výuce stává spíše prostředkem než cílem učení – žák se učí cizí jazyk, aby díky němu zvládl jednat v běžných situacích, ne aby jazyk „uměl“. ⁸³ Zásadní je v případě tohoto přístupu propojení učiva s žákovým životem mimo školu, což může mít silně motivační efekt. Akčně zaměřený přístup nepopírá potřebu studia gramatických pravidel či slovíček, ale nabízí možnost učit se je přirozenějším způsobem. Pokud zadaný úkol, zakotvený v reálném světě žáka, probouzí potřebu naučit se konkrétní slovíčko či použít specifický gramatický jev, žák je motivován se tento jev naučit a ihned ho prakticky využít. Bezprostředně tedy vidí význam a dopad svého učení a dosahuje cíle, kterého by bez pochopení jazykových jevů dosáhnout nemohl.

V současném světě je stále větší důraz kladen na spolupráci, proto i akčně zaměřený přístup pracuje s myšlenkou týmových projektů. Ve škole žáci pracují na úkolech či projektech, jejichž cílem je konkrétní výsledek nebo produkt, ne učení se jazyku. ⁸⁴ Může se jednat například o články, plakáty, videa, realizaci projektu nebo představení. V průběhu týmové práce spolu jednotliví členové skupiny musí interagovat, společně se domlouvat, činit rozhodnutí, volit co nejefektivnější metody a postupy, zároveň si ale mohou pomáhat a učit se od sebe navzájem. Jazyk v takovém případě velmi přirozeně plní svou funkci prostředku komunikace, je nicméně potřeba trvat na tom, aby žáci mluvili pouze cílovým jazykem.

⁸³ Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire* [online]. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe, 2021, str. 29–30.

⁸⁴ NORTH, Brian et al., ed. *Enriching 21st century language education: The CEFR Companion volume in practice* [online]. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2022, str. 31–32.

V případě, že se ve výuce cizího jazyka přestaneme soustředit pouze na jazyk jako takový a upřednostníme cíle, které jsou pro žáky zajímavé a reálně využitelné, nic nestojí v cestě využití metod programu RWCT. Aktivita a samostatnost žáků, propojení učení ve škole s životem mimo ni, spolupráce i důležitost procesu stejně jako výsledku jsou témata, která mají akčně zaměřený přístup i program RWCT společná. Model učení E–U–R poskytuje učitelům příležitost na začátku lekce zjistit potřeby žáků, jejich zájem o téma, případně jejich vlastní zkušenosti. V průběhu fáze U mají žáci možnost dozvědět se z autentických materiálů něco více o tématu hodiny, ale také naučit se potřebný jazykový obsah. V závěrečné fázi pak mohou představit a zhodnotit proces i výsledky vlastního učení. Jednotlivé metody RWCT žákům pomáhají utřídit si myšlenky, a to jak v češtině, tak v cizím jazyce. Kritické myšlení od žáků vyžaduje velkou aktivitu i zodpovědnost, je tedy poměrně kognitivně náročné samo o sobě, v kombinaci s cizím jazykem je pravděpodobně ještě složitější. Na druhou stranu, pokud je téma lekce dostatečně přitažlivé a vhodně vybrané pro konkrétní skupinu, mohli by žáci být ochotnější se skutečně aktivně zapojit a vidět v učení smysl.

2.2 Komunikativní jazykové činnosti

Akčně zaměřený přístup vymezuje čtyři základní komunikativní jazykové činnosti: recepci, produkci, interakci a mediaci.⁸⁵ Tyto kategorie odpovídají reálné mezilidské komunikaci, při které přijímáme informace, tvoříme vlastní obsah, interagujeme s ostatními lidmi, případně zprostředkováváme myšlenky či informace druhým, a to i pomocí překladu.

2.2.1 Recepce

Porozumění mluvenému i psanému textu je jedna ze základních dovedností, která novému uživateli jazyka velmi významně pomůže v orientaci v cizím prostředí. Proces recepce je tvořen čtyřmi za sebou následujícími úkony: nejprve je nutné rozpoznat písmena či zvuky a jednotlivá slova, poté zcela nebo částečně identifikovat text, pochopit ho a sdělení interpretovat.⁸⁶ Je důležité si uvědomovat, že mluvený jazyk není pouhým „přepisem“

⁸⁵ Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*, str. 33.

⁸⁶ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, str. 93.

jazyka psaného a že se jazykové prostředky používané v mluvené a psané řeči výrazně liší. Pro mluvený jazyk jsou typické pauzy, opakování se, výplňkové výrazy, váhání či neartikulované zvuky. Ve francouzštině má mluvený jazyk vlastní gramatiku, ve které chybí některé časy využívané v pouze psaném textu, jako je například *passé simple*, mění se větná stavba, některé osoby jsou nahrazovány zájmenem *on* či zcela mizí záporka *ne*. Takzvaná standardní francouzština je v mluvené formě nepřírozená.⁸⁷ Při nácviu porozumění mluvenému textu se proto používají autentické (nebo přinejmenším realistické) nahrávky situací, které jsou běžnou součástí každodenního života, například hlášení na nádraží nebo krátké rozhovory v obchodě. Tyto nahrávky obsahují přirozené rušivé zvuky, mluvčí v nich mluví familiárním jazykem a s různými přízvuky. Ve snaze porozumět si posluchač vytváří hypotézy o celé komunikační situaci, jejím cíli i obsahu, které v průběhu poslechu ověřuje a upravuje společně s tím, jak se dozvídá nové informace.⁸⁸ Ještě před poslechem samotným učitel zasazuje nahrávku do kontextu, sděluje žákům, o jaký typ nahrávky se jedná, případně upozorňuje na možný neobvyklý přízvuk mluvčích. Při prvním poslechu se žáci seznamují s nahrávkou a identifikují komunikační situaci. Během dalších poslechlů pak mohou plnit zadané úkoly, případně odpovídat na otázky zaměřené na obsah promluvy, jednotlivé mluvčí či konkrétní informace. Po poslechu může následovat kontrola nebo další práce s textem.⁸⁹ Pracovat s různorodými a autentickými nahrávkami je zcela zásadní pro to, aby se žáci seznámili s více variantami jazyka a naučili se porozumět i promluvě, která není pronesena standardní francouzštinou. Zároveň jim to může pomoci si uvědomit, že i oni sami jsou plnohodnotnými uživateli jazyka, přestože jejich francouzština není perfektní.

Stejně jako při poslechu, i při snaze porozumět psanému textu je důležité zasazení do kontextu. K tomu žákovi mohou pomoci obrázky, zdroj textu či jeho vizuální úprava. Ve škole při četbě cizojazyčných textů na základě jejich složitosti, jazykové úrovně žáků i cíle aktivity volíme mezi třemi možnými typy četby. Při takzvané globální četbě žák text čte pouze zběžně, soustředí se především na strukturu, hlavní myšlenku textu, komunikační situaci a autorův záměr. Při selektivním čtení se žák snaží v textu dohledat konkrétní

⁸⁷ BERTOCCHINI, Paola a Edvige COSTANZO. *Manuel de formation pratique: pour le professeur de FLE*. 2^e édition. Paris: SEJER / CLE International, 2017, str. 97–98.

⁸⁸ Tamtéž, str. 100.

⁸⁹ Tamtéž, str. 103.

informace, soustředí se tedy především na jeho relevantní části. Lineární četba je pak ze všech tří typů nejobtížnější a porozumění textu je nejkompaktnější. Žák čte celý text a snaží se porozumět nejen jeho explicitnímu obsahu, ale také implicitní stránce sdělení.⁹⁰ Při práci s textem postupujeme ve třech fázích. Před četbou je, stejně jako u poslechu, důležité zasadit text do kontextu, žáci pak mohou předvídat, o čem bude. V průběhu četby žáci pracují na úkolech zvolených podle cíle lekce, zaměřují se tedy buď na komunikační situaci, podobu textu, nebo jeho obsah. Podobně je to i s úkoly po četbě, žáci mohou odpovídat na otázky ověřující porozumění, mohou na ni ale také navázat vlastní tvorbou.⁹¹ Z vhodně vybraných a zajímavých textů adekvátních jejich věku a úrovni se mohou žáci dozvědět nové informace, se kterými mohou dále pracovat pomocí metod RWCT.

Program RWCT vychází z přesvědčení, že „čtení je základním prostředkem k získávání informací po celý život“⁹², je ale potřeba číst přemýšlivě. Nesmíme se spokojit s tím, že žáci pochopí doslovný význam textu, případně vlastními slovy popíší, o čem si přečetli, a to ani v mateřském, ani v cizím jazyce. Žáci se čtením mají obohacovat, dozvídat se nové informace, na základě kterých pozmění svůj pohled na svět nebo zvládnou obtížný úkol. Cílem výuky čtení obecně je komplexní porozumění jakémukoliv textu a orientace v něm. V tom, aby žáci používali „jazyk jako nástroj k přemýšlení“⁹³, jim může pomoci zavedení dílen čtení a psaní.

Dílňa čtení

Pro efektivní dílny čtení jsou zásadní tři prvky: čas, volba a čtenářská odezva.⁹⁴ Pokud žáci dostanou ve škole pravidelně ničím nerušený čas určený pouze pro čtení, podpoříme v nich návyk o čtení přemýšlet a připravovat se na něj. Možnost volby vlastní knihy v žácích podpoří zaujetí a motivuje je. Přirozeně máme potřebu sdílet s ostatními, co jsme se z textu dozvěděli a jak se nám to líbilo, proto nesmíme zapomínat dávat žákům prostor zamyslet se

⁹⁰ Tamtéž, str. 112.

⁹¹ Tamtéž, str. 115–116.

⁹² STEELE, Jeannie L. et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka VII, Vychováváme přemýšlivé čtenáře*. Praha: Kritické myšlení, 2007, str. 7.

⁹³ Tamtéž, str. 46.

⁹⁴ Tamtéž, str. 9–10.

nad tím, jak na ně text působil a jak ho pochopili. Čtenářská odezva zahrnuje také sdílení se spolužáky a jejich náhled na přečtený text.

Program RWCT nabízí model dílny čtení složený ze čtyř částí. Prvním z nich je minilekce, tedy „stručný, přesně cílený výklad zaměřený na téma nebo myšlenku, které jsou aktuálně pro žáky důležité z hlediska procesu učení“⁹⁵. Následuje tiché samostatné čtení, přičemž doba četby je přiměřená věku a schopnostem žáků. V průběhu této části učitel vede konzultace s vybranými žáky, případně s těmi, kteří o to projeví zájem. Díky konzultaci může učitel lépe sledovat postup jednotlivých žáků, zjistit jejich zájmy, případně jim pomoci, s čím potřebují. Závěrečnou fází dílny čtení je čtenářská odezva, během které mají žáci možnost zformulovat a vyjádřit své dojmy z četby a své myšlenky, ať už ústně, nebo písemně.⁹⁶ Přestože se příručky RWCT věnují dílnám čtení v kontextu hodin českého jazyka a literatury, mohli by především pokročilejší žáci zvládnout stejně postupovat i s texty psanými ve francouzštině. Výběr vhodných, jednodušších textů by pak ke čtení mohl povzbudit i žáky s nižší úrovní jazyka. Texty by pro ně nicméně stále měly být dostatečně kognitivně náročné a přiměřené jejich věku, potřebám i zájmům.

2.2.2 Produkce

Produktivní činnosti zahrnují tvorbu jak mluvených, tak psaných textů. Mezi mluvené texty mohou patřit různé typy monologů, například argumentace, informační sdělení či popis, nebo takové typy projevů, ve kterých se mluvčí přímo obrací na publikum. Písemné projevy mohou být informativní i kreativní, žáci píšou články, eseje, vlastní příběhy nebo shrnutí přečteného textu.⁹⁷ Při vlastní tvorbě žáci používají tyto základní strategie: plánování, kompenzování, monitorování a přeformulování. Proslov nebo text plánují s ohledem na publikum, dohledávají si potřebné informace, připravují se na projev, případně si přizpůsobují úkol tak, aby ho dokázali zvládnout vzhledem ke svým znalostem a dovednostem. Při provedení žáci kompenzují své nedostatky v jazykových dovednostech parafrázováním, doslovným překladem z mateřského jazyka nebo opisem. Při mluveném

⁹⁵ Tamtéž, str. 12.

⁹⁶ Tamtéž, str. 12–20.

⁹⁷ Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*, str. 64.

projevu mohou z reakcí adresáta vyhodnocovat, nakolik je jejich komunikace úspěšná, při psaném projevu si po sobě mohou v textu hledat chyby či nedokonalosti. V obou případech se následně snaží o přeformulování textu tak, aby produktivní činnost vedla ke kýženému cíli.⁹⁸ Tento postup je stejný pro žáky s nižší i vyšší úrovní jazyka.

Při nácviu mluveného projevu je potřeba se vyrovnat s tím, že pokud učitel není rodilým mluvčím, jedná se do jisté míry o uměle vytvořenou situaci. Je ale možné vytvořit prostor pro přirozenou komunikaci, při které spolu mluví lidé, kteří nemají stejné informace, mají konkrétní záměr a přináší do komunikace osobní vklad. Běžně používaným postupem je i komunikace simulovaná, při které žáci přehrávají scénky z každodenního života, přičemž každý z nich má jasnou roli.⁹⁹ Může se jednat například o situaci nákupu v pekařství, kdy jeden žák hraje roli prodáváče, druhý zákazníka, ale také o skupinové plánování výletu nebo tvorbu projektů. Pokud žáci mluví jen proto, aby si procvičili právě probíraný gramatický jev nebo opakovali naučené fráze, o přirozenou komunikaci se nejedná.¹⁰⁰ Neznamená to ovšem, že by tento způsob výuky byl nutně špatný. I tímto způsobem se mohou žáci učit výslovnosti, porozumění či zautomatizování používání konkrétních gramatických jevů a frází. To jim následně může pomoci kompenzovat nedostatky v komunikaci, případně se vyrovnat se stresovou situací.

U psané tvorby učitelé taktéž mohou pracovat se situacemi reálnými a simulovanými. Reálné situace jsou takové, při kterých žáci tvoří texty s jasným cílem a reálným využitím, ne pouze proto, aby procvičovali psaní. Může se jednat o dopis kamarádovi, který skutečně bude odeslán, komunikaci s žáky ze zahraniční školy, případně třeba o článek do školního časopisu. Simulované situace jsou ty, ve kterých žáci další využití vytvořeného textu pouze předstírají, nebo se vžívají do vymyšlených rolí. Psaní je samo o sobě poměrně náročnou činností, psaní v cizím jazyce je úkolem velmi komplexním. Žák musí svůj text vymyslet, naplánovat, zformulovat, opravit a přepracovat dle potřeby. Úkoly mohou být zaměřené na

⁹⁸ *Společný evropský referenční rámeček pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*, str. 65–66.

⁹⁹ BERTOCCHINI, Paola a Edvige COSTANZO. *Manuel de formation pratique: pour le professeur de FLE*, str. 122.

¹⁰⁰ Tamtéž, str. 122–123.

shrnutí textu nebo naopak jeho rozšíření, změnu žánru, perspektivy či času.¹⁰¹ Pro studenty může být motivační hodnocení nejen formy, ale také obsahu jejich práce. Učitel tím dává najevo zájem o jejich názory, pohled na svět i způsob uvažování.

Kritické myšlení je nejlépe podporováno právě psaním, při kterém má žák jasně stanovený cíl, snaží se nalézt odpovědi na konkrétní otázky za využití všech svých dosavadních znalostí a zároveň vnímá přítomnost čtenáře.¹⁰² Nabízí se otázka, kdo tímto čtenářem skutečně je. Výsledky slohových prací žáků v mateřském i cizím jazyce mohou trpět tím, že jejich autoři nemají jasnou představu, pro koho a proč texty píšou. Pokud neznáme adresáta, těžko mu můžeme přizpůsobit obsah textu, jeho styl, ladění či slovní zásobu. Je třeba dát žákům možnost psát o tématech, která je zajímají a o kterých mají dostatek informací, a pro reálné čtenáře.¹⁰³ Aby se žáci naučili dobře psát, musí k tomu dostávat příležitost pravidelně a často, aniž by byli omezeni na konkrétní slohový útvar. S tím, jak se text píše a jak má vypadat, se nejlépe seznámí v případě, že učitel sám poslouží jako model, napíše před žáky text, rovnou si ho opraví a podle potřeby přepracuje do výsledné podoby. Žáci díky tomu zjistí, že psaní textu je delší proces, během kterého autor nad textem diskutuje s ostatními, přijímá komentáře spolužáků i učitele, přepisuje ho a upravuje, dokud nedosáhne výsledku, se kterým je spokojen. Žáci by měli vědět, že během procesu psaní je nejdůležitější obsah, formální úpravu mohou provádět postupně v dalších krocích.¹⁰⁴

Program RWCT pracuje s modelem procesu psaní, který má tři nebo pět kroků: příprava, hrubá verze a přepracování, případně ještě redigování a publikace.¹⁰⁵ Na psaní se žák připravuje shromážděním informací, nápadů a myšlenek. Ty pak zformuluje a zapíše, případně upraví, upřesní a doplní. Tento náčrt textu následně upravuje a vylepšuje tak, aby sdělení textu bylo jasné a zřetelné, aniž by se příliš soustředil na formální úpravu; té se žák věnuje především během redigování. Žák je během psaní motivován závěrečným krokem,

¹⁰¹ BERTOCCHINI, Paola a Edvige COSTANZO. *Manuel de formation pratique: pour le professeur de FLE*, str. 131–134.

¹⁰² KLOOSTER, David. Co je kritické myšlení? In: *Kritické listy*, str. 9.

¹⁰³ STEELE, Jeannie L. et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka VIII, Dílna psaní: od sebevyjádření k písemné argumentaci*. Praha: Kritické myšlení, 2007, str. 7.

¹⁰⁴ Tamtéž, str. 8–9.

¹⁰⁵ Tamtéž, str. 9–10.

a to publikací, díky které může své dílo sdílet s ostatními. Může se jednat o autorské čtení, nebo třeba otištění práce ve školních novinách.

Pokud „píšeme proto, abychom něco lépe promysleli, píšeme sami pro sebe“¹⁰⁶. Díky psaní si v tomto případě autor ujasní svůj pohled na dané téma a zformuluje své myšlenky. Do budoucna má možnost se k nim vracet, konfrontovat je s novými informacemi či zkušenostmi, nebo o nich diskutovat s ostatními. Tento typ psaní není možné známkovat, žáci musí vědět, že neexistuje jedno správné řešení nebo odpověď, že mohou zaznamenat své myšlenky bez rizika posměchu a následně o nich diskutovat.¹⁰⁷ Díky produkci podobných textů žáci dostanou prostor pro sebevyjádření a příležitost sdílet svůj pohled na svět.

Dílno psaní

Pokud je pro učitele nácvič psaní prioritou, může mu věnovat pravidelné dílny psaní¹⁰⁸. Na začátku lekce žáci společně sdílejí, kdo na čem bude pracovat. Následuje minilekce, ve které učitel vyloží konkrétní aspekt psaní, ať už z oblasti pravopisu, nebo stylistiky, a ukáže žákům na příkladech, jak s ním pracovat. Žáci nabyté znalosti bezprostředně aplikují na své rozpracované texty, které si opraví nebo přepracují. Probíraný jev si následně zapíše do seznamu, který jim během korektur slouží jako kontrola. Další fází dílny je samotné psaní, během kterého každý žák pracuje na tom, na čem potřebuje, a učitel má čas pomáhat těm, kteří si nevědí rady. Pokud je potřeba, mohou následně žáci konzultovat svou práci buď s učitelem, nebo se spolužáky. V závěru lekce je žákům dán prostor pro sdílení vlastní tvorby.¹⁰⁹ Výstupem z dílny psaní může být portfolio, do kterého si žáci budou zakládat poznámky a pracovní i finální verze svých prací.

¹⁰⁶ STEELE, Jeannie L. et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka II, Rozvíjíme kritické myšlení*, str. 19.

¹⁰⁷ Tamtéž, str. 21.

¹⁰⁸ Pro podrobný popis viz STEELE, Jeannie L. et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka VIII, Dílna psaní: od sebevyjádření k písemné argumentaci*, 2007.

¹⁰⁹ Tamtéž, str. 27.

2.2.3 Interakce

Zcela zásadní složkou komunikace je interakce, jež předpokládá více mluvčích, kteří na sebe reagují. Během komunikace dochází ke střídání rolí mluvčího a posluchače, což znamená, že se jednotliví účastníci střídají v činnostech produkčních a recepčních. Všichni nicméně spolupracují a snaží se si porozumět a dospět ke stejnému cíli, k čemuž využívají vhodné kooperační a komunikační strategie.¹¹⁰ Interakce může probíhat buď ústně, nebo písemně, přičemž v posledních letech došlo k významnému rozšíření písemné online komunikace. Komunikace ústní ani písemná nemusí probíhat pouze verbálně. V písemné komunikaci je možné upravovat tón sdělení použitím interpunkčních znamének, emotikonů či gifů, pomocí kterých je možné zprostředkovat i celý obsah sdělení.

Při osobní ústní komunikaci hraje významnou roli intonace, gestikulace, haptika či proxemika.¹¹¹ Intonace či gesta mohou upravit, oslabit či zcela změnit smysl sdělení. Jejich pomocí signalizujeme vlastní naladění nebo ironii, zdůrazňujeme podstatné informace či podporujeme komunikačního partnera v reakci. V řeči je zcela přirozené si pomáhat ukazováním na předměty, o kterých hovoříme, naznačovat směr nebo signalizovat souhlas či nesouhlas. Je nicméně důležité si uvědomovat, že se významy běžně používaných gest mohou lišit na základě sociokulturního prostředí. Tentýž posunek tedy může mít v jedné zemi silně pozitivní konotace a v jiné urážet.¹¹² Zmíněná fyzická vzdálenost může pomoci dávat najevo blízkost ke komunikačnímu partnerovi stejně jako vzájemné dotyky. I zde je potřeba se přizpůsobit sociokulturnímu prostředí, ve kterém se nacházíme, případně ze kterého pocházejí naši komunikační partneři, abychom předešli nedorozuměním. Typickým příkladem může být seznamování: v českém prostředí je běžným gestem podání ruky, ve Francii polibky na tvář (*bisous*). Obě gesta mohou na člověka, který na ně není zvyklý, působit nepatřičně – první příliš odtažitě, druhé naopak příliš familiárně. Mluvčí každého jazyka se potřebuje naučit volit jazykové i nejazykové prostředky řeči vhodné pro danou komunikační situaci.

¹¹⁰ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*, str. 75.

¹¹¹ BERTOCCHINI, Paola a Edvige COSTANZO. *Manuel de formation pratique: pour le professeur de FLE*, str. 76.

¹¹² Tamtéž, str. 78.

2.2.4 Mediace

Poslední z jazykových činností je mediace, tedy zprostředkování informací, které komunikační partner nemá k dispozici. Může se jednat o překládání z jednoho jazyka do druhého, o předávání informací získaných z textu nebo o předávání konceptů, například významu spolupráce ve skupině.¹¹³ V hodinách jazyka mohou žáci převyprávět nebo shrnout děj příběhu, který ostatní nečetli nebo kterému neporozuměli, dělat si zápisky z výkladu nebo se ujmout vedení skupinového projektu. V každodenním životě se s mediačními činnostmi setkáváme velmi často; běžně zprostředkováváme druhým informace, které jsme si přečetli, nebo které jsme se od někoho dozvěděli. Stejně tak se uživatel cizího jazyka snadno dostane do situace, ve které musí ostatním tlumočit. Mediace v sobě zahrnuje činnosti jak recepční, tak produkční – mluvčí nejprve musí porozumět psanému či mluvenému textu, jehož smysl se následně snaží vlastními slovy předat komunikačnímu partnerovi.

Akčně zaměřený přístup klade důraz na mnohé kompetence, které se snaží rozvíjet i program RWCT. Jedná se především o přenesení odpovědnosti za vlastní učení na žáka, aktivitu žáků při hodinách, zakotvení učiva v jejich světě mimo školu i důraz na bezpečné prostředí, ve kterém se žáci nebojí udělat chybu. Jednotlivé komunikativní jazykové činnosti se mohou žáci učit pomocí metod RWCT, které je v souladu s akčně zaměřeným přístupem povedou k tomu, aby jazyk nevnímali jako cíl, ale jako prostředek k dosažení cíle s reálnými výsledky. Žáci mohou v cizím jazyce číst, sledovat videa či poslouchat nahrávky, psát i mluvit o tématech, která se jich bezprostředně dotýkají a která je zajímají. V ideálním případě by žáci mohli začít využívat autentické materiály ve francouzském jazyce jako zdroj informací, který se stane běžnou součástí jejich života. V dnešní době má takové postavení u velkého počtu žáků angličtina – žáci běžně čtou anglicky psané články, sledují v angličtině videa na YouTube, filmy či seriály, a to proto, že stejný obsah v češtině nemají k dispozici. Pokud by se tedy učitelům podařilo podpořit žáky v tom, aby si vybudovali návyk přijímání informací z frankofonních zdrojů, úroveň jazyka žáků i jejich motivace dále své schopnosti rozvíjet by byla vyšší.

¹¹³ Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*, str. 96–98.

Zároveň je důležité žáky naučit tyto informace zpracovávat a přistupovat k nim obezřetně. Zde vstupuje do hry rozvoj kritického myšlení, které by se stejně jako cizí jazyk mělo stát součástí každodenního života žáků a přirozeným způsobem, jak přemýšlejí o světě. Důležité je pro potřeby výuky zvolit takové texty či materiály, které budou odpovídat jejich věku, úrovni i zájmům. Nízká úroveň jazykových dovedností žáků by mohla učitele svádět k výběru „jednodušších“ textů, například dětské literatury či videí pro děti. Takové materiály ale nemohou být pro žáky druhého stupně dostatečně kognitivně náročné a v práci s nimi nemusejí vidět smysl. Na jaká témata se mají zaměřit a jak u žáků co nejlépe rozvíjet kritické myšlení, by se učitelé měli dozvědět z aktuálně platných kurikulárních dokumentů, kterým se věnuje následující kapitola.

3 Kurikulární dokumenty jako opora pro využití metod RWCT ve výuce cizích jazyků

Kurikulum v obecném pojetí můžeme chápat jako „obsah vzdělání (učivo) v širším slova smyslu a proces jeho osvojování, tj. jako veškerou zkušenost žáka (učícího se), kterou získává ve školském (vzdělávacím) prostředí, a činnosti, které jsou spojeny s jeho osvojováním a hodnocením“¹¹⁴. Kurikulární dokumenty určují směřování vzdělávacího systému, reflektují společenské změny a jsou upravovány v souladu s vývojem společnosti. V České republice jsou kurikulární dokumenty tvořeny na státní a školní úrovni. V roce 2004 byly na státní úrovni zavedeny rámcové vzdělávací programy (RVP) pro jednotlivé stupně škol. Tyto dokumenty tvoří „obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání“¹¹⁵. RVP specifikuje úroveň vzdělání, které by měl dosáhnout každý absolvent daného stupně, a výuka podle něj „má hledat vyvážený poměr mezi množstvím znalostí a zvládnutím dovedností i utváření postojů.“¹¹⁶ RVP tedy neobsahuje pouze souhrn znalostí, které by si žáci měli ze základní školy odnést, ale klade důraz i na klíčové kompetence, jejichž rozvoj by měla podporovat výuka všech předmětů. V jednotlivých RVP jsou uvedeny klíčové kompetence, očekávané výstupy pro každou vzdělávací oblast a průřezová témata, která by se měla promítat do různých výukových předmětů. Každá škola pak má vlastní školní vzdělávací program (ŠVP).

V této kapitole se zaměříme na to, jakým způsobem současný RVP pro základní vzdělávání pracuje s pojmem kritického myšlení a nakolik podporuje jeho rozvoj. Současný stav porovnáme s aktuálními trendy a směřováním *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*¹¹⁷. Představíme jednotlivé jazykové úrovně podle *Společného*

¹¹⁴ MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 12. Brno: Paido, 2008, str. 14.

¹¹⁵ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *RVP – Rámcové vzdělávací programy*. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Jednotný metodický portál MŠMT [online]. 2022.

¹¹⁶ BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, str. 8.

¹¹⁷ FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020.

evropského referenčního rámce pro jazyky¹¹⁸ a popíšeme obsah učiva předmětů cizí jazyk a další cizí jazyk podle současného RVP, které ze společného rámce vychází.

3.1 RVP ZV a kritické myšlení

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) z června roku 2023 definuje sedm klíčových kompetencí, deset vzdělávacích oblastí a šest průřezových témat. Očekávané výstupy z jednotlivých oborů jsou popsány pro 3., 5. a 9. ročník základní školy, přičemž je v dokumentu obsažena i minimální doporučená úroveň, podle které je možné očekávané výstupy upravovat v rámci podpůrných opatření. Pro potřeby této práce se zaměříme pouze na 2. stupeň základního vzdělávání.

3.1.1 Klíčové kompetence

RVP ZV pracuje s pojmem klíčových kompetencí, tedy souborem „vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“¹¹⁹. Klíčové kompetence nejsou učivem, které by si žáci mohli osvojit izolovaně, proto je potřeba je rozvíjet napříč všemi předměty a aktivitami. Cílem základního vzdělávání není tyto kompetence žáky „naučit“, ale pomoci jim dosáhnout požadované úrovně a poskytnout jim základ pro život ve společnosti a pro celoživotní učení. Počet klíčových kompetencí i jejich charakteristika se mění společně se změnami ve společnosti. Současný RVP ZV specifikuje tyto: kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní a digitální. Kritické myšlení tedy samo o sobě za klíčovou kompetenci považováno není, nicméně schopnost kriticky myslet je východiskem pro některé očekávané výstupy.

Kompetence k učení

Rozvíjení kompetence k učení se zaměřuje na hledání vhodných metod a strategií učení, které vyhovují konkrétnímu žákovi, na zpracovávání informací a jejich zapojení do kontextu a na kladný vztah ke vzdělávání. Kritický přístup je zmíněn u dvou bodů očekávané úrovně

¹¹⁸ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

¹¹⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023, str. 10.

absolventa základní školy: „samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti“¹²⁰ a „poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich“¹²¹. Kritické myšlení zde ale přímo zmíněno není.

Kompetence k řešení problémů

Cílem rozvíjení těchto kompetencí je, aby byl žák schopen řešit problémy samostatně a na základě relevantních informací hledal vhodné postupy různých řešení. Ty následně ověřuje, hodnotí, upravuje a zdokonaluje. Jeden bod této oblasti říká, že absolvent „kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí“¹²². Kritické myšlení je zde pojato jako dovednost, kterou absolvent základní školy může ovládat. Jeho podstata nicméně vysvětlena není, stejně jako pojem samotný.

Kompetence digitální

Digitální kompetence byly do RVP přidány v roce 2021.¹²³ Základní škola žáky učí vytvářet či upravovat obsah, ovládat a využívat digitální technologie k usnadnění práce a dosažení lepších výsledků. Seznamuje žáky s riziky používání digitálních zařízení a zaměřuje se na bezpečnost všech uživatelů, přičemž klade důraz na kritický přístup. Absolvent „získává, vyhledává, kriticky posuzuje, spravuje a sdílí data, informace a digitální obsah, k tomu volí postupy, způsoby a prostředky, které odpovídají konkrétní situaci a účelu“¹²⁴ a „chápe význam digitálních technologií pro lidskou společnost, seznamuje se s novými technologiemi, kriticky hodnotí jejich přínosy a reflektuje rizika jejich využívání“¹²⁵. I zde

¹²⁰ Tamtéž, str. 10.

¹²¹ Tamtéž.

¹²² Tamtéž, str. 11.

¹²³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021.

¹²⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2023, str. 13.

¹²⁵ Tamtéž.

je tedy počítáno s tím, že se žáci naučí k problému přistupovat kriticky, nikde už ale není vysvětleno, co přesně to znamená v praxi.

Zbývající čtyři oblasti klíčových kompetencí, tedy kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní, se o kritickém myšlení nezmiňují.

3.1.2 Průřezová témata

Průřezová témata reprezentují „okruhy aktuálních problémů současného světa“¹²⁶ a jejich prostřednictvím škola žákům pomáhá v seberozvoji a upevňování hodnotového systému. Stejně jako klíčové kompetence mají i průřezová témata své místo v různých výukových předmětech. RVP ZV jich vymezuje šest: osobnostní a sociální výchovu, výchovu demokratického občana, výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchovu, environmentální výchovu a mediální výchovu. Kritické myšlení má své místo především ve druhém zmíněném tématu, protože právě tato dovednost má žáky připravovat na život v demokratické společnosti¹²⁷. Výchova demokratického občana „představuje syntézu hodnot, a to spravedlnosti, tolerance a odpovědnosti, v konkrétní rovině pak především rozvoj kritického myšlení, vědomí vlastních práv a povinností a porozumění demokratickému uspořádání společnosti a demokratickým způsobům řešení konfliktů a problémů“¹²⁸. Kritický přístup je dále hojně zmiňován také v průřezovém tématu mediální výchova, a to především ve vztahu k zacházení s informacemi. Důraz je kladen na jejich kritické vyhodnocování s odstupem a obezřetností. Kritické myšlení je tedy považováno za nedílnou součást základního vzdělání, ani v této části RVP ZV nicméně není nijak definováno, výklad tohoto pojmu zůstává na čtenáři. Pro školy se tedy jedná o velmi nejasný návod, jak kritické myšlení zapracovat do školního vzdělávacího programu (ŠVP).

3.2 Strategie 2030+

Podstatně více než současné RVP ZV se kritickým myšlením zabývá *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* (Strategie 2030+), která začala vznikat v roce 2018. Tento dokument si klade za cíl „modernizovat vzdělávání tak, aby děti i dospělí obstáli

¹²⁶ Tamtéž, str. 125.

¹²⁷ STEELE, Jeannie L. et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka I, Co je kritické myšlení*, str. 6.

¹²⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2023, str. 128.

v dynamickém a neustále se měnícím světě 21. století¹²⁹. Zaměřuje se na proměnu školského systému s ohledem na aktuální změny ve společnosti, trendy i globální problémy. Popisuje také konkrétní kroky, které by měly vést k naplnění jejího cíle, a jedním z nich je revize RVP. Podle Strategie 2030+ škola „musí rozvíjet kritické myšlení, práci s informacemi, klást důraz na spolupráci a zároveň podporovat kompetenci k celoživotnímu učení“¹³⁰. Podpora rozvoje kritického myšlení je tedy přímo definována jako jeden ze základních cílů revize RVP. Strategie 2030+ podporuje školy ve vytváření prostředí příznivého pro rozvoj kritického myšlení a implementaci metod programu RWCT i snížením celkového objemu učiva, využíváním formativního hodnocení a individuálním přístupem k žákům. V textu Strategie 2030+ se o kritickém myšlení dále hovoří v souvislosti s klíčovými kompetencemi, a to jako o zásadní dovednosti, která je jejich nedílnou součástí. Dále je zmiňováno v souvislosti s různými tématy i předměty, například s mediální výchovou, matematikou, přírodními vědami či občanským vzděláváním. Stejně jako v RVP ZV je i zde kladen důraz na kritický postoj k přijímaným informacím a důležitost ověřování zdrojů. Celkově ze Strategie 2030+ vyplývá, že kritické myšlení je nedílnou součástí vzdělávání, má místo v českém vzdělávacím systému a do budoucna bude jeho rozvoj systémově podporován.

3.3 Jazyková úroveň žáků základní školy

Výuka cizího jazyka se na českých základních školách musí řídit RVP, který vznikl v souladu se Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky (SERRJ). Oběma těmito dokumenty se řídí nejen tvůrci vzdělávacích a výukových programů, ale také vyučující. SERRJ zastřešuje výuku cizích jazyků pro všechny evropské země, RVP ZV uvádí cíle a obsah výuky do kontextu českého vzdělávacího systému a prostředí.

3.3.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

SERRJ je dokument sjednocující obsah a úroveň vyučovaného cizího jazyka ve všech státech Evropy, tedy ve všech aktuálních vzdělávacích systémech. Specifikuje, jaké jazykové znalosti a dovednosti mají žáci a studenti rozvíjet i jaký kulturní kontext si mají

¹²⁹ FRYČ, Jindřich et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, str. 7.

¹³⁰ Tamtéž, str. 89.

osvojit. Tento dokument si klade za cíl posílit učení se cizím jazykům, podpořit mobilitu a mezinárodní komunikaci a spolupráci. Zároveň slouží jako podklad pro tvorbu učebních plánů či výukových programů.¹³¹ Obsahuje vysvětlení volby akčně zaměřeného přístupu k výuce jazyka, detailně popisuje jednotlivé jazykové úrovně, kompetence uživatele jazyka, vysvětluje procesy učení se, popisuje obsah a cíle výuky, obsahuje metodickou část, nabízí možnosti využití dokumentu při tvorbě kurikula a věnuje se způsobům a možnostem hodnocení konkrétního uživatele jazyka.

Vzdělávací cíle

Užívání jazyka a učení se jazyku definuje SERRJ takto:

„Užívání jazyka, včetně učení se jazyku, představuje úkony prováděné lidmi, kteří si jako jednotlivci a jako členové společnosti rozvíjejí rejstřík kompetencí, a to jak kompetencí obecných, tak obzvláště komunikativních jazykových kompetencí. Užívají kompetence, které mají k dispozici v různých kontextech a za různých podmínek a omezení, aby se zapojili do jazykových činností obsahujících jazykové procesy, jejichž cílem je vytvářet či přijímat texty vztahené k tématům v určitých oblastech užívání jazyka, a přitom aktivizují ty strategie, které se zdají nejvhodnější pro úspěšné provedení úloh. Monitorování těchto úkonů účastníky procesu vede k posílení nebo pozměnění jejich kompetencí.“¹³²

Cílem výuky cizího jazyka je tedy rozvoj výše zmíněných kompetencí a jazykových činností. Mezi obecné kompetence patří znalosti (*savoir*), dovednosti a praktické znalosti (*savoir-faire*), existenciální kompetence (*savoir-être*) a schopnost učit se (*savoir-apprendre*). Komunikativními jazykovými kompetencemi SERRJ rozumí propojení lingvistických, sociolingvistických a pragmatických kompetencí, zaměřuje se tedy na systém jazyka, sociokulturní podmínky i na funkční využití jazykových prostředků. Komunikativní jazykové činnosti akčně zaměřeného přístupu jsou výše zmíněná recepce,

¹³¹ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*, str. 5–6.

¹³² Tamtéž, str. 9.

produkce, interakce a mediace.¹³³ Žák nebo student cizího jazyka se tedy musí zaměřit na několik širokých oblastí, které jsou vzájemně propojeny. Pokud by kteroukoli z nich vynechal, znemožní mu to komunikovat s ostatními uživateli téhož jazyka v přirozeném prostředí.

Společné referenční úrovně

SERRJ definuje šest jazykových úrovní, které pokrývají úroveň jazykových dovedností od úplného začátečníka až po rodilého mluvčího. Úrovně jsou označeny A1, A2, B1, B2, C1 a C2, přičemž A1 je úroveň nejnižší a C2 nejvyšší. Žáci českých základních škol by na konci studia měli dosáhnout prvních dvou úrovní, a to A2 v cizím jazyce a A1 v dalším cizím jazyce. Podle referenčního rámce žák na úrovni A1 „rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu (...) a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.“¹³⁴ Mluvíci dosahující úrovně A2 „rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (...). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších potřeb.“¹³⁵ Absolvent základní školy se tedy pohybuje na úrovni uživatele základů jazyka, dokáže komunikovat za pomoci základních frází převážně o tématech, která mu jsou blízká a bezprostředně se ho týkají.

3.3.2 Očekávané výstupy podle RVP ZV

V RVP ZV společně obory český jazyk a literatura, cizí jazyk a další cizí jazyk tvoří vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Jejím hlavním cílem je rozvoj komunikačních kompetencí žáka, především porozumění sdělení a dovednosti vyjadřovat se adekvátně k dané komunikační situaci. Výuka dvou cizích jazyků si klade za cíl snižovat

¹³³ Tamtéž, str. 11–14.

¹³⁴ Tamtéž, str. 24.

¹³⁵ Tamtéž.

jazykové bariéry, podporovat mobilitu během studia i zaměstnání a rozvíjet respekt k jiným kulturám. Očekávané výstupy z jednotlivých předmětů jsou v souladu se SERRJ a odpovídají daným úrovním.

Cizí jazyk

Absolvent základní školy má podle RVP dosáhnout v prvním cizím jazyce úrovně A2. Ve výuce učitel vychází z tematických okruhů „domov, rodina, bydlení, škola, volný čas, kultura, sport, péče o zdraví, pocity a nálady, stravovací návyky, počasí, příroda a město, nákupy a móda, společnost a její problémy, volba povolání, moderní technologie a média, cestování, realie zemí příslušných jazykových oblastí“¹³⁶, o kterých je absolvent schopen komunikovat jak ústně, tak písemně. Osvojuje si tedy především k nim se vztahující slovní zásobu, přičemž slova umí správně napsat a srozumitelně vyslovit, samozřejmostí pro něj je i práce se slovníkem. Žák využívá znalosti gramatických jevů potřebných pro základní komunikaci, vzhledem k očekávané úrovni jsou mu ale tolerovány chyby, které nenarušují smysl sdělení a nebrání jeho porozumění. Očekávané výstupy pro devátý ročník u poslechu a čtení kladou důraz na porozumění sdělení. Žák na konci studia rozumí krátkým jednoduchým textům či promluvám na známá témata, které jsou vysloveny pomalu a zřetelně. V textu se orientuje a vyhledá v něm požadované informace. Dokáže mluvit o probíraných tématech, která mu jsou blízká, vyprávět jednoduchý příběh, zeptat se na základní informace a vhodně reagovat v běžných komunikačních situacích. Z písemné produkce žák zvládne vyplnit formulář o vlastní osobě, napsat jednoduchý text na jemu blízké téma a reagovat na jednoduchý text.

Další cizí jazyk

Další cizí jazyk je od školního roku 2013/2014 povinný, základní školy ho do výuky musejí zařadit nejpozději v osmém ročníku, přičemž minimální časová dotace odpovídá šesti hodinám.¹³⁷ V tomto jazyce absolvent dosahuje úrovně A1. Výuka se týká tematických okruhů „domov, rodina, škola, volný čas, povolání, lidské tělo, zdraví, jídlo, oblékání, nákupy, obec, dopravní prostředky, kalendářní rok (svátky, roční období, měsíce, dny

¹³⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2023, str. 29.

¹³⁷ Tamtéž, str. 16 (poznámka).

v týdnu, hodiny), zvířata, příroda, počasí, realie zemí příslušných jazykových oblastí¹³⁸. Vybrané učivo se týká pouze základů jazyka, tedy základních gramatických struktur a výslovnostních návyků, přičemž jsou žákům tolerovány chyby, které nenarušují komunikační záměr mluvčího a nebrání porozumění sdělení. Absolvent dále pasivně ovládá fonetické znaky, chápe vztah mezi psanou a zvukovou podobou slov a má osvojené základní výslovnostní návyky. Ze slovní zásoby používá tu její část, která mu umožňuje komunikovat o zmíněných tematických okruzích, a to za pomoci základních typů vět. Absolvent rozumí pomalu a zřetelně vysloveným otázkám či pokynům učitele, jednoduchým větám a nahrávkám, které se týkají osvojených témat, přičemž mu může pomáhat vizuální opora. Žák dokáže reagovat otázky či pokyny, sděluje základní informace o sobě a zapojuje se do jednoduchých rozhovorů, pracuje se slovníkem. Rozumí jednoduchým větám, v krátkém textu vyhledává požadované informace a chápe orientační pokyny a informační nápisy. Dokáže napsat jednoduché věty o sobě či o tématech, která se ho týkají, doplnit do formuláře údaje o vlastní osobě či reagovat na textové sdělení.

V této kapitole jsme popsali způsob, jakým pracuje RVP ZV a Strategie 2023+ s pojmem kritického myšlení, očekávané jazykové dovednosti a znalosti absolventů českých základních škol a příslušné jazykové úrovně podle SERRJ. Zjistili jsme, že kritické myšlení podle současného RVP ZV není považováno za klíčovou kompetenci, nicméně schopnost kriticky myslet je nezbytnou podmínkou pro naplnění některých očekávaných výstupů. Za problematickou můžeme považovat skutečnost, že žádný z uvedených pojmů v tomto kurikulárním dokumentu není nijak vysvětlen nebo definován. Není tedy zcela jasné, co přesně si pod nimi představují autoři dokumentu, ani na co by se měli zaměřit učitelé ve výuce. Rozvoj kritického myšlení má výrazně větší zastoupení ve Strategii 2030+, která nastiňuje, jakým směrem by se měl český vzdělávací systém dále vyvíjet. I v tomto dokumentu chybí definice kritického myšlení, záleží tedy na školách a konkrétních učitelích, jak s tématem dále naloží a jak ho zapracují do svých ŠVP či učebních plánů. Pokud si učitelé sami o tématu nezjistí víc, je možné, že jejich snaha o rozvoj kritického myšlení žáků bude kontraproduktivní. V části RVP ZV, která specifikuje očekávané výstupy a učivo pro předměty cizí jazyk a další cizí jazyk, není kritické myšlení zmiňováno vůbec. Dokument

¹³⁸ Tamtéž, str. 30.

uvádí, co by měl absolvent v obou jazycích zvládnout a na jaká témata by se učitelé měli zaměřovat při výuce. V prvním cizím jazyce by absolvent měl dosáhnout úrovně A2 podle SERRJ, v dalším cizím jazyce pak úrovně A1. Všechny popsané výstupy a učivo jsou v souladu s referenčním rámcem. Ačkoli RVP ZV přímo nevybízí k propojení výuky cizího jazyka s kritickým myšlením, učitelům nic nebrání se o něj pokusit. Pokud budeme v cizím jazyce pracovat s tématy, která žáky zajímají, a zpracovávat informace, které sami považují za přínosné, stane se cizí jazyk přirozeným prostředkem, pomocí kterého se budou žáci dále vzdělávat. V následující kapitole se proto pokusíme navrhnout lekci francouzského jazyka, která bude postavena na principech programu RWCT a bude žáky podporovat v rozvoji kritického myšlení.

4 Návrh lekce francouzského jazyka využívající metody RWCT

V této kapitole prezentujeme návrh lekce francouzského jazyka na základě modelu učení E–U–R a s využitím vybraných metod programu RWCT. V návrhu lekce zohledňujeme jak zásady podpory rozvoje kritického myšlení ve výuce, tak postupy akčně zaměřeného přístupu. Téma lekce volíme v souladu s očekávanými výstupy podle RVP ZV a na úrovni odpovídající danému stupni základní školy tak, jak ji popisuje SERRJ.

4.1 Příprava lekce

Při tvorbě lekce francouzského jazyka je potřeba zohlednit několik proměnných. Obsah i cíle lekce se odvíjejí od toho, pro jakou cílovou skupinu ji připravujeme a v jakém prostředí bude odučena. Nejprve proto charakterizujeme konkrétní skupinu, pro kterou je lekce zamýšlena, poté popíšeme cíle lekce, konkrétní dovednosti, na které bude výuka zaměřena, i potřebné materiály a vybavení třídy. V souladu s běžnou délkou vyučovacích hodin na českých základních školách budeme pracovat s lekcí trvající 45 minut.

4.1.1 Publikum

Tato práce se zaměřuje na výuku francouzského jazyka na druhém stupni základní školy. Jako cílová skupina proto byla zvolena třída 8. ročníku Základní školy Brána jazyků s rozšířenou výukou matematiky. Jedná se o homogenní skupinu 14 žáků, kteří se učí francouzštinu od 3. ročníku, je pro ně tedy prvním cizím jazykem; mateřským jazykem všech žáků je čeština. Jazykové schopnosti a dovednosti žáků ve francouzštině odpovídají přibližně úrovni A2 podle referenčního rámce, ve skupině jsou ale i žáci na mírně vyšší úrovni. Ve výuce pracují s učebnicí *Amis et compagnie 2*, ve třídě je k dispozici běžná i interaktivní tabule, počítač a reproduktory. Samotné přípravě lekce předcházela následová hodina, jejímž cílem bylo seznámit se se žáky a zjistit, jak třída funguje, jakým způsobem jsou žáci zvyklí pracovat i jaká je úroveň jejich jazykových dovedností.

4.1.2 Téma lekce

Při výběru tématu lekce jsme vycházeli z oblastí uvedených v příslušné části RVP ZV. Z navržených témat vybíráme ta, která by mohla žáky být pro žáky osmého ročníku obecně přitažlivá. V případě přípravy lekce pro dobře známou skupinu by bylo možné jí téma lépe přizpůsobit, případně přímo propojit s tím, co se ve třídě aktuálně řeší a s jakými problémy

se žáci potýkají. Ve návrhu jsme se zaměřili na oblasti kultura, město a realie zemí příslušných jazykových oblastí, což jsou témata využitelná ve skupinách různého věku i úrovně. Dozvědět se více o francouzské kultuře může být zajímavé pro všechny žáky, obzvláště v případě, že mají v plánu cestovat. Častou turistickou destinací je Paříž, jejíž realita nemusí vždy odpovídat představám, které si o ní vytváříme. Nespornou výhodou je proto vlastní učitelova zkušenost s tímto prostředím. Vzhledem k tomu, že je lekce připravována pro žáky pražské základní školy, nabízí se možnost porovnávat informace o životě v Paříži s vlastní zkušeností se životem v českém hlavním městě. Zvolené téma lekce tedy zní „La vie à la capitale : Paris et Prague“, česky „Život v hlavním městě: Paříž a Praha“. Při přípravě lekce jsme vycházeli z předpokladu, že žáci osmého ročníku, kteří se navíc francouzsky učí již šestým rokem, už o Francii i Paříži něco vědí, pravděpodobně ji i navštívili.

4.1.3 Cíle lekce

Lekce se zabývá pozitivy i negativy života ve dvou hlavních městech, Paříži a Praze a zaměřuje se na několik oblastí, ve kterých by se žáci mohli zdokonalit nebo rozvíjet své jazykové schopnosti. Co se znalostí týče, žáci se seznámí s klady i zápory života ve francouzském hlavním městě, přičemž budou mít příležitost realitu porovnat se svými představami, případně se zažitými stereotypy o životě v Paříži. Z praktických dovedností lekce vyžaduje porozumění textu, a to jak mluvenému, tak psanému, schopnost v textu vyhledávat informace a celkově se v něm zorientovat. Lekce podporuje práci ve skupině i samostatnou práci a zaměřuje se na recepci, produkci, interakci i mediaci. Aktivita jsou nastaveny tak, aby žáci byli podpořeni v soustředěné práci, hledali co nejefektivnější strategie a domlouvali se na postupu, který bude vyhovovat všem členům dané skupiny. S ohledem na všechny tyto oblasti jsme zvolili tři cíle lekce: Žák popíše rozdíly a podobnosti mezi životem v Praze a v Paříži. Žák gramaticky správně používá zápor. Žák vysvětlí rozdíl mezi mluvenou a psanou francouzštinou v používání záporu.

První z cílů se soustředí na sociokulturní stránku tématu. Žáci si uvědomí, co všechno mají s obyvateli cizí země společné, a možná je napadnou další oblasti života ve Francii, o kterých by se chtěli dozvědět více. To v nich může podpořit touhu cestovat a cizí kulturu si přímo zažít. Druhý cíl je zaměřený na jazykové znalosti, které žáci budou v průběhu lekce

prohlubovat, s daným gramatickým jevem jsou již seznámeni. Třetí cíl je zaměřený na komunikační problém, a to rozdíl mezi mluvenou a psanou francouzštinou, který jsme popsali výše¹³⁹. Seznámením žáků s mluvenou francouzštinou, která zjednodušuje některé gramatické struktury, je můžeme podpořit v mluvení a pomoci jim odbourat stres z toho, že při vlastním projevu něco řeknou gramaticky nesprávně.

4.2 Charakteristika autentického materiálu

V lekci žáci pracují s autentickou nahrávkou dostupnou z YouTube kanálu OULALA. Jedná se o video s názvem *MICRO-TROTTOIR – Vivre à Paris : avantages VS inconvénients*¹⁴⁰, ve kterém náhodní respondenti popisují výhody a nevýhody života v Paříži. Nahrávka je poměrně krátká, trvá pouze dvě a půl minuty, z hlediska obsahu je ale velmi bohatá. Celkem se k tématu ve videu vyjadřuje dvanáct lidí, kteří mají odlišné názory, ale také rozmanité přízvuky. Nahrávka není jednoduchá na porozumění, někteří mluvčí mluví velmi rychle, vyslovují nezřetelně nebo mají silný přízvuk, což ale odpovídá realitě, se kterou se žáci budou během cest do Francie setkávat. Video je sestříháno ze záběrů na jednotlivé mluvčí; obsah jejich promluvy tedy není podpořen obrázky ani názornými ukázkami, jako vizuální podpora slouží hlavně výrazy obličeje a gesta, případně pohyb úst. Z důvodu náročnosti videonahrávky dostanou žáci k dispozici přepis jednotlivých promluv, se kterým budou dále pracovat. Abychom žákům usnadnili orientaci v textu a motivovali je k další práci s ním, bude v textu jasně označeno, kde začíná a končí promluva jednoho respondenta. Cílem lekce je zaměřit se především na porozumění psanému textu a informacím v něm obsaženým, se kterými budou žáci dále pracovat pomocí metod RWCT.

Přepis mluveného slova má svá specifika, v této lekci se zaměříme na rozdíl v používání záporu v mluvené a psané řeči. V přepisu je zřetelná absence záporky *ne*, kterou jsou žáci zvyklí běžně používat jak v psaném, tak v mluveném projevu. Tento jev je proto v přepisu zvýrazněn, aby se na něj žáci mohli snáze zaměřit. Vzhledem ke všem výše zmíněným charakteristikám videa budou žáci nejprve pracovat pouze s přepisem, nahrávku uslyší až poté, co si budou jisti, že rozumí obsahu. Tak lze předejít demotivaci případnými

¹³⁹ Viz kapitola 2.2.1.

¹⁴⁰ OULALA Paris. *MICRO-TROTTOIR – Vivre à Paris : avantages VS inconvénients*. In: YouTube [online]. 26. 3. 2018.

problémy s porozuměním. Při následném poslechu se navíc žáci budou moci více soustředit na výslovnost či pasáže, které je zajímají.

Pro usnadnění porozumění je přepis vizuálně co nejvíc zjednodušen (viz příloha 1). Text není souvislý, jedná se o výroky několika různých respondentů, jednotlivé odpovědi proto tvoří samostatné odstavce. Přepis videonahrávky jsme rozdělili na čtyři části tak, aby byly přibližně stejně dlouhé a obtížné na porozumění. Do částí textu A a B jsme vybrali pozitiva týkající se života v Paříži, do části C a D jeho negativa. Jednotlivé výpovědi jsou seřazeny náhodně, neodpovídají nutně chronologii videa. V každé části textu je také obsažena minimálně jedna výpověď, ve které se objevuje vynechání zápornky *ne*, příslušné části textu jsou podtržené. Z hlediska obtížnosti i vzhledem k cílům lekce by tedy měly být jednotlivé části autentického textu vyrovnané.

4.3 Zdůvodnění volby konkrétních metod RWCT

Z výše popsaných metod RWCT jsme se rozhodli v lekci pracovat s těmito: brainstorming, skládankové učení, Vennův diagram a pětilístek. Celá lekce je pak postavena na modelu E–U–R. Ten umožňuje hned na začátku lekce žáky motivovat a nadchnout pro téma hodiny. Ve fázi uvědomění si významu nových informací můžeme pracovat s textem a videonahrávkou, přijímat z nich nové informace, ale také pracovat s novými výrazy či gramatickými jevy, které se v autentickém materiálu objevují. Fáze reflexe pak slouží k tomu, aby si žáci uvědomili, co se naučili a jakým způsobem toho dosáhli, mohou reflektovat, co se jim dařilo a na čem by ještě potřebovali zapracovat, ať už se to týká obsahu lekce či procesu jejich učení.

Výhoda brainstormingu spočívá v tom, že žáci mohou říct cokoli, co je napadne, a nemusí řešit gramatickou ani faktickou správnost. Cílem zařazení brainstormingu do fáze evokace bylo odbourat u studentů strach z mluvení v cizím jazyce jak před spolužáky, tak před učitelkou, se kterou se před samotnou lekcí měli možnost setkat pouze jednou. Stejně tak může brainstorming pomoci naladit atmosféru a hned na začátku lekce přenést aktivitu především na žáky. Učitel vše, co žáci říkají, zapisuje na tabuli, ti se tedy ke svým nápadům mohou v průběhu celé hodiny vracet, dále je rozvíjet, případně je upravovat.

Skládkové učení vyžaduje práci ve skupinách. Složení skupin se v průběhu aktivity mění, žáci jsou tedy vedeni k tomu, aby dokázali pracovat s kýmkoli z celé třídy. Při skupinové práci spolu žáci musejí neustále komunikovat, domlouvat se na strategii, která co nejefektivněji povede ke splnění úkolu, a vzájemně si pomáhat. Mluví tedy během hodiny mnohem více než při frontální výuce, je ale důležité je vést k používání výhradně cílového jazyka. Další výhodou skládkového učení je rozložení práce mezi jednotlivé členy skupiny. V této lekci je díky této metodě možné rozdělit text, se kterým žáci mají pracovat, na čtyři kratší části, přičemž na každé z nich bude pracovat jedna expertní skupinka. Žáci budou mít možnost si při četbě vzájemně pomáhat, radit si nebo se společně snažit přijít na význam neznámých slov. V domovských skupinkách následně experti ostatním představí svou část, všichni se tedy ve výsledku seznámí s obsahem celého textu, aniž by ho celý museli číst a překládat.

Vennův diagram (příklad diagramu viz v příloze 2) jsme do lekce zařadili jako metodu, která poměrně jednoduchým způsobem pomáhá si názorně uspořádat myšlenky. V průběhu práce na první části diagramu žáci přemýšlejí o tom, co už o tématu vědí, hodnotí informace a zapisují ty, které považují za relevantní a důležité. Stejně postupují i u druhé části diagramu, do které zapisují informace, které se dozvěděli z textu nebo videa. Opět se soustředí na nejdůležitější informace nebo na to, co je osobně zaujalo. Do prostřední části pak zapisují vše, co mají obě předchozí části nebo témata společné, tvoří tedy syntézu svých přechozích znalostí a nových informací. Vzhledem k názornosti metody, možnosti zapisovat pouze klíčová slova a pracovat s informacemi týkajícími se oblastí, které jsou žákovi blízké, předpokládáme, že žáci s touto metodou zvládnou pracovat i v cizím jazyce bez větších obtíží, přestože jejich jazykové dovednosti nejsou na pokročilé úrovni.

Poslední metodou RWCT, se kterou při modelové lekci pracujeme, je pětílístek (příloha 3). Při tvorbě pětílístku je každý žák veden k tomu, aby sám za sebe shrnul téma lekce a vybral si z něj to, co je pro něj osobně důležité nebo zajímavé. Po skupinové práci v domovských a expertních skupinkách je to pro žáky příležitost samostatně něco vytvořit, pro učitele je pětílístek možností nahlédnout do přemýšlení žáků, zjistit, co si z lekce odnesli a jakým způsobem nad tématem přemýšleli. Vzhledem k tomu, že má pětílístek jasně daná pravidla, co do které části napsat, musejí žáci využít lingvistické znalosti cizího jazyka,

využít slovní zásobu, která se vztahuje k tématu, a sestavit smysluplnou větu s omezeným počtem slov. To může pro uživatele základů jazyka být obtížný úkol, výhodou naopak může být nízký počet slov, které žáci mají napsat. Jejich úkolem je se k tématu vyjádřit stručně, jasně a smysluplně.

4.4 Plánovaný průběh výukové jednotky

Jak jsme již popsali výše, průběh lekce odpovídá modelu učení E–U–R. Lekce tedy začne evokací, ve které se pokusíme žáky motivovat, seznámit se s nimi, zjistit, jak reagují, a navodit atmosféru příjemnou pro další učení. Ve fázi evokace pracujeme s metodou brainstormingu. Žáci tedy budou říkat vše, co je napadne ke slovu „Prague“, které napíšeme doprostřed tabule. Vše, co řeknou, bude zapisováno na tabuli bez jakéhokoli hodnocení (samozřejmě kromě výrazů vyloženě nevhodných pro školní prostředí). Předpokládaná délka fáze evokace je pět minut.

Ve fázi uvědomění si významu nových informací budou žáci pracovat ve skupinách, pročež využijeme metodu skládkového učení. Žáci se nejprve rozdělí do skupin; vzhledem k celkovému počtu 14 žáků ve třídě budeme pracovat se třemi skupinami o čtyřech až pěti členech. Takto vytvořené skupiny budou jejich domovskými skupinkami. Každá skupina bude mít za úkol na čistý papír, který dostane k dispozici, nakreslit dva protínající se kruhy; vytvoří si tedy společný Vennův diagram. Do první části diagramu pak zapíše pozitiva i negativa života v Praze, se kterým mají všichni žáci osobní zkušenost, přičemž mohou využívat nápady z evokační části lekce.

Následně každý žák v každé ze skupin dostane vlastní část textu. Text je rozdělen na části A–D, ve čtyřčlenné skupině bude tedy každý žák mít jiný text, v pětičlenných skupinách se bude opakovat text C, případně D. Žáci se následně přesunou do expertních skupin podle toho, jakou část textu dostali. Úkolem každé skupiny bude dobře si text přečíst a v případě skupin A a B označit výhody života v Paříži, ve skupinách C a D jeho nevýhody. Pokud žáci narazí na neznámá slova, jejichž význam nepochopí z kontextu, mají možnost si vzájemně radit nebo se kdykoli doptávat vyučující. Zároveň žáci dostanou za úkol zaměřit se na podtržené části textu a zkusit přijít na to, co na nich je zvláštní. S ohledem na délku textu, jeho náročnost i počet žáků ve skupině počítáme s tím, že četba a práce s textem bude trvat přibližně sedm minut.

Po četbě se žáci vrátí do svých domovských skupinek, sdělí ostatním členům, co se dozvěděli ze své části textu, a pokusí se vysvětlit, proč v označených částech chybí záporka *ne*. Výsledkem skupinové práce by mělo být seznámení každého žáka s obsahem celého textu. Následně skupina společně vyplní druhou část Vennova diagramu, která tentokrát bude shrnovat pozitiva a negativa života v Paříži. Žáci tedy k jejímu vyplnění využijí informace, které získali z textu, a případně i své vlastní zkušenosti. Poté skupina vybere to, co má život v obou hlavních městech společné a klíčová slova doplní do prostřední části diagramu. Tato aktivita by měla trvat přibližně 5 minut. Po vyplnění celého diagramu se třída společně vrátí ke gramatickému jevu záporu a vysvětlí si, proč je zapsán tak, jak je. Následně všichni společně zhlédnou video, s jehož přepisem skupiny pracovaly.

Závěrečná fáze reflexe má dvě části. Žáci nejprve dostanou prostor sdílet, jak se jim pracovalo ve skupinách i s textem a jak dobře nebo špatně rozuměli videu. Společně shrnou, co se naučili, co je bavilo a v čem vidí prostor pro zlepšení. Ve druhé fázi reflexe budou žáci samostatně pracovat na pětilístcích, v nichž každý žák sám za sebe shrne obsah hodiny a to, co si z ní odnáší. Tato závěrečná fáze by měla trvat nanejvýš patnáct minut.

Na 45 minut trvající lekci se jedná o relativně velké množství různorodých aktivit, metod i materiálů. V případě, že učitel dobře zná své žáky, může lépe odhadnout, kolik aktivit jsou schopni stihnout a s jak náročným textem dokážou pracovat, a může se vyvarovat případným problémovým situacím. V tomto případě pracujeme se skupinou, kterou blíže neznáme, a proto není možné zcela odhadnout, jak na připravenou lekci zareaguje. Zároveň nemáme bližší informace o tom, jestli žáci s metodami RWCT již někdy pracovali, nebo jestli to pro ně bude něco zcela nového. V případě, že metody neznají, je možné, že jejich vysvětlování zabere více času, než je plánováno. I s ohledem na tuto nejistotu byly nicméně pro potřeby lekce vybrány takové metody, které nejsou složité na pochopení a nevyžadují dlouhé vysvětlování instrukcí. Stejně jako při jakékoli jiné vyučovací hodině, i při této lekci bude zapotřebí být flexibilní, reagovat na aktuální potřeby žáků a přizpůsobit se jim.

5 Popis realizace lekce

Lekce byla zrealizována na Základní škole Brána jazyků ve třídě 8. ročníku se skupinou žáků, kteří se francouzsky učí od třetí třídy. Jednalo se o čtvrtou vyučovací hodinu, výkony žáků tedy mohly být ovlivněny únavou z předchozích hodin. Lekci předcházela jedna náslechová hodina v téže třídě a konzultace s učitelkou francouzského jazyka, která třídu běžně učí. Žáci měli informace o tom, že hodinu povede jiná vyučující, než na kterou jsou zvyklí. Téma lekce, její cíle ani využití metody s nimi ale předem konzultovány nebyly. Na hodině bylo přítomno všech 14 žáků příslušné třídy i jejich učitelka.

5.1 Průběh lekce

Díky možnosti přijít do učebny pár minut před začátkem hodiny jsem si stihla připravit všechny materiály, fixy na tabuli, zkontrolovat technické vybavení třídy a nastavit si video i zvuk. Hodinu tak bylo možné začít včas a v jejím průběhu se technickými detaily již nezdržovat. Od začátku hodiny jsem na žáky mluvila pouze francouzsky. Hned v úvodu mě přítomná učitelka upozornila na to, že je nutné mluvit pomaleji a zřetelně, aby mi žáci skutečně rozuměli. Po krátkém pozdravení a seznámení se jsme začali evokační fázi hodiny. Doprostřed tabule jsem napsala slovo Prague a žáci dostali za úkol říct vše, co je k tématu napadá. Většinou zmiňovali pojmy tradičně spojované s Prahou, jako je například Václavské náměstí nebo Karlův most. Tato fáze hodiny trvala pět minut, jak bylo plánováno.

Následně žáci dostali za úkol rozdělit se do tří skupin po čtyřech nebo pěti. Zde nastal problém, protože ve třídě bylo šest dívek a osm chlapců; jedna z dívek se proto musela připojit k chlapecké skupině. Bylo zřejmé, že se ve skupině necítí komfortně, což bohužel mělo vliv na její participaci i výkony v průběhu celé lekce. Žáci do skupin dostali čisté papíry a měli za úkol nakreslit dvě protínající se kružnice. Tato aktivita trvala překvapivě dlouho. Někteří začali hledat kružítka, a i po ujištění, že kružnice nemusejí být přesné, se do kreslení pouštěli poměrně neochotně. Dále měli žáci ve skupině vyplnit první část Vennova diagramu. Aby všichni věděli, co přesně mají dělat, názorně jsem jim vše ukázala a poté obcházela skupiny, abych mohla upřesňovat instrukce a usměrňovat žáky. Přestože žáci dostali informaci, že mají psát pouze klíčová slova, někteří se instrukcemi neřídili a psali ve větách, což jim trvalo podstatně déle. Tato fáze hodiny trvala také pět minut.

Všichni žáci dostali úryvky textu a měli za úkol rozdělit se do expertních skupinek tak, aby všichni ve skupině měli stejný text. Přesun do nových skupin byl poměrně pomalý, některým žákům se nechtělo znovu zvedat a měli pocit, že je časté přesouvání zbytečné. Čtení samotné pak proběhlo bez větších problémů, žáci si mezi sebou radili, případně se doptávali na neznámá slova. Zpočátku všechny skupiny postupovaly tak, že všichni společně pročítali celý text, hledali v něm výhody či nevýhody života v Paříži a snažili se přijít na to, co je neobvyklé v podtržených částech textu. Když ale byli žáci upozorněni na omezený čas na čtení, pokusili se práci si víc rozdělit. Každý si vzal na starosti určitou část textu a následně s ní seznámil ostatní. Po celou dobu jsem se přesouvala mezi skupinami, podporovala všechny žáky v aktivitě, případně upřesňovala či doplňovala instrukce. Na práci s textem dostali žáci podle plánu sedm minut, což na samotnou četbu a hledání informací v textu stačilo, čas navíc ale potřebovali na přesun mezi skupinami.

Po čtení se žáci měli vrátit zpět do domovských skupin, což už se obešlo bez větších komplikací. Dalším úkolem bylo vzájemně sdílet informace, které získali ze své části textu. Poté měli vyplnit nejprve pravou část Vennova diagramu, týkající se výhod a nevýhod života v Paříži, a na závěr i část prostřední, kam měli zapsat vše, co mají pravá a levá část diagramu společné. Na tyto úkoly potřebovali žáci více času, než bylo původně plánováno. Nejprve jim dělalo problém sdílet s ostatními, co vyčetli z textu, pro některé žáky bylo náročné se jasně vyjádřit. Déle jim také trvalo, než pochopili, že do pravé části diagramu mají zapisovat klíčová slova týkající se jak pozitiv, tak negativ. Prostřední část diagramu pak nevyplnila ani jedna ze skupin – pravděpodobně na to žáci zapomněli (příklady práce žáků viz v příloze 5). Všichni žáci byli aktivní a zapojovali se do práce, kromě dívky, která musela pracovat s chlapci. Zdálo se, že si s nimi příliš nerozumí, seděla dokonce mírně stranou od nich. Nejlépe pracovala, když se se skupinou dohodla na tom, že splní sama nějaký dílčí úkol. Zároveň se snažila korigovat zbytek skupiny, když viděla, že chlapci nedělají, co mají, ne vždy ji ale poslechli.

Po skončení práce na Vennových diagramech byla pozornost zaměřena na gramatický zápor. Žáci dokázali jasně pojmenovat, že v textu chybí záporka *ne*, nikdo ale nevěděl proč. Zdálo se, že je tento rozdíl mezi mluvenou a psanou francouzštinou a jeho vysvětlení zaujaly. Na tuto gramatickou část hodiny jsme navázali zhlédnutím videa, ve

kterém si žáci mohli mluvenou francouzštinu sami poslechnout. Žáky jsem upozornila na to, že ve videu někteří mluvčí mluví velmi rychle či se silným přízvukem a že jednotlivé výpovědi v jejich textech nejsou seřazeny stejně jako ve videu. Video samotné trvalo dvě a půl minuty, žáci ho sledovali soustředěně a občas u poslechu nahlíželi do textů.

Na reflexi zbylo místo plánovaných patnácti přibližně dvanáct minut. Nejprve jsem se ptala na to, jak se žákům pracovalo ve skupinách. Většina odpovídala, že jim skupinová práce nedělala problém. Následovala otázka na obtížnost textu a videa. Text žáci hodnotili jako náročný, ale ne příliš, oceňovali možnost kdykoli se doptat na cizí slova nebo fráze. Video hodnotili jako obtížné, ale díky tomu, že jeho sledování předcházela poměrně detailní práce s textem, mu rozuměli dobře. Na otázku, co se při hodině naučili, zmiňovali francouzská slova, která si díky textu zapamatovali, rozdíl mezi mluvenou a psanou francouzštinou, i některé věcné informace, které se dozvěděli při četbě.

Závěrečným úkolem žáků bylo vytvořit vlastní pětilístek (příklady práce žáků viz v příloze 6). Tento úkol byl pro ně poměrně náročný, ne všichni dokázali pracovat se zadanými instrukcemi, přestože je měli napsané přímo v pětilístku. Největším problémem bylo vymyslet vyčasovaná slovesa, žáci místo nich na příslušná místa psali další přídavná jména. Jednoduché pro ně nebylo ani vymyslet větu o čtyřech slovech, často jim ve výroku chyběl přísudek. Někteří ale nakonec s dopomocí dokázali vyplnit všechny části pětilístku a odevzdat ho kompletní. Žáci následně dostali také krátký zpětnovazební dotazník, který ale většina vyplnila až po zvonění. Lekci jsme ukončili asi minutu po zvonění poděkováním a rozloučením se.

5.2 Zpětná vazba od žáků

Ve zpětnovazebním dotazníku (příloha 4) se žáci vyjadřovali k pěti otázkám: Jak tě bavila dnešní hodina? Naučil/a ses něco nového? Pracovali jste už někdy se stejnými metodami? Co ti nevyhovovalo? Co bys mi doporučil/a pro příště, aby hodiny byly co nejlepší? V závěru dotazníku pak žáci dostali prostor pro jakýkoli další komentář. Všechny otázky byly otevřené, kromě třetí, ve které žáci vybírali z navržených možností: brainstorming, skládankové učení, Vennův diagram, pětilístek. Každý žák dotazník vyplňoval písemně sám za sebe.

Na první otázku odpovědělo jedenáct žáků kladně, tři záporně nebo spíše záporně. Na druhou otázku odpovědělo kladně 9 žáků, přičemž někteří i specifikovali, co se naučili. Jejich odpovědi se shodovaly s tím, co odpověděli ve fázi reflexe. U třetí otázky žáci mohli označit jednu nebo více odpovědí; u některých pojmů se doptávali na jejich význam. Pouze pět žáků neoznačilo ani jednu z metod, čtyřikrát byl označen brainstorming, třikrát skládkové učení, pětkrát Vennův diagram, třikrát pětílístek. Ve čtvrté otázce dva žáci zmínili jako nevyhovující téma, v dalších odpovědích se objevil celkový styl výuky, rychlost, množství papírů, skupina, přetáhnutí hodiny do přestávky, složitost textu či fakt, že hodina byla vedena ve francouzštině. Jedna odpověď se týkala toho, že se žák během hodiny nedozvěděl, proč v textu chyběla záporka *ne*. Čtyři žáci se k otázce nevyjádřili. K páté otázce se vyjádřilo osm žáků, dva mi doporučili mluvit hlasitěji, jeden srozumitelněji, dva mluvit více a jeden mluvit česky. Další doporučení bylo dělat méně věcí a poslední být energičtější. Prostor pro další komentář využil pouze jeden žák, který reflektoval náročnost učení se francouzskému jazyku obecně.

5.3 Vlastní reflexe a doporučení

Vyzkoušenou lekci celkově hodnotím jako zdařilou, i když je mnoho oblastí, ve kterých by ji bylo možné vylepšit. Velkým úskalím při samotném plánování lekce byl fakt, že jsem dobře neznala cílovou skupinu. Žáky jsem viděla při náslechové hodině, měla jsem tedy alespoň nějakou představu o tom, jaká je jejich jazyková úroveň, nicméně pro výběr tématu, metod práce i obtížnosti textu by bylo velkou výhodou skupinu znát více. Vnímala jsem velmi znatelný rozdíl mezi plánováním této lekce a plánováním hodin pro své žáky, které dobře znám, vím, co je baví a zajímá, i jakou míru aktivity a zapojení od nich mohu očekávat. Snažila jsem se vybrat téma, které by mohlo být pro většinu žáků zajímavé a nekonfliktní, a volit takové metody, které nejsou příliš složité na vysvětlení ani pochopení, což se ve výsledku podařilo.

Vybraný text ve své výsledné podobě náročností i obsahem odpovídal úrovni žáků. Nebyl příliš jednoduchý, ale ani natolik složitý, aby negativně ovlivňoval motivaci žáků k práci s ním. Věřím, že celkovému pochopení textu a orientaci v něm pomohla jeho úprava. Oddělení jednotlivých výpovědí graficky rozdělilo text na menší celky, ve kterých se žáci snáze vyznali, rozdělení na skupiny podle výhod a nevýhod života v Paříži pak znamenalo,

že se každá skupina mohla zaměřit pouze na jednu oblast. Velkou výhodou bylo také podtržení částí textu, u kterých se žáci měli zaměřit na jazykovou stránku, bez tohoto zvýraznění by je pravděpodobně nenašli. Díky všem těmto úpravám žáci na závěr dokázali porozumět videu, které úroveň A2 přesahuje. Práce ve skupinách byla poměrně zdařilá, větší znalost skupiny by však pomohla předejít některým konfliktním situacím, případně nerovnoměrnému rozložení.

Žákům dělaly obtíže přechody mezi jednotlivými aktivitami, často se zdržovali zbytečnostmi, jako je hledání kružítka pro tvorbu Vennova diagramu, a nedokázali hned zareagovat na upozornění nebo zopakování instrukcí. U Vennova diagramu pak navíc ani nedokázali splnit zadání, protože zcela vynechali prostřední část diagramu. U poslední aktivity bylo vidět, že jsou již unavení, a tvorba pětílístku jim trvala velmi dlouho, přičemž většina žáků ho ani nestihla dokončit. Velmi výrazně by pomohlo, kdyby žáci na jednotlivé metody RWCT již byli zvyklí, věděli by, jakým způsobem pracovat a jak vyplňovat pracovní listy. Stejně tak se zdálo, že žáci nejsou zvyklí pracovat takto rychlým tempem, ani být tolik aktivní. Během lekce museli neustále něco dělat, buď psali, nebo něco sdělovali ostatním. Nejvíce si odpočinuli zřejmě při sledování videa, na které se ale také museli soustředit.

Množství aktivit připravených pro 45 minut trvající lekci zpětně hodnotím jako nadměrné. Lekce byla z mého pohledu vystavena funkčně, obsah by nicméně vystačil na 90 minut. V případě, že bychom měli k dispozici dvě vyučovací hodiny, dalo by se při lekci postupovat pomaleji, názorněji vše ukázat a dopřát žákům více času na promýšlení jednotlivých úkolů. Zároveň by bylo vhodné každou z aktivit krátce zreflektovat. U brainstormingu by bylo možné se žáků dále doptávat, proč je napadlo právě to, co řekli, u Vennových diagramů ohlídat, že je žáci skutečně dokončí, a zaměřit se na jejich výslednou podobu, ke které jsme se společně v lekci vůbec nevrátili. Pětílístky by si mohli žáci vzájemně představovat, číst je nahlas a vysvětlovat, proč vybrali právě ty informace, které do nich napsali. V průběhu lekce by bylo možné se více zaměřit na neznámá slova, například společně vytvořit jejich seznam a vybrat z nich ta, která jsou pro žáky nejužitečnější. Hladký průběh lekce by podpořilo psaní zadání jednotlivých aktivit na tabuli, případně jejich promítání na interaktivní tabuli. Žáci by se pak mohli snadněji ujistovat, že na nic nezapomněli a že všemu dobře porozuměli.

Na této lekci se ukázalo, že propojení rozvoje kritického myšlení s výukou francouzského jazyka je velmi dobře proveditelné. Pokud jsou vybrány metody, které nevyžadují příliš pokročilou úroveň jazyka, je taková práce možná i se začátečníky. Pro žáky by nicméně zřejmě bylo jednodušší, kdyby se s jednotlivými metodami seznamovali v češtině. Pokud s metodami poprvé pracují v cizím jazyce, určitě by bylo dobré metody představovat postupně, tedy v každé lekci jednu, aby žáci měli možnost si na ně zvyknout. Na samotné přípravě lekce bylo nejobtížnější hledání vhodného autentického materiálu a následná úprava přepisu, což by ale bylo stejné i u lekcí, ve kterých se s metodami RWCT nepracuje.¹⁴¹ Úspěch lekce silně závisí na výběru tématu, který nám usnadní dobrá znalost cílové skupiny, případně přímý dotaz na žáky, o čem by se chtěli dozvědět více. Výuka francouzského jazyka poskytuje dostatek možností propojit cizí jazyk s průřezovými tématy, s aktuálními společenskými problémy či třeba s hudební nebo filmovou tvorbou. V každém případě nic nebrání tomu, abychom ve výuce podporovali rozvoj kritického myšlení žáků a podpořili v nich touhu dále se učit, přemýšlet nad přijímanými informacemi, hodnotit je a upravovat svůj obraz světa v souladu s novými zkušenostmi.

¹⁴¹ Zde je potřeba zmínit, že s metodami RWCT běžně pracuji ve výuce českého jazyka i humanitních předmětů a přípravy obvykle tvořím podle modelu učení E–U–R. Naopak běžně neučím francouzský jazyk, v důsledku čehož mi možná hledání vhodného materiálu trvalo výrazně déle než učiteli francouzštiny.

Závěr

Kritické myšlení je nedílnou součástí života každého člena demokratické společnosti. Pomáhá nám zpracovávat a vyhodnocovat informace, které denně přijímáme z nepřeberného množství zdrojů, od knih po několikasekundová videa na sociálních sítích. Proto by se měli učitelé snažit podporovat své žáky v jeho rozvoji již od nižšího věku a pomoci jim skrze jednotlivé metody RWCT přijmout kritické myšlení za svůj přirozený způsob uvažování.

Cílem této diplomové práce bylo vytvořit lekci francouzského jazyka využívající metody RWCT, určenou pro žáky druhého stupně základní školy, a zhodnotit okolnosti, jež mohou při zapojování těchto metod právě do výuky francouzštiny hrát roli. Při přípravě lekce jsem vycházela z odborné literatury věnující se rozvoji kritického myšlení, didaktice francouzštiny i z kurikulárních dokumentů. Vytvořená lekce byla následně otestována se skupinou 14 žáků osmého ročníku a reflektována jak žáky prostřednictvím zpětnovazebního dotazníku, tak vyučující. Cíl práce byl tedy splněn.

Podpora rozvoje kritického myšlení ve škole vyžaduje v mnoha ohledech podobné podmínky a postupy jako akčně zaměřený přístup k výuce cizího jazyka. Základem je v obou případech bezpečné prostředí a vstřícnost všech zúčastněných. Pokud totiž žáci mají jistotu, že chyba je učitelem i spolužáky považována za přirozenou součást učebního procesu, nebojí se mluvit o daných tématech a jsou ochotni sdílet i své myšlenky a názory. Dalším důležitým prvkem obou oblastí je přenesení velké části aktivity z učitele na žáka; žáci přebírají odpovědnost za své učení a skrze aktivitu konstruují vlastní poznání. Velkou roli ve výuce hrají projekty, které vedou žáky ke kooperaci a mají přesah do jejich života mimo školu. Spolupráce vytváří prostor k přirozené komunikaci mezi žáky, kteří tak mají příležitost používat cizí jazyk jako prostředek k dosažení společného cíle. Prostřednictvím průběžného formativního hodnocení učitel žákům pomáhá hledat nejen chyby, ale také silné stránky, podporuje je v dalším zdokonalování se a poskytuje jim jasnou zpětnou vazbu, na základě které mohou sami definovat další oblasti zájmu. Stejně tak žáci přijímají zpětnou vazbu od svých vrstevníků. Nedílnou součástí rozvoje kritického myšlení i výuky cizího jazyka je práce s autentickými materiály. Jejich velkou výhodou je přirozenost používaného jazyka i aktuálnost obsahu, který se může týkat žákům blízkých témat. Práce s takovým typem materiálů podněcuje diskuzi a podporuje žáky ve vlastní produkci. Metody RWCT jim pak

pomáhají lépe rozumět danému tématu, utřídit si myšlenky, formulovat své názory, a v důsledku toho používat jazyk jako přirozený nástroj komunikace.

Při využití připravené lekce v praxi žáci zvládali i v cizím jazyce pracovat s metodami RWCT, konkrétně s brainstormingem, skládankovým učením, Vennovým diagramem a pětilístkem. Nevýhodou této konkrétní skupiny žáků byl fakt, že se někteří s vybranými metodami setkali poprvé až při společné hodině, což je mírně brzdilo v práci a mělo to dopad i na její výsledek. Díky detailní práci s textem, propojení tématu s vlastními zkušenostmi a utřídění si myšlenek pomocí poměrně jednoduchých metod (brainstorming, Vennův diagram) nicméně žáci na konci hodiny dokázali porozumět audiovizuální nahrávce, která přesahuje úroveň jejich jazykových dovedností. Žáci tím tedy dokázali, že využití metod RWCT ve výuce cizího jazyka může být nejen možné, ale také přínosné. Splněn byl tedy i tento dílčí cíl práce.

Rámcový vzdělávací program pro základní školy ani Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ nepovažují kritické myšlení za klíčovou kompetenci, jeho důležitost nicméně podtrhují tím, že ho zmiňují v souvislosti hned s několika různými oblastmi a průřezovými tématy. Nejedná se o dovednost, které bychom se mohli naučit najednou a izolovaně od obsahu jednotlivých předmětů; zapojení metod RWCT do výuky cizího jazyka tedy reaguje na potřebu věnovat se rozvoji kritického myšlení napříč všemi vyučovanými oblastmi a tématy. Díky třífázovému modelu učení navíc mají žáci příležitost hned v průběhu hodiny reflektovat nejen to, co se naučili, ale i jak ke svým závěrům dospěli, jak nové informace ovlivnily jejich pohled na svět a čemu by se chtěli věnovat dál. Dostávají tedy prostor sami si vydefinovat jazykové oblasti, ve kterých by se potřebovali dále zlepšovat. Pro většinu dětí francouzština není jazykem, který mají příležitost používat na denní bázi. Obsah jazykové výuky proto obvykle není přímo propojen s jejich životem mimo školu, což může mít negativní dopad na jejich motivaci k učení. Díky využití metod RWCT se cizí jazyk spíše než cílem výuky stává prostředkem k osvojení si znalostí a dovedností, které žák může využít i v jiných oblastech života. Můžeme se domnívat, že by tak využití metod RWCT mohlo podpořit motivaci žáků k učení se cizímu jazyku, nicméně v této práci se otázce motivace věnujeme pouze okrajově.

Námítkou vyučujících proti využívání metod RWCT a upřednostňování rozvoje kritického myšlení ve výuce cizího jazyka mohou být vysoké nároky právě na učitele. Kromě potřeby dalšího vzdělávání v této oblasti je nutné inovativnímu způsobu výuky přizpůsobit učební plány i přípravu hodin, výběr témat a jednotlivých aktivit. Nejasná je také odpověď na otázku, jak zkombinovat využívání metod RWCT s výukou gramatiky. V realizované lekci jsem se tento problém pokusila vyřešit zaměřením se na gramatický jev objevující se v autentickém dokumentu, se kterým žáci pracovali. Žáci byli nicméně s tímto jevem seznámeni již v minulosti, během lekce jsme tak spíše opakovali dříve probrané učivo. Dalším argumentem může být časová náročnost propojení kritického myšlení s výukou cizího jazyka pro učitele, který metody RWCT běžně nepoužívá a řídí se strukturou danou učebnicí. V této práci jsme se analýze učebnic hlouběji nevěnovali; další výzkum by se mohl zaměřovat právě na to, nakolik úkoly v učebnicích podporují rozvoj kritického myšlení a vedou žáky k přemýšlení nad přijímaným obsahem.

Můžeme shrnout, že kurikulární dokumenty explicitně nepodporují rozvoj kritického myšlení ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka, nicméně mu ani nebrání. Učitelé tedy mohou ve výuce jazyka využívat metody RWCT, a pokud zvolí materiály obsahem i obtížností adekvátní pro cílovou skupinu, není překážkou ani nižší úroveň jazykových dovedností žáků. Zcela zásadní je tedy ve výsledku zejména to, jak mají jednotliví učitelé nastavené priority, co je pro ně ve výuce nejdůležitější a kolik času a energie jsou ochotni její přípravě věnovat. Tato práce tak může sloužit jako inspirace učitelům, kteří uvažují o využití metod RWCT ve výuce cizího jazyka, případně může poskytnout východiska k dalšímu výzkumu využívání těchto metod právě ve výuce francouzštiny.

Résumé

La pensée critique est une partie intégrante de la vie quotidienne de chaque membre d'une société démocratique. Elle nous aide à traiter et à évaluer les informations que nous recevons chaque jour dans le monde moderne d'une multitude de sources différentes, des livres aux vidéos de quelques secondes sur les réseaux sociaux. Par conséquent, les enseignants devraient s'efforcer de soutenir leurs élèves dans le développement de la pensée critique dès leur plus jeune âge et les aider à l'adopter comme mode de raisonnement naturel à travers diverses méthodes de programme Lire et écrire pour la pensée critique (RWCT).

L'objectif de ce travail de mémoire était de créer et enseigner une leçon de français langue étrangère (FLE) destinée aux élèves du second cycle de l'école primaire en employant méthodes choisies de RWCT. Cet objectif était accompli. Dans la partie théorique de ce travail, nous avons premièrement présenté les principes essentiels et les conditions nécessaires du développement de l'esprit critique à l'endroit scolaire, et puis décrit plusieurs méthodes de RWCT choisies. Dans le deuxième chapitre, nous avons décrit les tendances actuelles d'enseignement du FLE, notamment l'approche actionnelle. Le troisième chapitre est consacré aux documents curriculaires de système scolaire tchèque et au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Dans la partie pratique, tous les acquis ont servi comme informations fondamentales pour la préparation d'une leçon de FLE, dans laquelle nous avons employé quatre méthodes de RWCT. Dans le dernier chapitre nous avons décrit le déroulement de la leçon réalisée et nous avons présenté nos réflexions et recommandations.

Il y existe plusieurs définitions diverses de la pensée critique, elles diffèrent selon le champ d'étude donné. En ce qui concerne l'endroit scolaire, il est possible de la définir comme un procès cognitif actif, interactif, complexe, structuré et intentionnel. Son développement dans la classe nécessite de nombreuses conditions et procédures similaires à celles exigées par l'approche actionnelle. Un des aspects les plus importants est de créer une ambiance où chaque élève se sent sûr, sans crainte d'être ridiculisé. En effet, la certitude que l'erreur est considérée par l'enseignant et les camarades de classe comme une partie naturelle du processus d'apprentissage, les élèves n'auront pas peur de parler en français des sujets donnés et partager leurs pensées et opinions. Un autre élément important dans les deux

domaines est l'accent de l'activité des élèves ; les élèves prennent la responsabilité de leur apprentissage et construisent leur propre connaissance à travers l'activité. Les projets, ayant une portée sur la vie des élèves, jouent un rôle important dans ce type d'apprentissage, parce qu'ils les mènent à coopérer, et en effet, à communiquer en langue cible, qui devient un moyen d'atteindre un objectif commun. L'évaluation formative proposée par l'enseignant ou autres apprenants aide les élèves de trouver leurs points forts au lieu de chercher des erreurs, et définir d'autres domaines d'intérêt ou ce dont ils ont besoin pour s'améliorer. Les matériaux préférés par l'approche actionnelle et le RWCT sont les documents authentiques. Ils reflètent la réalité et parlent des sujets actuels qui touche souvent la vie des élèves hors d'école. Travailler avec ce type de matériel stimule la discussion et encourage les élèves dans leur propre production. Les méthodes RWCT les aident à mieux comprendre le contenu, à organiser leurs pensées, à formuler leurs opinions et, en conséquence, à utiliser la langue comme un moyen de communication.

Les documents curriculaires tchèques ne considèrent pas la pensée critique comme une compétence clé, ils soulignent néanmoins son importance en la mentionnant dans le contexte de plusieurs domaines différents. La pensée critique n'est pas une compétence qui peut être apprise une fois pour toutes, il est nécessaire de se focaliser sur son développement à travers tous les cours enseignés. L'intégration des méthodes RWCT dans l'enseignement d'une langue étrangère répond donc à ce besoin. Grâce au modèle d'apprentissage en trois phases, les élèves réfléchissent sur ce qu'ils ont appris, sur la manière de leur apprentissage et sur l'influence que les nouvelles informations peuvent avoir sur leur vision du monde. Il s'agit aussi de l'opportunité pour les élèves de définir des traits linguistiques problématiques. Comme la plupart d'enfants n'utilisent pas de français au quotidien, le contenu du cours de français n'est pas généralement lié à leur vie hors d'école, résultant à la perte possible de motivation. Grâce à l'utilisation des méthodes RWCT, une langue étrangère devient un moyen d'acquérir des connaissances et des compétences que l'élève peut utiliser dans d'autres domaines de la vie.

Nous avons exploité tous ces acquis en préparant une leçon de FLE focalisée sur le développement de la pensée critique par employant les méthodes RWCT. Nous avons préparé une leçon de 45 minutes pour une classe de 14 élèves sur le thème de la vie aux

capitales Paris et Prague. Ce thème correspond à ceux proposés par le curriculum et il est lié à la vie des élèves. Comme document authentique nous avons choisi une vidéo, dans laquelle plusieurs habitants de Paris expliquent des avantages et des désavantages d'y vivre. Puis nous avons choisi quatre méthodes RWCT relativement simples pour travailler en détail avec la transcription : le brainstorming, la classe puzzle, le diagramme de Venn et le cinquain. Pour travailler aussi sur la grammaire, nous nous sommes focalisés sur un trait linguistique employé dans le document authentique : la différence entre la langue écrite et parlée, notamment la suppression de « ne » dans la négation en parlant.

La leçon était structurée en trois phases : l'évocation, la réalisation du sens des informations acquises et la réflexion. Pendant la première phase nous avons employé une méthode de brainstorming. Les élèves ont proposé leurs idées en rapport avec leur vie à Prague, en créant l'ambiance amicale par proposant des informations amusantes, mais vraies. La deuxième phase était plus longue et complexe. Les élèves se sont divisés en trois *groupes d'apprentissage* et ils ont créé la première partie d'un diagramme de Venn. La division en groupes était un peu problématique, parce que les filles ne voulaient pas travailler avec les garçons. La création du diagramme était assez compliquée à expliquer, mais à la fin, tous les groupes ont réussi. Ensuite les élèves se sont regroupés en *équipes d'experts* pour travailler avec la partie donnée de la transcription de la vidéo. Chaque équipe a donc travaillé sur une partie de texte assez courte, essayé de la bien comprendre et trouver des « erreurs » grammaticales dans les parties soulignées. Puis ils ont retourné à leurs *groupes d'apprentissage* et interprété le contenu de leur texte aux autres membres de la groupe. À ce point, beaucoup d'élèves étaient fatigués par autant de changement de la place. Cela pourrait être la raison pourquoi aucun groupe n'a pas réussi à finir le diagramme de Venn. Enfin, nous avons expliqué ensemble la différence de la négation en langue parlée et écrite et regardé la vidéo. Comme les élèves aient travaillé en détail avec la transcription, organisé leurs pensées utilisant des méthodes RWCT et relié le sujet à leurs expériences, ils ont réussi à comprendre un enregistrement audiovisuel qui dépasse largement le niveau de leurs compétences linguistiques.

Dans la dernière phase du cours, chaque élève a créé son propre cinquain en faisant un résumé de tout ce qu'ils ont appris. Cette activité n'était pas facile pour les apprenants

à cause de terminologie linguistique. Ils n'étaient pas sûrs de la signification du termes « adjectif » ou « verbe conjugué » ou comment les former.

De point de vue d'enseignant, le cours était assez exigeant avec trop d'activités différentes qui était fatiguant pour les apprenants. Il faudrait consacrer plus de temps à bien expliquer toutes méthodes et faire une petite réflexion à la fin de chaque activité. Néanmoins, la plupart d'élèves a noté dans un questionnaire qu'ils ont bien aimé la leçon. Ils ont aussi démontré que l'utilisation des méthodes RWCT dans le cours de FLE peut être non seulement possible, mais aussi bénéfique. L'objectif de ce travail était alors accompli.

Pour conclure, les documents curriculaires ne soutiennent pas explicitement le développement de la pensée critique dans l'enseignement des langues étrangères, mais ils ne l'empêchent pas non plus. L'utilisation des méthodes RWCT et la priorisation du développement de la pensée critique peuvent être exigeantes pour les enseignants qui ne les font pas couramment. Cette approche innovante demande une formation continue dans ce domaine et l'adaptation des plans d'enseignement, du choix des sujets et des activités. Ce qui est donc essentiel, c'est la façon dont les enseignants établissent leurs priorités et la quantité de temps et d'énergie qu'ils sont prêts à consacrer à la préparation de leurs cours.

Seznam použitých informačních zdrojů

Tištěné zdroje:

ALTMANOVÁ, Jitka, Jaroslav FALTÝN, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ, ed. *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.

BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

BERTOCCHINI, Paola a Edvige COSTANZO. *Manuel de formation pratique: pour le professeur de FLE*. 2^e édition. Paris: SEJER / CLE International, 2017. ISBN 978-209-0382426.

BUZAN, Tony a Barry BUZAN. *Myšlenkové mapy: probud'te svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změňte svůj život*. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-2910-4.

COURTILLON, Janine. *Élaborer un cours de FLE*. Vanves Cedex: Hachette, Français langue étrangère, 2003. ISBN 978-2-01-155214-3.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-120-7.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-85783-73-5.

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.

HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2274-5.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 3. vydání, rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ. *Vzpouza deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. Nové, přeprac. vyd. Praha: Galén, 2006. Makropulos. ISBN 80-7262-410-5.

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

MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 12. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

RUTOVÁ, Nina, ed. *Učím s radostí: zkušenosti, lekce, projekty*. Praha: Strom, 2003. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. ISBN 80-86106-09-8.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

STEELE, Jeannie L., Kurtis S. MEREDITH, Charles A. TEMPLE et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka I, Co je kritické myšlení: (vymezení pojmu a rámce E–U–R)*. Praha: Kritické myšlení, 2007.

STEELE, Jeannie L., Kurtis S. MEREDITH, Charles TEMPLE et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka II, Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2007.

STEELE, Jeannie L., Kurtis S. MEREDITH, Charles A. TEMPLE et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka III, Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2007.

STEELE, Jeannie L., Kurtis S. MEREDITH, Charles A. TEMPLE et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka IV, Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech*. Praha: Kritické myšlení, 2007.

STEELE, Jeannie L., Kurtis S. MEREDITH, Charles A. TEMPLE et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka V, Kooperativní učení*. Praha: Kritické myšlení, 2007.

STEELE, Jeannie L., Kurtis S. MEREDITH, Charles A. TEMPLE et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka VI, Plánování výuky a učení a hodnocení*. Praha: Kritické myšlení, 2007.

STEELE, Jeannie L., Kurtis S. MEREDITH, Charles TEMPLE et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka VII, Vychováváme přemýšlivé čtenáře*. Praha: Kritické myšlení, 2007.

STEELE, Jeannie L., Kurtis S. MEREDITH, Charles TEMPLE et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka VIII, Dílna psaní: od sebevyjádření k písemné argumentaci*. Praha: Kritické myšlení, 2007.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Sborník lekcí: program RWCT*. Dobříš: Kritické myšlení, 2020. ISBN 978-80-11-00123-0.

ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

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

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

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Online zdroje:

Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire* [online]. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe, 2021 [cit. 4.11.2023]. ISBN 978-92-871-8646-1. Dostupné z: www.coe.int/lang-cecr.

DAVIES, Martin a Ronald BARNETT. *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* [online]. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2015 [cit. 20.6.2023]. Dostupné z: http://students.aiu.edu/submissions/profiles/resources/onlineBook/A2U8B9_Critical_Thinking_in_Higher_Education.pdf.

DELALANDE, Hana, Václava BAKEŠOVÁ a Sylva NOVÁKOVÁ. La situation de l'enseignement du français dans les établissements scolaires en République tchèque : premiers résultats de l'enquête de la SUF. In: *Bulletin SUF* [online]. Roč. 31 (2021), č. 101, str. 32–40 [cit. 4.11.2023]. ISSN 2464-6474. Dostupné z: <https://www.suf.cz/public/site/suf.cz/content/bulletin/bull-101.pdf>.

FACIONE, Peter. *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts* [online]. Measured Reasons LLC, 2020 [cit. 25.6.2023]. Insight Assessment. Dostupné z: <https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/whatwhy.pdf>.

FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže

a tělovýchovy, 2020 [cit. 2.11.2023]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.

HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. Co je E – U – R? In: *Kritické listy* [online]. Roč. 7 (2006), č. 22, str. 54–58 [cit. 27.6.2023]. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL22_web.pdf.

HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. Co je E – U – R? In: *Kritické listy* [online]. Roč. 7 (2006), č. 23, str. 57–59 [cit. 27.6.2023]. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL23_web.pdf.

Kabinet informačních studií a knihovnictví. *Diamant*. In: Masarykova univerzita. MUNI Arts [online]. 2023. [cit. 4.11.2023]. Dostupné z: <https://kisk.phil.muni.cz/kreativita/temata/efektivni-a-kriticke-cteni/rwct>.

KLOOSTER, David. Co je kritické myšlení? In: *Kritické listy* [online]. Roč. 1 (2000), č. 1–2, str. 8–9 [cit. 25.6.2023]. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01_2_web.pdf.

Kritické myšlení, z. s. *O programu* [online]. Kritické myšlení. [cit. 4.11.2023]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>.

LAKŮVKA, Adam. *Interaktivní mapa má motivovat učít se francouzsky* [online]. In: Masarykova univerzita. Zprávy z MUNI. Brno, 30. března 2022. [cit. 4.11.2023]. Dostupné z: <https://www.em.muni.cz/veda-a-vyzkum/15006-interaktivni-mapa-ma-motivovat-ucit-se-francouzsky>.

LAMRI, Jérémy. *The 21st century skills* [online]. © The Next Society Editions, 2019. [cit. 4.11.2023]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/334458902_Les_Competences_du_21eme_Siecle.

Mezinárodní standard práce učitele RWCT a práce lektora RWCT [online]. Praha: Kritické myšlení, 2007 [cit. 2.11.2023]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/soubory/Tiskovy_odbor/Mezinarodni_standard_prace_ucitele_a_lektora_RWCT.pdf.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *RVP – Rámcové vzdělávací programy*. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Jednotný metodický portál MŠMT [online]. 2022. [cit. 4.11.2023]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>.

Národní pedagogický institut České republiky. *Metodický portál RVP.cz*. Webové sídlo. [cit. 4.11.2023]. Dostupné z: <https://rvp.cz/>.

NORTH, Brian et al., ed. *Enriching 21st century language education: The CEFR Companion volume in practice* [online]. Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2022 [cit. 4.11.2023]. Dostupné z: <https://rm.coe.int/enriching-21st-century-language-education-the-cefr-companion-volume-in/1680a68ed0>.

Odbor školské statistiky a analýz MŠMT. *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2022/2023*. Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 4.11.2023]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>.

OULALA Paris. *MICRO-TROTTOIR – Vivre à Paris : avantages VS inconvénients*. In: YouTube [online]. 26. 3. 2018. [cit. 19.11.2023]. Dostupné z: <https://youtu.be/N0tsdiKTO8I>.

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, Katedra francouzského jazyka a literatury. *Interaktivní mapa francouzštiny*. Webové sídlo. [cit. 4.11.2023]. Dostupné z: <https://mapa-francouzstiny.cz/>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021. 163 s. [cit. 4.11.2023]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023. 164 s. [cit. 4.11.2023]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

SCRIVEN, Michael a Paul RICHARD. *Critical Thinking as Defined by the National Council for Excellence in Critical Thinking*. In: *Defining Critical Thinking* [online]. 1987. [cit. 18.6.2023]. Dostupné z: <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>.

SUMNER, W. G. *Folkways: A Study of Mores, Manners, Customs, and Morals* [online]. Boston: Ginn and Company, 1906. [cit. 18.6.2023]. Dostupné z: <https://www.gutenberg.org/files/24253/24253-h/24253-h.htm>.

The Foundation for Critical Thinking. *Defining Critical Thinking*. *Critical Thinking* [online]. Foundation for Critical Thinking, ©2019. [cit. 18.6.2023]. Dostupné z: <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>.

Seznam příloh

Příloha 1 – Texty pro skupinovou práci (upravený přepis videa)

Příloha 2 – Vennův diagram (vzor)

Příloha 3 – Pětílístek (zadání)

Příloha 4 – Zpětnovazební dotazník (zadání)

Příloha 5 – Příklady práce žáků: Vennův diagram

Příloha 6 – Příklady práce žáků: Pětílístek

Příloha 1 – Texty pro skupinovou práci (upravený přepis videa)

TEXTE A : Lisez les phrases et notez tous les avantages de la vie à Paris.

Avantages : on est à côté de tout, en plus on est jeune, donc pour sortir c'est chouette.

Et je pense que quand on a vécu à Paris, je pense qu'on peut pas trop en partir, sans avoir souvent la nostalgie de Paris

N'importe comment je resterai à Paris parce qu'à Paris on trouve tout. Parce que d'habiter à la campagne, on a pas de docteur ou il faut prendre des rendez-vous 50 ans en avance. Puis les hôpitaux sont là, les pompiers les... tout est là. Quand on arrive à un certain âge, Paris c'est idéal.

TEXTE B : Lisez les phrases et notez tous les avantages de la vie à Paris.

Bah il y a des transports partout et il y a toujours un truc à faire, et des restaurants partout, alors qu'en banlieue c'est pas trop ça.

Paris est grande, elle est constamment en mutation, elle bouge... C'est un endroit magique.

Il y a une qualité de vie, il y a une vie de quartier qui existe dans certains arrondissements plus que dans d'autres.

Tout ce qui est culturel, tout ça, on est là quoi !

Il y a aussi de bons plans qui sont pas chers et les gens ont tendance à pas connaître ça.

TEXTE C : Lisez les phrases et notez tous les désavantages de la vie à Paris.

C'est son système de déplacement par le fameux Vélib' Métropole et là, je vais vous dire, c'est un fiasco total.

Déjà le temps, parce qu'on a beau, mais à Nice, tout ça, il fait beaucoup plus beau qu'à Paris. Bah du coup la pollution par rapport au reste de la France.

Le tourisme de masse, la surpopulation... la propreté aussi, je trouve que c'est un peu négligé à Paris.

C'est la place prise par la voiture. Elle prend à peu près 75 % de l'espace pour le public.

J'aime pas trop le métro, le RER, le fait que la ville soit trop grande et c'est très difficile d'aller d'un côté à l'autre.

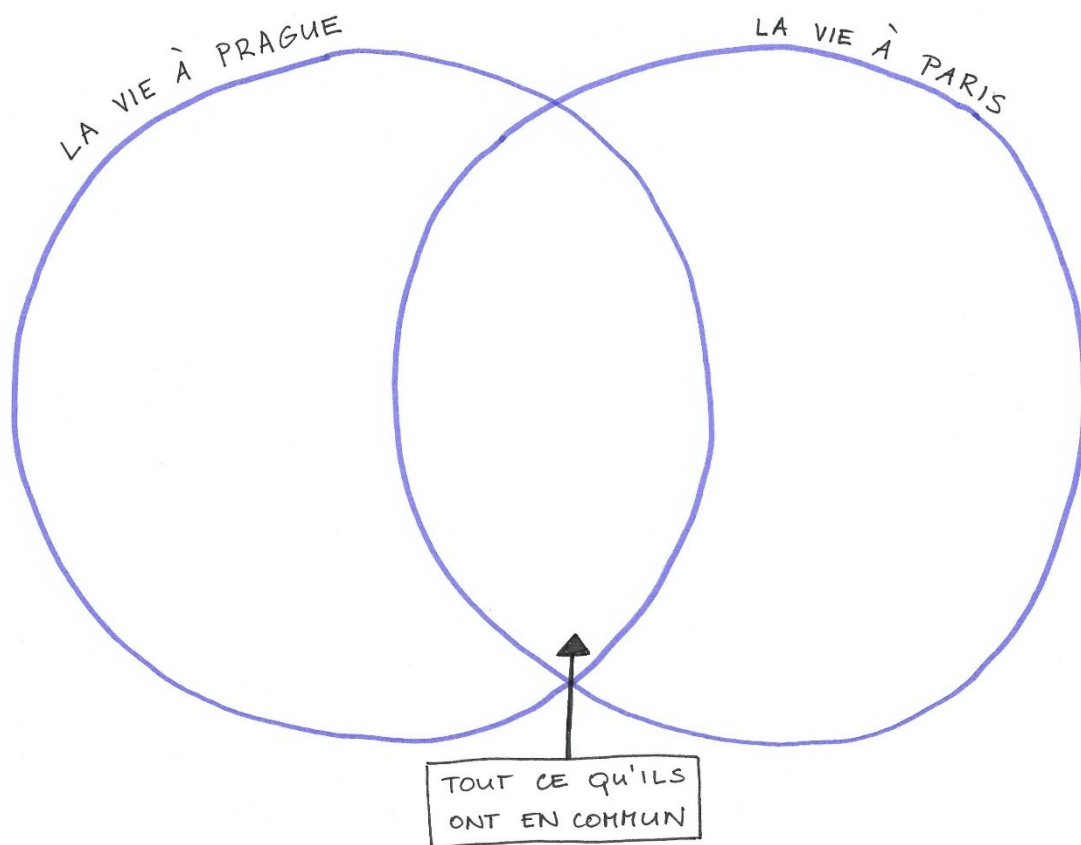
TEXTE D : Lisez les phrases et notez tous les désavantages de la vie à Paris.

Quand il y a des grèves ou les manifestations c'est les gens qui travaillent qui subissent plus, parce que les manifestations de la Nation à la République, il y en a quand même pas mal.

Il y a trop de bruit franchement, je pourrais pas, enfin, je me vois pas... je me vois mal habiter ici. Trop de bruit et en plus c'est cher comme mon collègue vient de le dire. Paris il y a pas de place pour se garer donc je préfère la banlieue.

Après, le monde, les gens, la mentalité, l'humeur des gens c'est horrible. C'est super cliché mais ouais, ouais, en banlieue c'est mieux.

Příloha 2 – Vennův diagram (vzor)



Příloha 3 – Pětilístek (zadání)

CINQUAIN

Le thème (un mot) : _____

Comment est-il ? (deux adjectifs) : _____

Qu'est-ce qu'il fait ? (trois verbes conjugués) : _____

Une phrase de quatre mots : _____

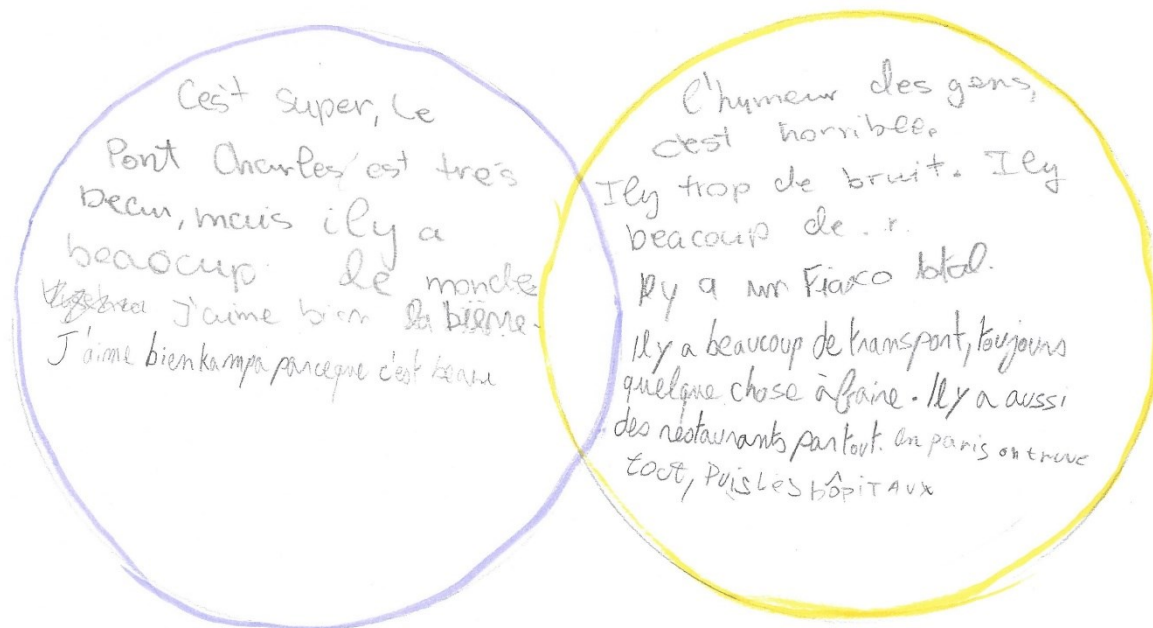
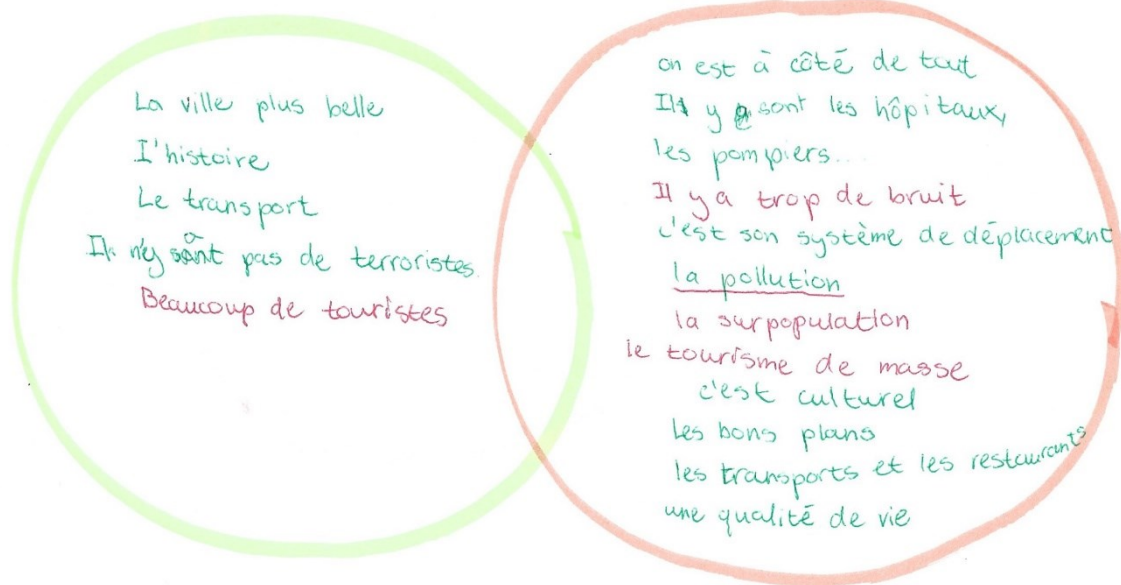
Le synonyme du thème (un mot) : _____

Příloha 4 – Zpětnovazební dotazník (zadání)

ZPĚTNÁ VAZBA:

1. Jak tě bavila dnešní hodina?
2. Naučil/a ses něco nového?
3. Pracovali jste už někdy se stejnými metodami?
 - a. Brainstorming
 - b. Skládankové učení
 - c. Vennův diagram
 - d. Pětílístek
4. Co ti nevyhovovalo?
5. Co bys mi doporučil/a pro příště, aby hodiny byly co nejlepší?
6. Jakýkoli další komentář:

Příloha 5 – Příklady práce žáků: Vennův diagram



Příloha 6 – Příklady práce žáků: Pětilístek

CINQUAIN

Le thème (un mot) : la capital

Comment est-il ? (deux adjectifs) : grande belle

Qu'est-ce qu'il fait ? (trois verbes conjugués) : elle vie elle est libre
elle

Une phrase de quatre mots : Cette capital est jolie

Le synonyme du thème (un mot) : la vie

CINQUAIN

Le thème (un mot) : La capital

Comment est-il ? (deux adjectifs) : célebre
grande culturelle

Qu'est-ce qu'il fait ? (trois verbes conjugués) : elle vie
être elle évolut
elle grandit

Une phrase de quatre mots : Cette capitale est jolie

Le synonyme du thème (un mot) : la ville