

UČ JAKO ŠAMPION 3.0

Doug Lemov

PLÁNOVÁNÍ VZOROVÝCH ODPOVĚDÍ	1
PŘEDVÍDEJ CHYBU	2
PROVÁDĚCÍ KROKY	3
DVOJITÝ PLÁN	4
PŘEHLEDY ZNALOSTÍ	5
NAHRAĎ SEBEPOSUZOVACÍ OTÁZKY	6
PROCVIČOVÁNÍ VYBAVOVÁNÍ Z PAMĚTI	7
STANDARDIZUJ FORMÁT	8
AKTIVNÍ POZOROVÁNÍ	9
UKÁŽTE MI	10
AFIRMATIVNÍ KONTROLA	11
KULTURA CHYBY	12
UKÁZKA	13
OPRAVUJTE SE MNOU	14
NEÚČAST NEPOVOLENA	15
JEN SPRÁVNĚ JE SPRÁVNĚ	16
CHTĚJ VÍC	17
NA FORMÁTU ZÁLEŽÍ	18
BEZ OMLUV	19
VSTUPENKA	20
POSTUPUJ V KROCÍCH	21
TABULE = PAPIR	22
SAMOSTATNÉ ČTENÍ S ÚKOLY	23
FASE ČTENÍ	24
CHOĎ PO TŘÍDĚ	25
EXITKA	26
MĚŇ TEMPO	27
ZVÝRAZNI KONTURY	28
VŠICHNI SE HLÁSÍ	29
PRACUJ S ČASEM	30
ANI MINUTA NAZMAR	31
ZÁKLADNÍ PRAVIDLA FORMULOVÁNÍ OTÁZEK	32
ČAS NA PROMÝŠLENÍ	33
PŘÍMÉ VYVOLÁVÁNÍ	34
SBOROVÁ ODPOVĚĎ	35
ZPŮSOBY ÚČASTI	36
FRAGMENTACE	37
VŠICHNI PÍŠOU	38
TICHÉ SÓLO	39
NAPŘED PSANÍ	40
UMĚNÍ VĚTY	41
PRAVIDELNÁ REVIZE	42
VE DVOJICÍCH	43
NÁVYKY DISKUSE	44
ÚSTUP DO POZADÍ	45
DISCIPLINOVANÁ DISKUSE	46
PRÁH / SILNÝ START	47
NÁVYKY POZORNOSTI	48
MAXIMALIZUJ ÚČINNOST	49
BUDOVÁNÍ RUTIN	50
JEŠTĚ JEDNOU	51
DŮKLADNÉ ZADÁNÍ	52
RADAR – SLEDUJI VÁS	53
ZVIDITELNÍ OČEKÁVÁNÍ	54
CO NEJMÉNĚ INVAZIVNÍ INTERVENCE	55
ROZHODNĚ A KLIDNĚ	56
UMĚNÍ DŮSLEDKŮ	57
SILNÝ HLAS	58
POZITIVNÍ RÁMOVÁNÍ	59
PRECIZNÍ OCEŇENÍ	60
VLÍDNĚ A PEVNĚ	61
EMOČNÍ STÁLOST	62
FAKTOR RADOSTI	63

OBSAH

Předmluvy k českému vydání	12
Poděkování	16
O autorovi	19
O Uncommon Schools	20
Předmluva k vydání 3.0: Rovnost, spravedlnost a věda o vzdělávání	22
Úvod k vydání 3.0: Umění vyučovat a nástroje k tomu potřebné	36
1 PĚT TÉMAT: MENTÁLNÍ MODELY A ZÁMĚRNÁ REALIAZCE	46
Princip 1: Pochopit kognitivní strukturu lidské mysli znamená budovat dlouhodobou paměť a spravovat pracovní	52
Princip 2: Návyky urychlují učení se	59
Princip 3: Čemu žáci věnují pozornost, to se naučí	63
Princip 4: Motivace je sociální	67
Princip 5: Dobře vyučovat znamená budovat vztahy	69
2 PŘÍPRAVA HODINY	78
Technika 1: Plánování vzorových odpovědí	86
Technika 2: Předvídej chybu	89
Technika 3: Prováděcí kroky	93
Technika 4: Dvojitý plán	97
Technika 5: Přehledy znalostí	101
3 KONTROLA POROZUMĚNÍ	110
Technika 6: Nahraď sebesuzovací otázky	112
Technika 7: Procvičování vybavování z paměti	116
Technika 8: Standardizuj formát	122
Technika 9: Aktivní pozorování	126
Technika 10: Ukažte mi	135
Technika 11: Afirmativní kontrola	138
Technika 12: Kultura chyby	141
Technika 13: Ukázka	149
Technika 14: Opravujte se mnou	157

4	AKADEMICKÝ ÉTOS	162
	Technika 15: Neúčast nepovolená	163
	Technika 16: Jen správně je správně	175
	Technika 17: Chtěj víc	182
	Technika 18: Na formátu záleží	191
	Technika 19: Bez omluv	199
5	STRUKTURA HODINY	204
	Technika 20: Vstupenka	205
	Technika 21: Postupuj v krocích	210
	Technika 22: Tabule = papír	217
	Technika 23: Samostatné čtení s úkoly	221
	Technika 24: FASE čtení	225
	Technika 25: Chod' po třídě	237
	Technika 26: Exitka	242
6	DYNAMIKA	248
	Technika 27: Měň tempo	252
	Technika 28: Zvýrazni kontury	258
	Technika 29: Všichni se hlásí	261
	Technika 30: Pracuj s časem	265
	Technika 31: Ani minuta nazmar	268
7	MAXIMALIZACE MÍRY UČENÍ PROSTŘEDNICTVÍM KLADENÍ OTÁZEK	272
	Technika 32: Základní pravidla formulování otázek	281
	Technika 33: Čas na promyšlení	283
	Technika 34: Přímé vyvolávání	288
	Technika 35: Sborová odpověď	305
	Technika 36: Způsoby účasti	310
	Technika 37: Fragmentace	316
8	MAXIMALIZACE MÍRY UČENÍ PROSTŘEDNICTVÍM PSANÍ	322
	Technika 38: Všichni píšou	323
	Technika 39: Tiché sólo	327
	Technika 40: Napřed psaní	333
	Technika 41: Umění věty	337
	Technika 42: Pravidelná revize	343

9	MAXIMALIZACE MÍRY UČENÍ PROSTŘEDNICTVÍM DISKUSE	350
	Technika 43: Ve dvojicích	352
	Technika 44: Návyky diskuse	364
	Technika 45: Ustup do pozadí	369
	Technika 46: Disciplinovaná diskuse	373
10	POSTUPY A RUTINY	378
	Technika 47: Práh / Silný start	384
	Technika 48: Návyky pozornosti	389
	Technika 49: Maximalizuj účinnost	397
	Technika 50: Budování rutin	398
	Technika 51: Ještě jednou	404
11	VYSOKÁ OČEKÁVÁNÍ V OBLASTI CHOVÁNÍ	408
	Technika 52: Důkladné zadání	414
	Technika 53: Radar – Sleduji vás	420
	Technika 54: Zviditelní očekávání	425
	Technika 55: Co nejméně invazivní intervence	427
	Technika 56: Rozhodně a klidně	432
	Technika 57: Umění důsledků	435
	Technika 58: Silný hlas	441
12	BUDOVNÍ MOTIVACE A DŮVĚRY ŽÁKŮ	458
	Technika 59: Pozitivní rámování	461
	Technika 60: Precizní ocenění	467
	Technika 61: Vlídne a pevně	472
	Technika 62: Emoční stálost	476
	Technika 63: Faktor radosti	478

OKO VIDÍ (...)

„**N**o, bůh s vámi. Nechme toho. Šťastný člověk! Takový nádherný výhled – oči bych tu nechal. A on si žije a necítí nic.“

Takto relativně v úvodu své knihy *Doktor Živago* (v překladu Jana Zábrany) popisuje jednu scénu její autor Boris Pasternak. Je to krásná věta, pronásleduje mě již celá léta. Taková ta věta, kterou si *zapamatujete*, možná ani nevíte proč, ale chytne si vás. To asi znáte.

Oči bych tu nechal, to je nesmysl, pomyslíte si. Nejsem literární historik, kritik a už vůbec ne specialista na ruskou literaturu; nerad bych proto tedy tuto sentenci vykládal z odborného hlediska. Tato věta mi však při čtení Lemovova dnes již kanonického díla naskočila nikoliv jedinkrát. Nejdříve s pomyšlením *To je příznačné, Doug ve své knize řeší percepce – tedy vnímání toho, co se ve třídě děje, ačkoliv to možná běžně učitel, který se na to zrovna nezaměří, nepozoruje*. A o chvíli později znovu – v pasáži, kde DL uvozuje tzv. mentální modely učitele tím, že se jakožto vyučující ke třídě na okamžik obrátíte zády, „a přesto slyšíte, jestli žáci mluví běžným a přirozeným způsobem, který odpovídá práci na zadaném úkolu, nebo jestli to zní jinak“.

Nedávno mi můj otec, geniální sklář, myslivec a člověk, který bytostně pozoruje veškeré dění, které se děje, mimoděk (při jedné z našich seancí po příchodu z restauračního zařízení) řekl: „Michale, jak víš, oči musíš mít všude.“

Nyní si to vše – prosím – zkusme spojit dohromady. Mít možnost nechat své oči (a potažmo i uši) právě tam, kde potřebujeme, aby v tu chvíli (nebo v moment před tím, avšak i později) byly, či ještě lépe: umístit je tam, kde by v daný okamžik být měly – a důsledně sledovat vše, co se děje kolem. Nadto na to ještě umět v tomtéž okamžiku (respektive již dříve, typicky během plánování/přípravy) záměrně/důsledně reagovat – tak to je asi dar.

Rodíme se s ním? Ne. Můžeme se této dovednosti naučit praxí – podobně jako všichni ti, kteří se tomu do určité míry již naučili? Ano. Tento (dlouhodobý) proces je ale možné uspíšit tím, že se při *plánování* a *přípravě* zaměříme na důležité momenty, které je ve třídě potřeba pozorovat.

Jemný náznak frustrace z nesplnění úkolu; drobné zaváhání při plnění pokynu k práci na zadané úloze; vynaložení maximálního úsilí, které nikdo nevidí a neocení; den, který není *můj* nejlepší – a přesto se snažím na své aktuální možné úrovni. *Žák*.

Vidíme to, co se naučíme vidět.

Nevidí mě, nebo mě úmyslně/vědomě/shovívavě přehlíží? Třeba přehlíží – možná proto, abych se necítil trapně/špatně/nedůstojně; možná proto, že si mě nevšiml. *Žák*.



Všichni mají co říct; a žáci obzvláště – všechny děti mají svůj hlas. Je potřeba naučit se zaměřit svou pozornost na každého jednotlivce, vnímat ho a porozumět tomu, co nám sděluje. Vidět to.

A ano, žáci nám samozřejmě mohou sdělovat: „Táhni a nechej mě na pokoji.“

Je to relevantní a pochopitelný požadavek, taky jsem ho při své školní docházce na své učitele míval. Zpětně jsem více vděčný těm učitelům, kteří ho do určité míry respektovali, ale zároveň to důsledně zkoušeli a uvědomovali si, že škola může být to poslední místo, které mě podpoří. Nebo mi dá přes držku.

Podpora – v mém případě – nakonec jaksi obecně mírně převážila a přetavila se v *úspěch*. Jednak skrze moji fantastickou rodinu, která dlouho hledala smysl v tom, co *vlastně* dělám, ale zároveň mě implicitně podporovala, a jednak prostřednictvím učitelů, kteří to *málo* ve mně viděli a snažili se to ze mě za každou cenu vytáhnout. Štěstí?

Nebudme však bláhoví, výsledek mého *aktuálního* bytí se dostavil také zejména skrze mou dlouhodobou *usilovnou* práci. Přesto, mohli by všichni učitelé býti těmi, kteří to nastartovali?

Zde zároveň pozor. Onen úspěch by samozřejmě do určité míry mohl být pravděpodobně zapříčiněn i těmi, kterým mohlo mnohé kolem mé osoby být jedno. Rezultát: Ti všichni se podíleli na mém současném bytí. Bývá to hra.

Chcete-li podpořit nejistou hru ostřejšího charakteru, tak prosím. Avšak, pokud bych mohl cokoliv doporučit, vyhnul bych se tomu. Jakkoliv můžu nějak vnímat jedince, kteří ji se mnou hráli, preferuju a oceňuju ty, kteří to nedělali.

Místo toho se snažili *vidět*.

PS: Současně tento příběh rozhodně nestavím do roviny nutného následování.

A on si žije a cítí něco?

Michal Orság
ředitel, EDUkační LABoratoř
zakladatel, Nakladatelství publishED

MILIONY LIDÍ CHTĚJÍ UČIT JAKO ŠAMPIONI. A LEMOV JIM POMÁHÁ



U míte vyvolávat žáky? Zeptejte se svých kolegů, nebo sami sebe, pak si přečtete techniku ■ 34 a položte si tuto otázku znovu. Obohacující na této knize totiž je, do jakých detailů rozebírá na první pohled „banální“ situace, které zažívá většina učitelů ve třídě každý den. Přivítání žáků, jejich oslovení, hlasité čtení, vyvolávání, pokládání otázek. Všechno, co každý, kdo už pár let učí, má osvojené. Nebo si myslí, že má. Tyto jednotlivé ingredience a míra toho, jak je použijete, určují, jakou *chuť* bude daný den mít. A jak víte, některé dny jsou až moc hořké, ale jiné zase chutnají sladce. Lemov rozebírá opravdu důsledně každou jednotlivost, a tím vás posune dál. A to je přesně ten princip, který dělá ze začátečníka zkušeného učitele – a z něj následně experta. Šampiona, chcete-li.

Řekli jsme si, že v publishED nechceme nikdy vydávat „kuchařku pro učitele“. A najednou tu máte tuto objemnou knihu s 63 technikami. Ale ne, ani tohle není kniha plná receptů, jak na žáky. A je to dobře. Nejsem zastánce návodů, které obsahují na minutu rozebrané přípravy výuky včetně doporučených materiálů ke stažení a určení času, kdy máte žákům co rozdat a říct. Kdyby to tak fungovalo, pak by skutečně mohl skvěle učit každý, ale tak jednoduché to (bohužel?) není. Lemov a jeho tým vytěžili poklady od těch nejlepších, které v různých školách během let potkali. Ačkoli kniha svým pojetím místy připomíná manuál, není tomu tak. Poznáte to sami v průběhu čtení. Budete se muset velmi snažit, abyste podle ní něco do hodin připravili, jindy narazíte na techniku, kterou už dávno přesně takto používáte, jen jí říkáte jinak (nebo nijak). Počítá se s tím. Doslova víc než milion učitelů a učitelek z celého světa otevřelo tuto knihu a nezavrlo ji. Existuje lepší reference? Často slyšíme od pedagogů, že si připadají ve své snaze zlepšit výuku ve své škole osamoceni. Ve skutečnosti nejste sami.

Věřím, že objevíte mnoho nových pohledů na situace ve třídě, se kterými se setkáváte denně. Cíl? Třída s motivovanými žáky, kteří mají chuť se učit. Recept? Poctivé učitelské řemeslo. Není to snadná cesta. Ale chcete-li, aby vás děti ve třídě měly rády, pak učte jako šampioni.

Honza Bartoněk
metodik, EDUkační LABoratoř

PS: Připravit tuto knihu pro české učitele bylo opravdu náročné a stálo nás to hodně sil a času. Zvláštní dík patří Michalovi, který z ní byl někdy úplně *na hadry*. Skvělá práce!

KAŽDÝ UČITEL MŮŽE BÝT ÚSPĚŠNÝ, POKUD MÁ SPRÁVNÉ NÁSTROJE



Ve snaze přinést českým učitelům nejaktuálnější a nejpraktičtější literaturu, která podporuje jejich úsilí učit efektivněji, jsem s velkým nadšením podpořil vydání knihy *Uč jako šampion 3.0* od Douga Lemova. Tato kniha je nejen rozsáhlou sbírkou osvědčených pedagogických strategií, ale také inspirací a průvodcem, který učitelům nabízí konkrétní nástroje pro zlepšení jejich každodenní praxe.

Doug Lemov, zkušený učitel a výzkumník, přináší v tomto třetím vydání své úspěšné knihy s více než milionem prodaných výtisků řadu nových a inovativních přístupů, které jsou založeny na jeho rozsáhlých zkušenostech, pečlivě provedených studiích a pravidelném pozorování těch nejlepších učitelů. *Uč jako šampion 3.0* nabízí praktické rady a techniky, které mohou učitelé okamžitě využít ve svých třídách, a to bez ohledu na jejich předchozí zkušenosti nebo specializaci.

Knihy je rozdělena do několika kapitol, z nichž každá se zaměřuje na klíčové aspekty výuky, jako je efektivní komunikace se studenty, řízení třídy, motivace žáků a poskytování zpětné vazby. Lemov detailně popisuje jednotlivé techniky a jejich aplikaci, přičemž čerpá z reálných příkladů a autentických situací ze školního prostředí podložených mnoha video ukázkami. Tento přístup činí knihu nesmírně praktickou a přístupnou, což je pro české pedagogy velkou výhodou.

Jedním z nejdůležitějších poselství této knihy je, že každý učitel může být úspěšný, pokud má k dispozici správné nástroje a metodiky. Lemovova práce ukazuje, že i malé změny v učitelském přístupu mohou vést k výraznému zlepšení výsledků studentů. Kniha zdůrazňuje význam důslednosti, přípravy a reflektivní praxe, což jsou klíčové prvky úspěšné výuky.

Věřím, že *Uč jako šampion 3.0* se stane nezbytnou součástí knihovny každého učitele v České republice, který touží po profesionálním růstu a zlepšení svých pedagogických dovedností. Jsem přesvědčen, že náměty a strategie obsažené v této knize budou inspirací nejen pro zkušené pedagogy, ale i pro začínající učitele, kteří hledají cestu, jak se stát skutečnými šampiony ve své třídě.

Přeji vám mnoho úspěchů a radosti z aplikace těchto přístupů ve vaší výuce.

Dr. Martin Roman,

MA Effective learning and teaching

Předseda správní rady PORG o.p.s.

Zakladatel a donátor projektu ctenipomaha.cz

PODĚKOVÁNÍ

Tato kniha by nevznikla, nebýt týmu lidí, jejichž práce se zrcadlí prakticky na každém řádku. Moji kolegové z *týmu Uč jako šampion (Teach Like a Champion team)* se na její tvorbě podíleli zásadním způsobem, ať už přímo či nepřímo. V této knize – a v další naší práci, kterou tvoříme – najdete stovky jejich postřehů k videím nebo technikám. Přispěli však i něčím, co není tak snadné definovat. Okamžiky, kdy přesně popíšu, co učitel dělá, nebo kdy si znovu pustíme video, protože si všimli, že na reakci žáka bylo něco fascinujícího, nastávají se stejnou pravděpodobností jako chvíle, kdy se s humorem sobě vlastním zasměji něčemu, co řekli, ocení úsilí člena týmu nebo připíšu zásluhy někomu jinému. Jsou to moudří, laskaví, vtipní, pokorní a zdravě kritičtí kolegové, kteří vytváří prostředí, v němž zkoumání výuky přináší uspokojení, výzvy a dokonce i zábavu.

Kdykoliv se setkáme – osobně, nebo i virtuálně – s učiteli a lídry škol při školeních profesního rozvoje, naším cílem je prokázat jim úctu tím, že jim pomáháme zlepšit se ve své důležité práci a chceme, aby se všichni – my i oni – naučili co nejvíce a zároveň nás to společně bavilo; aby se z učení stal týmový sport, který provází radost a přátelství. Učitelé si zaslouží pracovat v takovém prostředí. Jsem o tom přesvědčený, protože sám mám to štěstí zažívat to na vlastní kůži.

V našem týmu působí Emily Badillo, Jaimie Brillante, Dan Cotton, John Costello, Colleen Driggs, Dillon Fisher, Kevin Grijalva, Kim Griffith, Brittany Hargrove, Joaquin Hernandez, Tracey Koren, Jasmine Lane, Hilary Lewis, Rob Richard, Jen Rugani, Hannah Solomon, Beth Verrilli, Michelle Wagner, Darryl Williams a Erica Woolway. Každému z nich jsem vděčný. A těm, kteří se na tvorbě tohoto vydání podíleli významnou měrou, náleží samostatná zmínka.

Videa (►), která jsou součástí této knihy – stejně jako ta, která používáme při školení a zkoumání výuky – editovali a produkovali Rob Richard a John Costello. Zpracovali je jak po technické stránce, tak i obsahové – nešlo tedy jen o to vizuálně demonstrovat, co učitelé při své práci dělají, ale také se postarat o co největší srozumitelnost pro diváky tím, že se zaměřili na důležité věci, aniž by zkruslili realitu třídy jako celku. To například znamená odstranit okamžiky, kdy ve třídě zazvoní telefon, nebo dítěti ve třetí lavici spadnou věci na zem. Dokázali rozhodnout, že dva *skvělé* příklady, kdy učitel používá PŘÍMÉ VYVOLÁVÁNÍ (■ 34), jsou užitečnější než pět *docela dobrých*. Každé video je svým způsobem báseň v obrazech. John s Robem jsou jejich autory a zároveň vytvořili systém, který umožňuje evidovat tisíce takových básní. Představte si, jaká práce se skrývá za tím uspořádat videa za 20 let tak, že někdo z týmu může říct „Vzpomínáte si na tu třídu v Tennessee, na kterou jsme se dívali asi před čtyřmi nebo pěti lety?“, a ještě týž den si nahrávku všichni pouštíme znovu.

Hannah Solomon zastává v našem týmu celou řadu rolí, hlavně však byla vývojová redaktorka této knihy. Ne snad že by musela hlídat pomyslný „pytel blech“, ale to jen proto,

že blecha byla jenom jedna; zato však bylo potřeba hlídat ji velmi vytrvale, vyžadovat cosi jako pokrok a popostrkovat správným směrem. Hannah také měla na starosti projektový management – jako by nestačilo, že u práce musela udržet mě, vedla ještě pečlivou evidenci plnění všech úkolů, nemluvě o konceptech a pracovních verzích. A to byl sám o sobě nadlidský výkon. A teď si představte, že to vše provádíte s vaším nejvíce neorganizovaným a roztržitým žákem, který dokola horlivě opakuje, že do středy to zvládne, a vy stejně v hloubi duše víte, že tomu tak nebude. Hannah mi poskytovala laskavou a upřímnou zpětnou vazbu k jednotlivým draftům, shromažďovala a vytvářela podpůrné materiály, pomáhala s výběrem videí a celkově mi opakovaně poskytovala užitečné rady a konzultace. Při psaní této knihy jsem zažíval temné a beznadějně hodiny, ale pak jsem dostal od Hannah editovanou pracovní verzi s podrobnými povzbudivými poznámkami, proč se jí ta která věta nebo odstavec líbí, a mohl jsem pokračovat v práci. Jsem jí za to nesmírně vděčný, stejně jako za řadu situací, kdy mě dokázala přimět změnit způsob mého uvažování, když jsme reflektovali a revidovali jednotlivé techniky.

Zásadní roli při psaní této knihy měla také Emily Badillo. Pokud je vám její jméno povědomé, pak proto, že i její videa se v knize objevují. Také ona byla cenným pomocníkem při čtení a revidování pracovních verzí – a při navrhování některých částí a vyhledávání podpůrných materiálů, stejně jako při sledování videí a doporučování těch, která by se měla zařadit.

V době, kdy jsem psal tuto knihu, jsme s mým týmem pořádali školení a poskytovali naše kurikulum tisícům učitelů po celých Spojených státech i jinde ve světě. Jinými slovy jsme řídili organizaci. Každý lídr vnáší do takového procesu své vlastní jedinečné schopnosti. K mým vůdčím dovednostem kupříkladu patří, že dovedu celé měsíce odkládat odpovědi na e-maily nebo svolávám porady, které mají rozpačitý začátek – a někdy se o těchto schůzkách někteří kolegové ani nedozví. Umím se také celé dny schovávat v kanceláři a obsedantně se zabývat jedním odstavcem, zatímco se na nás valí termíny odevzdání. A proto si moji kolegové z vedení *týmu Uč jako šampion* – Erica Woolway (*chief academic officer*) a Darryl Williams (*co-managing director*) – zaslouží dvojnásobné poděkování a uznání – jednak za své nápady, postřehy a hluboké znalosti výuky, ale i za schopnost managovat organizaci poblíž mých „dovedností“. Lepší kolegy jsem si nemohl přát.

Psaní může být pomalý proces, ale proces psaní této knihy byl zvláště velkou výzvou vzhledem k tomu, že vznikala v roce 2020. Amy Fandrei a Pete Gaughan z nakladatelství *John Wiley & Sons* mě po celou dobu podporovali, měli pro mě pochopení a jen tak něco je nevyvedlo z míry. Doufám, že výsledek vyváží bolesti hlavy, jež jsem jim způsobil.

Soustavně mi pomáhá a podporuje mě i můj literární agent a zástupce Rafe Sagalyn. Jsem vděčný, že mám zastání v tak moudrém člověku, jehož cílem je pomáhat mi najít vhodnou formu pro to, co chci napsat, a uvést dílo v život.

Tato kniha také reflektuje postřehy širší komunity učitelů a vzdělavatelů ve Spojených státech, v Anglii a vlastně po celém světě, kteří se se mnou a mezi sebou dělí o své poznatky a svá pozorování. Nesčetněkrát jsem proklel sociální média jako zhoubu lidstva, ale jsou také platformou, kde jsem se mohl velmi rychle naučit obrovské množství věcí – díky tisícům učitelů, kteří sociální sítě vnímají jako nástroj pro pozitivní a konstruktivní

sdílení znalostí a pohledů. Několik takových učitelů, jejichž podněty mě obzvlášť zaujaly, jsem se v knize pokusil citovat. Popisuji několik případů, kdy jsem byl v úzkých a zeptal se kolegů na síti X a jejich moudrost a vhled pro mě byly darem z nebes. Děkuji všem, kteří vyučují a vykonávají nejdůležitější práci pro lidskou společnost. A mnohonásobné díky těm, kteří se se mnou podělili o své poznání z této práce.

Během toho, jak jsem psal a dvakrát přepsal tři vydání této knihy, mé vlastní tři děti vyrostly. Snad ani nemusím říkat, že je nesmírně miluji a jsem na ně hrdý. Tehdy byly maličké, teď už jsou velké, a přesto bych pro ně obětoval cokoli na světě. Zmiňuji se o nich hlavně proto, že moje práce vždy úzce souvisela s tím, že jsem rodič. V noci se probouzím s jistou obavou o mé děti a vím, že ve stejnou chvíli jsou vzhůru i jiní rodiče, kteří se budí s ještě většími úzkostmi. Často myslím na rodiče, kteří své děti milují stejně hluboce a bezmezně jako já, ale nemohou je poslat do škol či tříd, které jim poskytnou co největší příležitost k učení a rozvoji. Tato kniha je snahou o zajištění té nejlepší výuky ve třídách všude na světě – pro mé vlastní děti i pro děti všech ostatních rodičů.

Na závěr bych chtěl poděkovat své ženě Lise, které patří největší dík. Děkovat jí za to, že tato kniha mohla vůbec vzniknout, by bylo trochu nefér, protože jsem jí vděčný za mnohem víc. Liso, děkuji ti za sluneční svit, který mimo jiné vytváří světlo, v jehož záři mohu psát.

O AUTOROVI

Doug Lemov je *managing director of Uncommon Schools* a vede tým *Uč jako šampion*, který navrhuje a realizuje vzdělávání pedagogů na základě zkoumání vysoce výkonných učitelů. Dříve byl *managing director of Uncommon Schools* v severní části státu New York a ještě předtím zastával funkci *vice president for accountability* na *State University of New York Charter Schools Institute*. Působil také jako učitel a ředitel na jím založené *Academy of the Pacific Rim Charter School (Boston)*. Vyučoval angličtinu a dějepis na univerzitě, střední škole a druhém stupni základní školy. Titul BA získal na *Hamilton College, MA* na *Indiana University* a MBA na *Harvard Business School*.

Více na TEACHLIKEACHAMPION.COM

O UNCOMMON SCHOOLS

V *Uncommon Schools* je naší misí zakládat a provozovat všeobecné veřejné školy vynikající kvality, které odstraňují vzdělanostní rozdíly a připravují žáky z nízkopříjmových skupin k úspěšnému studiu na vysoké škole. Za 20 let činnosti jsme se metodou pokusů, omylů a následného přizpůsobení naučili mnoho o tom, co ve třídě funguje. Celkem nepřekvapivě jsme došli ke zjištění, že úspěch ve třídách úzce souvisí s naší schopností zaměstnávat, rozvíjet a udržet si skvělé učitele a lídry. To nás přimělo investovat velké množství prostředků a úsilí do vzdělávání pedagogů a budování systémů, které pomáhají vedoucím pracovníkům vést, učitelům vyučovat, a žákům učit se. S nadšením hledáme nové cesty, aby toho naši žáci věděli víc, než tomu bylo včera; proto se snažíme neplýtvat časem – na každé minutě záleží.

Víme, že mnoha pedagogům, školám a vzdělávacím systémům jde o to samé jako nám – o praktická řešení pro třídy a školy, která fungují, jsou použitelná v širším měřítku a dostupná komukoli. Máme obrovské štěstí, že se můžeme učit od excelentních pedagogů – jak z našich škol, tak i celých Spojených států – jejichž žáci dosahují výborných výsledků. Pozorování práce těchto učitelů nám umožnilo identifikovat, kodifikovat a natočit konkrétní a praktické poznatky o skvělé výuce. S potěšením se o tyto poznatky dělíme v knihách *Uč jako šampion* (a v doprovodné příručce *Field Guide*), *Practice Perfect*, *Driven by Data*, *Leverage Leadership* a *Great Habits, Great Readers*.

I poté, co vyšlo první vydání této knihy, Doug Lemov a jeho tým *Uč jako šampion* z *Uncommon Schools* dál zkoumají práci učitelů, kteří dosahují pozoruhodných výsledků v rámci *Uncommon Schools*, partnerských organizací a škol po celé zemi. Díky nespočetným hodinám pozorování a analýz Doug a tým *Uč jako šampion* zdokonalovali a kodifikovali konkrétní příklady dobré praxe, které mají nejefektivnější učitelé společné. *Uč jako šampion 3.0* staví na přelomové práci původního vydání knihy a sdílí je s učiteli a lídry škol, již usilují o změnu životní dráhy žáků.

Děkujeme Dougovi a celému týmu *Uč jako šampion* za jejich neúnavné a pronikavé úsilí podporovat učitele na celém světě. Dělíme se o to, co jsme se naučili, a doufáme, že to pomůže vám, vašim žákům i celé naší společnosti.

Brett Peiser
Chief Executive Officer
Uncommon Schools

O UNCOMMON SCHOOLS

U*ncommon Schools* je nezisková síť 57 městských charterových škol ve státech New York, New Jersey a Massachusetts, které připravují přes 22 tisíc žáků od prvního do dvanáctého ročníku (*K-12 students*) k úspěšnému studiu na vysoké škole. Výzkumná studie organizace *Center for Research on Education Outcomes (CREDO)* zjistila, že u žáků z nízkopříjmových rodin, kteří navštěvují *Uncommon Schools*, „se zcela eliminuje negativní vliv spojený s tím, že vyrůstají v chudobě“. *Uncommon Schools* rovněž získaly národní cenu *Broad Prize for Public Charter Schools* za „vynikající celkové studijní výsledky žáků a zlepšení v národním srovnání během posledních let, a zároveň za snížení rozdílů ve výsledcích žáků z nízkopříjmového prostředí a žáků jiné než bílé barvy pleti“.

Chcete-li se dozvědět více o tom, jak *Uncommon Schools* mění dějiny, navštivte nás na UNCOMMONSCHOOLS.ORG

ÚVOD K VYDÁNÍ 3.0

UMĚNÍ VYUČOVAT A NÁSTROJE K TOMU POTŘEBNÉ

S kvěle vyučovat je umění. V jiných odvětvích umění – malířství, sochařství nebo romanopisectví – využívají největší mistři dovednosti zacházet se základními nástroji k tomu, aby přeměnili surové materiály (papír, kámen, inkoust) na vysoce ceněné dílo. Tato proměna je o to úžasnější, že tyto nástroje ostatním lidem často připadají úplně obyčejné. Kdo by se podíval na dláto, paličku a pilník a představil si, že prostřednictvím nich vznikne Michelangelův *David*?

Velké umění spočívá ve zvládnutí a uplatnění *základních dovedností (foundational skills)*, které se naučíte usilovným studiem – v řemeslné zručnosti, chcete-li. Učíte se tlouct paličkou do dláta a časem tuto dovednost zdokonalíte – učíte se, pod jakým úhlem do dláta uhodit a jak pevně ho držet. Daleko důležitější než jakákoliv teorie je *zručnost (proficiency)*, s jakou obyčejné dláto ovládáte. Je pravda, že ne každý, kdo se naučí pracovat s dlátem, vysochá *Davidu*, ale kdo tento nástroj neovládne vůbec, nedokáže víc než dělat rýhy do kamene.

Každý umělec – učitele nevyjímaje – je řemeslník, který má za úkol naučit se pracovat s nástroji a odhalovat tajemství jejich použití. Čím víc dlátu rozumíte, tím lépe si umíte představit, co vše se s ním dá udělat. Dláto nečekaně hladce zaoblí konturu a vy si najednou uvědomíte, že byste mohli do výrazu obličeje vnést větší jemnost, do svalů postavy více napětí. Zvládnutí nástrojů nejenže *umožňuje tvorbu – ovlivňuje ji*. Tento proces často nebývá nijak okouzující; život umělce je vlastně životem řemeslníka: vyznačuje se mozoly a kamenným prachem, vyžaduje úsilí a pokoru, odměna je však nesmírná. Je to práce, která dává životu smysl.

Když jsem v prvním ročníku vysoké školy odjel do zahraničí, viděl jsem v Picassově muzeu v Barceloně vystavené jeho školní sešity. Nejvíce si vybavuji náčrtky na okrajích stránek. Rozumějte, nešlo o skicáky. Byly to běžné sešity, jaké si vede každý student: poznámky z hodin. Drobné skici zachycovaly tvář učitele nebo Picassovu vlastní ruku, jak drží tužku; měly dokonalou perspektivu, pevnou linii a jemné stínování. Vždy jsem si myslel, že Picassovo dílo je o abstrakci, o způsobu myšlení, který považuje schopnost kreslit přesně a realisticky za nepodstatnou. Jeho skici vyprávěly jiný příběh – svědčily o jeho mistrovském ovládnutí základů a neustálé snaze tyto schopnosti zdokonalovat. Dokonce i v prchavých okamžicích své školní docházky zdokonaloval stavební kameny své techniky. Byl především řemeslníkem a až poté umělcem, o čemž svědčí i fakt, že podle jednoho odhadu za svůj život naplnil 178 skicářů.

Tato kniha je o nástrojích učitelského řemesla, a proto doufám, že bude užitečná učitelům všude na světě. Zvláštní zájem však věnuje oblasti, která je pro mě osobně nejdůležitější: veřejným školám, zejména těm, které pomáhají především chudým žákům, kteří

jdou křivolakou a nejistou cestou vstříc příležitostem, jež si zaslouží. Nemělo by platit, že narodit se do rodiny s menšími finančními prostředky omezuje příležitosti – rozhodně ne v zemi, která věří v meritokracii; ale bohužel to tak zatím je. Cena za neúspěch ve školách, které pomáhají žákům z neprivilegovaných vrstev, je často vysoká, a řeší zde obrovské výzvy. Učitelé tam pracují v prostředí tavicího kotle, kde jsou selhání naší společnosti nejvíc vidět – a někdy se zdají být téměř zdrcující. A přesto se v každé takové čtvrti najdou učitelé, kteří se bez velkých fanfár každý den ujímají žáků, o nichž ostatní říkají, že to „nedokážou“ – nedokážou číst klasickou literaturu, nedokážou pracovat v oblastech algebry a infinitezimálního počtu, nedokážou – a nechtějí – se učit; tito učitelé jim pomáhají, inspirují je, motivují, a dokonce přemlouvají, aby se z nich stali učenci, kteří to dokážou. Je neuvěřitelné, že často nevíme, kdo tito učitelé jsou, ale jsou všude – většinou nepozorovaně dřou ve vedlejší třídě některého z 50 % nově přijatých kolegů, kteří během prvních tří let učitelské povolání opustí. Zamyslete se nad tím: Ukazuje se, že řešení problémů, kterým tito noví učitelé čelí a které je nakonec z této profese vyženo, se nachází jen pár metrů od nich. Ukazuje se, že žákům může vstup do správné třídy znovu otevřít dveře k příležitostem. Problém je v tom, že se dostatečně nesnažíme učit se od učitelů, kteří mohou nabídnout řešení.

Mým cílem bylo najít co nejvíce takových učitelů a vzdát jim hold tím, že se zaměřím na jejich výuku a budu ji zkoumat. Než jsem napsal tuto knihu, strávil jsem spoustu času postáváním v zadní části jejich tříd a také sledováním nahrávek skvělých učitelů v akci. Použil jsem postřehy Jima Collinse z knih *Built to Last* a *Good to Great*, že více záleží na tom, co odlišuje *skvělé* od *dobrého*, než na kompetencích. Nesoustředil jsem se na to, co činí učitele celkem dobrými, zajímalo mě, co je dělá výjimečnými – jejich schopnost překonávat překážky. Existují konzistentní postupy, díky nimž spolehlivěji mění život žáků? Existují konkrétní slova a kroky, které bychom my ostatní mohli napodobit a adaptovat? Existují obecné trendy, které by poskytovaly cestovní plán? Existují univerzální principy, které stojí za jejich excelencí? Nebo je jejich výjimečnost osobitá a neuchopitelná?

Zjistil jsem, že každý skvělý učitel je sice jedinečný, ale jejich výuka má společné rysy. Postupně jsem si všímal témat i variací, a tak jsem si začal tvořit seznam věcí, které dělali, a způsobů, jakými je dělali. Tyto činnosti jsem pojmenoval, abych si na ně později vzpomněl, a můj seznam se postupně rozrůstal – přibývala témata a šel jsem víc do hloubky. Z nápadů se rodily techniky. Zjistil jsem ale také, že skvělí učitelé se najdou mezi extroverty i introverty, plánovači i improvizátory, někteří jsou vtipní, jiní vážní. A když jsem všechny poznatky shrnul, vykrytalizoval z toho příběh. Ukázalo se, že existuje soubor nástrojů, které vedou k excelentní výuce – navzdory náročným podmínkám. Vytvořilo jej na deset tisíc učitelů, kteří na konci chodby tíše a obvykle bez uznání pracují ve třídách s prošlapaným linem. Jsem si jistý, že některé mé analýzy toho, co dělají, jsou chybné. Ve skutečnosti jsem tuto knihu několikrát přepsal, abych co nejpřesněji zachytil to, co jsem se dozvěděl o výuce výjimečných učitelů. Snažil jsem se zdůraznit jednu věc: mít k dispozici nástroje neznamená je nedbale používat. Malíř má futrál plný štětců a špachtlí, ale nepoužívá je všechny pro každý portrét nebo krajinku.

Jste-li na začátku studia učitelského řemesla, mým cílem je pomoci vám stát se jedním z těch učitelů, kteří po dlouhou a záslužnou kariéru odemykají skrytý talent a dovednosti

čekající v žácích – ačkoliv předchozí snahy mohly být neúspěšné. Pokud se této práci plně oddáte, zasloužíte si být úspěšní a měnit životy. Budete-li úspěšní, pravděpodobně budete v práci spokojení, a když budete spokojeni, budete odvádět lepší práci.

Jestliže jste již učitelské řemeslo ovládli, doufám, že vás rozbor nástrojů a jejich použití, zarámování terminologie pro diskusi zásadních a někdy přehlížených momentů vašeho dne inspiruje nejen ke zdokonalování vašeho řemesla, ale také k tomu, abyste dělali rádi to, co děláte, a cítili potěšení z toho, že se věnujete (nebo znovu věnujete) co nejhlubšímu zvládnutí složitého a hodnotného úsilí, které je vaší životní prací. Předpokládám, že v mnoha případech může tato kniha popisovat věci, které již znáte a děláte. To je skvělé, a v takovém případě je mým cílem pomoci vám, abyste se v nich ještě zlepšili a možná viděli užitečné aplikace a varianty, o kterých jste neuvažovali. V každém případě je váš profesní růst přinejmenším stejně důležitý jako růst začínajícího učitele. Učitelství je nejlepší a nejdůležitější práce v naší společnosti. Každý učitel si zaslouží neustálý růst a poznání. To si koneckonců přejeme i pro naše žáky.

Pokud vedete školu, doufám, že vám tato kniha pomůže při podpoře pedagogů, aby zvládali tuto náročnou práci co nejlépe. V našem oboru je základní povinností pomáhat svým lidem k dosažení úspěchu. Když učitelé končí den s pocitem naplnění, když mají pocit, že jsou úspěšní a rostou, zůstávají v našich školách dlouho, odvádí skvělou práci, pracují s radostí a inspirují ostatní. A tak škole mnohonásobně vrací to, co do nich investovala.

Následující stránky se snaží popsat a uspořádat nástroje, které používají *game-changing* učitelé, a reflektovat to, *jak* a *proč* je používají, abyste mohli dělat vlastní fundovaná rozhodnutí.

Mou prací nebylo vynalézt nástroje, které zde popisují, ale vysvětlit, jak je používají ostatní a co je činí efektivními. Techniky jsem pojmenoval, abych vytvořil společný jazyk, pomocí něhož můžeme analyzovat a rozebírat to, co se ve třídě děje. Názvy se mohou na první pohled zdát prvoplánové, ale má to svůj význam. Kdyby *demokracie* neměla pojmenování, bylo by tisíckrát těžší mít a udržet *věc* zvanou „demokracie“. Věčně bychom se utápěli v neefektivitě terminologické neohrabanosti – „Víte, jak jsme mluvili o tom systému, kde každý může říct svůj názor...“ – a to přesně ve chvíli, kdy bychom potřebovali jednat. Učitelé i lídři škol musí být schopni rychle a efektivně hovořit s kolegy a používat jasně definovaný soubor pojmů (které budou všichni znát), aby mohli pokračovat ve své práci. Potřebují sdílený jazyk, který umožní komplexní analýzu široké škály mnohdy složitých situací, které se ve třídě odehrávají. Věřím, že na terminologii záleží a stojí za to se jí držet. V ideálním případě vám to umožní hovořit o vlastní výuce – a výuce vašich kolegů – efektivním a srozumitelným jazykem.

Ale jedno chci jasně zdůraznit. Kromě terminologie, kterou jsem vytvořil, není nic z toho, co se zde objevuje, moje a nejde ani o teorii. Jde o soubor poznámek z terénu, které vznikly pozorováním práce jiných lidí. Některé z nich v této knize potkáte a mnohé další nikoliv. Rád bych jim všem poděkoval za píli a schopnosti, které byly podkladem a inspirací pro toto dílo.

SPECIFICKÉ, POUŽITELNÉ A KONKRÉTNÍ TECHNIKY

Jako mladý učitel jsem chodil na různá školení a odnášel si z nich plnou hlavu vzletných frází. Vystihovaly vše, proč jsem se rozhodl být učitelem. „Mějte od svých žáků vysoká očekávání“, „Každý den od svých žáků očekávejte maximum“, „Učte děti, ne učivo“. Byl jsem inspirovaný a připravený se zlepšit – dokud jsem druhý den nepřišel do školy a nezeptal se sám sebe: „A jak na to? Co přesně mám v 8.25 udělat, abych prokázal vysoká očekávání?“

Nakonec mi nejmíc pomohl kolega, který mi řekl něco velmi konkrétního: „Když chceš, aby poslouchali tvoje instrukce, stůj v klidu. Když chodíš, rozdáváš papíry a mluvíš, vypadá to, že instrukce nejsou důležitější než ty ostatní věci, které děláš. Dej jim najevo, že na tvých instrukcích záleží. Stůj v klidu.“ Právě tyto specifické, konkrétní a použitelné rady mi – víc než připomínky, že musím mít vysoká očekávání – postupem času pomohly zvýšit očekávání ve své třídě.

Moje zkušenost se odráží i v této knize. Snažil jsem se popsat techniky učitelů-šampionů konkrétním, specifickým a použitelným způsobem, který vám umožní zařadit je do výuky už zítra. Rozhodl jsem se nazývat tyto nástroje „TECHNIKY“, nikoli „strategie“ – přestože učitelská profese má tendenci používat ten druhý termín. Strategii považuji za obecný přístup, který je základem pro rozhodování, zatímco technika je to, co konkrétně řeknete nebo uděláte. Jste-li sprinter na 400 metrů, vaší strategií může být rychle vystartovat z bloků a běžet z předních pozic; technikou bude to, že se nakloníte vpřed asi o pět stupňů a nohama budete pohybovat nahoru a vpřed. Pokud chcete být skvělým sprinterem, procvičování a zdokonalování této techniky vám pomůže více než zdokonalování strategie. A protože technika je činnost, čím víc ji budete cvičit, tím lépe se vám bude dařit. Pokud se stokrát zamyslete nad tím, že poběžíte z předních pozic, nezlepšíte se, zatímco když si stokrát procvičíte sprint se správnou polohou těla, tak ano. Proto si myslím, že nejrychlejší cestou k úspěchu je zaměřit se na zdokonalování konkrétních technik.

Je třeba také poznamenat, že tento soubor technik netvoří „systém“. Považuji za výhodu, že jde o drobné jednotky, které je možné zkoumat nezávisle na sobě. Můžete si vybrat něco, co vás zaujme, nastudovat to, postupně se rychle zlepšovat a vidět výsledky. Novou techniku můžete začlenit do toho, co již děláte, aniž byste museli přepracovávat celý svůj přístup; také se nemusíte řídit vším, co je v knize uvedeno. Jak upozorňují autoři Chip a Dan Heathovi v knize *Switch* – způsob, jakým se lidé setkají s užitečnými informacemi, má velký vliv na to, zda se jim je podaří využít ke změně a zlepšení svého života. Mnohdy to, co považujeme za odpor ke změně (například ze strany učitelů), je ve skutečnosti nejasnost ohledně dalších konkrétních kroků, které je potřeba udělat, aby byla změna nastartována: „Chápu, že bych měl být náročnější, ale jak toho dosáhnout? Jaký je konkrétní a zvládnutelný postup?“ Poskytnout lidem nástroje, aby si je vyzkoušeli, se může zdát méně efektivní než dát jim ucelený systém, který pokryje vše, co dělají, jenže snaha změnit vše najednou je předpokladem nečinnosti. Máte-li jasný a zvládnutelný záměr, na kterém chcete pracovat, může vám to pomoci zajistit, že tato malá změna proběhne hladce a bezpečně a technika se stane součástí vašeho života. Často dosáhneme větších a dlouhodobějších změn prostřednictvím malých změn realizovaných v krátkodobém horizontu.

Dalším klíčovým poznatkem knihy *Switch* je, že obvykle předpokládáme, že velikost řešení musí odpovídat rozsahu problému. Proběhla observace vaší hodiny; zazněly kritické připomínky; zdá se, že musíte provést rozsáhlé změny ve všem, co děláte. Opravdu? Možná by stačilo prostřednictvím PŘÍMÉHO VYVOLÁVÁNÍ (■ 34) navázat kontakt s několika žáky, u kterých se zdá, že o výuku nejeví zájem, nebo se na hodinu připravit jinak, abyste třídu mohli během výuky lépe naslouchat; znamenalo by to obrovský posun a díky tomu by do sebe zapadlo více věcí. Malé změny mohou mít velký efekt.

UMĚNÍ POUŽÍVAT TECHNIKY

Mnohé techniky popsané v této knize se mohou na první pohled jevit jako všední a nenápadné. Nejsou vždy zvláště inovativní. Ne pokaždé jsou intelektuálně překvapivé. Někdy nejsou v souladu s pedagogickou teorií. Když je ale správně a citlivě použijete, přináší výsledky, které bohatě kompenzují jejich zdánlivou obyčejnost. Stojí za to jim někdy věnovat čas a úsilí – právě proto, že jsou tak všední a snadno přehlédnutelné. *Jednoduchost a užitečnost* jsou krásná slova. Chci však zdůraznit, že umění spočívá v jejich uvážlivém použití. Snažím se pomáhat řemeslníkům, aby se stali umělci; ne, že bych si myslel, že práci učitele lze zmechanizovat do používání šablony. Každý nástroj má svůj čas a místo. Efektivní použití bude vždy záležet na osobitém stylu a jedinečné vizi skvělých učitelů. A v tom je to umění. Skvělá výuka není o nic méně úžasná proto, že učitel systematicky zvládl specifické dovednosti – stejně jako socha *David* není menším odrazem Michelangelovy geniality kvůli tomu, že Michelangelo ovládal práci s dlátem ještě předtím, než ji vytvořil. Věřím, že díky nástrojům popsáným v této knize se budou učitelé moudře a samostatně rozhodovat, jak a kdy použít techniky řemesla k tomu, aby se stali mistry umění vyučovat.

DEFINOVÁNÍ TOHO, CO FUNGUJE

Pokud jste četli předchozí verze této knihy, víte, že můj proces hledání učitelů, které bychom mohli zkoumat, se odvíjel od výsledků testů. Hledal jsem školy a jednotlivé učitele, kteří pracují s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí a vykazují mimořádně dobré výsledky. Jednalo se o učitele (a někdy i celé školy) ze čtvrtí, kde často jen zlomek žáků dokončí střední školu, natož aby pokračovali na vysokou školu, nebo kde obvykle jen 10–20 % žáků ročně úspěšně absolvuje státní standardizované testy (což je sice neúplné, ale přesto důležité měřítko pokroku). A přesto byli ve stejném prostředí učitelé, kteří pomohli svým žákům dosahovat výrazně lepších výsledků, než by kdokoli předpokládal – tito pedagogové mívali dvojnásobný, nebo dokonce až čtyřnásobný počet úspěšných žáků. Někde byly v testování úspěšné všechny děti. V některých případech měli tito učitelé více dětí, které dosáhly *vysokého* skóre, než kolik jich v okolních školách dosáhlo *středně vysokého*. Jejich výsledky snižovaly rozdíly mezi dětmi narozenými v chudobě a dětmi z privilegovaného prostředí.

Výsledky testů samozřejmě nepředstavují dokonalé kritérium. Řeknou nám hodně, ale zdaleka ne všechno. Často však dobře poslouží ke stanovení a ověřování hypotéz: když sledujete řadu učitelů s neobvykle dobrými výsledky, začnete u nich rozpoznávat trendy a společné rysy práce. Takže kdykoliv to bylo možné, snažil jsem se využít i další data

a hledat signály, které přetrvávaly v čase – trvalé výsledky, nikoli jen jednorázové výkyvy. Když byla škola dlouhodobě úspěšná, zohlednil jsem také, jakým způsobem ředitel školy vedl a jak se zapojuje do výběru učitelů. Existují data, která naznačují, že průměrný ředitel není zvláště dobrý v identifikaci nejlepších učitelů a velmi dobří ředitelé se samozřejmě od průměru odlišují. Dalo by se říci, že důvodem jejich úspěchu je schopnost porozumět tomu, v čem spočívá obzvláště efektivní výuka. Časem jsem se začal spoléhat na to, že můj tým (jenz strávil stovky a stovky hodin zkoumáním videí ze tříd a diskusemi o nich) odhalí momenty, které stojí za to, aby je učitelé prostudovali – momenty, které lze replikovat a přizpůsobovat, a které pravděpodobně pomohou učitelům podpořit žáky v úspěchu.

KLÍČOVÁ VIDEA

Jak jsem zmínil v *Předmluvě k vydání 3.0*, jednou z hlavních změn v této třetí verzi je zařazení delších klíčových videí, která ukazují, jak skutečně výjimeční učitelé používají a kombinují techniky v průběhu delšího úseku vyučovací hodiny. Tato videa ukazují, jak do sebe jednotlivé části zapadají, což může zabránit nevyhnutelnému zkrácení, k němuž dochází, když se zaměříte jen na jednu techniku. Níže najdete seznam videí s komentářem, ve kterém popisují, co oceňují na řemesle učitelů, kteří v nich figurují. Doufám, že se na každé podíváte vícekrát. Pokud jste ředitelem školy nebo školitelem, myslím, že jsou ideální pro opakované zhlédnutí a zkoumání.

► JULIA ADDEO (NORTH STAR ACADEMY HS, NEWARK, NJ)

Juliina vynikající *Kontrola porozumění (kapitola 3)* je umožněna díky PLÁNOVÁNÍ VZOROVÝCH ODPOVĚDÍ (■ 1). Ověřování VSTUPENKY (■ 20) se opírá o vyváženost ZPŮSOBŮ ÚČASTI (■ 36), které zahrnují PŘÍMÉ VYVOLÁVÁNÍ (■ 34) a UKÁZKU (■ 13). Ani minuta nazmar.

► AKILAH BOND (LEADERSHIP PREP CANARSIE ELEMENTARY SCHOOL)

Čte se svými druháky příběh ze série knih *Cam Jansen*. Její ČAS NA PROMYŠLENÍ (■ 33) je ukázkový. Používá VŠICHNI SE HLÁSÍ (■ 29), požádá žáky, ať dají ruce dolů, aby spolužáci neměli pocit, že musí spěchat, a poskytuje ČAS NA PROMYŠLENÍ (■ 33), který žáky vybízí k přemýšlení. Důsledně vytrvá, dokud není odpověď „úplně správná“ (■ 16 JEN SPRÁVNĚ JE SPRÁVNĚ). Když odpovídá Anthony, vidíte, jak používá NÁVYKY DISKUSE (■ 44), aby dal najevo, že poslouchal, a jak podporující jsou NÁVYKY POZORNOSTI (■ 48) jeho spolužáků, což mu dodává sebedůvěru, když se snaží vysvětlit své myšlenky. A když Michael zazáří, k jeho triumfu částečně přispěly jasné *Postupy a rutiny (kapitola 10)* – žáci vědí, že během toho, co spolužák přemýšlí, nemají vykřikovat odpovědi.

► JESSICA BRACEY (NORTH STAR ACADEMY CLINTON HILL MIDDLE SCHOOL)

Při čtení s pátáky používá FASE ČTENÍ (■ 24) ve zlatém standardu a díky jejímu nadšení a dovednostem knihu přivádí k životu. Zařadí NAPŘED PSANÍ (■ 40) a požádá žáky, aby odpověděli písemně, než budou o knize diskutovat. Její příkladné *Postupy a rutiny (kapitola 10)* zajišťují, že žáci přenášejí veškeré své myšlenky na papír, a díky technice

TICHÉ SÓLO (■ 39) celou dobu hluboce a usilovně přemýšlí a formulují myšlenky v celých větách. Není divu, že se dychtivě chtějí podělit o to, co napsali! Při sdílení vidíte kombinaci NÁVYKŮ POZORNOSTI (■ 48), díky nimž pozorně naslouchají, a NÁVYKŮ DISKUSE (■ 44), které budují dovednost naslouchat, což umožňuje skutečnou diskusi.

► **NA'JEE CARTER** (NORTH STAR ACADEMY HS, NEWARK, NJ)

Na'Jeeho PŘÍMÉ VYVOLÁVÁNÍ (■ 34) rozebírám v kapitole 7, ale všimněte si také vynikajících NÁVYKŮ DISKUSE (■ 44) – jeho žáci poslouchají stejně dobře jako mluví. Jeho dokonalé *Postupy a rutiny* (kapitola 10) nejenže pomáhají skupině, která čte, soustředit se na zadanou práci a zajišťují efektivní přechody, ale také zajišťují, že skupina, která nečte, celou dobu radostně a produktivně pracuje. Jeho SAMOSTATNÉ ČTENÍ S ÚKOLY (■ 23) je mimořádně produktivní, protože jasně formuluje zadání, což mu následně umožňuje dobře pozorovat, jak si čtenáři vedou. Ještě před tím, než začnou číst, NAHRADÍ SEBEPOSUZOVACÍ OTÁZKY (■ 6) a položí žákům řadu otázek, aby si ověřil, zda úkolu porozuměli – místo toho, aby se jich pouze zeptal, zda-li všichni zadání rozumí.

► **DENARIUS FRAZIER** (UNCOMMON COLLEGIATE CHARTER HIGH SCHOOL)

Části jeho videa se podrobně věnují v *Kontrola porozumění* (kapitola 3). Denarius modeluje téměř všechny techniky uvedené v této kapitole, počínaje AKTIVNÍM POZOROVÁNÍM (■ 9) a UKÁZKOU (■ 13) konče, a to způsobem, jenž je zásadní pro pochopení toho, jak se ve třídě budují pevné a produktivní vztahy. Nemělo by vám také uniknout, jak se přesune do rohu třídy a používá RADAR – SLEDUJI VÁS (■ 53) a Co NEJMÉNĚ INVAZIVNÍ INTERVENCE (■ 55), aby se ujistil, že všichni dávají pozor. A všimněte si, jak mu jeho EMOČNÍ STÁLOST (■ 62) pomáhá budovat KULTURU CHYBY (■ 12), díky níž jsou žáci ochotni učit se ze svých chyb.

► **ARIELLE HOO** (NORTH STAR ACADEMY VAILSBURG MIDDLE SCHOOL)

V klíčovém okamžiku hodiny požádá své žáky, aby napsali, jak poznají, že je řešení správné. Všimněte si slova *domněnky* (*conjectures*) – je to skvělý příklad formativní výzvy, která nejenže umožňuje dělat chyby, ale také vede žáky k tomu, aby psaní vnímali jako způsob, jak objevit nové poznatky, a ne je pouze vysvětlovat. Je klíčový aspekt VŠICHNI PÍŠOU (■ 38). Všimněte si TICHÉHO SÓLA (■ 39): všichni hned začnou psát. Diskuse, která je ukázková – plná bystrých postřehů a odborných pojmů, začíná tím, že se Arielle – stejně jako Denarius – přesune na *Pastoreho vyhlídku* (více o ní v kapitole 11) a pomocí techniky RADAR – SLEDUJI VÁS (■ 53) se ujistí, že všichni dávají pozor. Sidney zahajuje diskusi (skvěle!) a oční kontakt i prosociální řeč těla, kterých se jí dostává (■ 48 NÁVYKY POZORNOSTI), jí – i všem ostatním – sdělují, že *to, co říkáš, je důležité*. Potom mluví Sadie, který zaváhá, když použije k popisu dvou řádků odborný pojem *coincidental*. Možná je to poprvé, co tento termín použil. Všimněte si, jak se tím nenechá odradit a zarisuje. Pomáhají NÁVYKY POZORNOSTI (■ 48), ale i širší soubor *Postupů a rutin* (kapitola 10) – nikdo nevykřikuje odpověď, nezvedá ruku ani neříká něco, co by odvádělo pozornost, během toho, co se spolužák snaží najít správné slovo. Sekvence končí písemnou revizí původních domněnek, což je příklad revize, o které se můžete dočíst jak u techniky NAPŘED PSANÍ (■ 40), tak u PRAVIDELNÉ REVIZE (■ 42).

► **SADIE MCCLEARY** (WESTERN GUILFORD HIGH SCHOOL)

Její *Dynamika* (kapitola 6) a ZPŮSOBY ÚČASTI (■ 36) jsou brilantní – zřejmě to první vyplývá ze druhého – a oběma se podrobně v knize věnuji později, nemluvě o jejím provedení *TABULE = PAPIR* (■ 22), *VE DVOJICÍCH* (■ 43) a *SBOROVÁ ODPOVĚĎ* (■ 35). Se všemi technikami je úspěšná, poskytuje totiž *DŮKLADNÉ ZADÁNÍ* (■ 52), díky čemuž žáci přesně vědí, jak se zapojit a uspět. Nenuceným, vřelým a laskavým přístupem vyjadřuje láskyplnou důslednost.

► **NARLENE PACHECO** (IMMACULATE CONCEPTION SCHOOL, BRONX)

Narlene křišťálově jasným způsobem sděluje svým předškolním dětem, jak se úspěšně účastnit, a to díky kombinaci ekonomiky jazyka (■ 58 *SILNÝ HLAS*) a *DŮKLADNÉHO ZADÁNÍ* (■ 52), které doplňuje nesmírnou vřelostí. Je také skvělá v pečlivém pozorování chyb (■ 9 *AKTIVNÍ POZOROVÁNÍ*), přičemž buduje *KULTURU CHYBY* (■ 12) a omyly opravuje bez náznaku posuzování nebo negativity.

► **BREONNA TINDALL** (DENVER SCHOOL OF SCIENCE AND TECHNOLOGY)

Pozorování této třídy mě přivedlo k termínu *jasné zrcadlo* – k myšlence, že BreOnna mění své žáky a zároveň jim umožňuje odhalit sebe sama. Jednak přináší něco nového, jednak žákům dává možnost ukázat, co v nich už je. Začíná dokonalou prací *VE DVOJICÍCH* (■ 43); všimněte si, že díky svému systému může střídat dvojice – spolužák *vedle vás* nebo *naproti vám*. To vše je součástí návyku a ukazuje to, že dokonalé *Postupy a rutiny* (kapitola 10) vedou k vlídnému, důvěryhodnému a podpůrnému prostředí. Vřelost jejího *PŘÍMÉHO VYVOLÁVÁNÍ* (■ 34) ukazuje, jak inkluzivní tato technika ve skutečnosti je.

► **CHRISTINE TORRES** (SPRINGFIELD PREP, MASSACHUSETTS)

O Christinině výuce jste si již něco málo přečetli v *Předmluvě k vydání 3.0* – o magickém způsobu, jakým realizuje *NA FORMÁTU ZÁLEŽÍ* (■ 18), *NÁVYKY POZORNOSTI* (■ 48) a *NÁVYKY DISKUSE* (■ 44). Kapitola 2 začíná rozbohem její přípravy. Abychom vytvořili klíčové video, museli jsme sestříhat dvě části její hodiny – opakování slovní zásoby a diskusi – protože jsem jen málokdy viděl třídu, kde by se žáci účastnili s takovým úsilím a nadšením. Její hravý osobitý přístup kombinovaný s láskyplnou důsledností dostal z celé třídy to nejlepší.

► **NICOLE WARREN** (LEADERSHIP PREP OCEAN HILL ELEMENTARY ACADEMY)

Tato hodina s jejími třetíky je od samého začátku plná života. Nejprve se všichni zapojují do rychlého pokřiku (pomohou vám *Postupy a rutiny; kapitola 10*). Poté rovnou práce *VE DVOJICÍCH* (■ 43). Následuje *PŘÍMÉ VYVOLÁVÁNÍ* (■ 34), a pak přechází k samostatné práci, což je zároveň *PROCVIČOVÁNÍ VYBAVOVÁNÍ Z PAMĚTI* (■ 7). Přechody od jedné aktivity k dalším jsou modelovým příkladem plynulosti, kterou může vytvořit dobře načasovaná hodina (kapitola 6). Všimněte si, jak dobře *ZVÝRAZŇUJE KONTURY* (■ 28) bleskovými přechody jako „Řekni to partnerovi“, „Dejte se do práce!“, stejně jako ekonomikou jazyka (část ■ 58 *SILNÝ HLAS*). Krátká *SBOROVÁ ODPOVĚĎ* (■ 35) při „Happy Birthday“ zanechá Crystal úsměv na tváři. Díky prvotřídnímu *AKTIVNÍMU POZOROVÁNÍ* (■ 9) a technice *STANDARDIZUJ FORMÁT* (■ 8) ví, jak si žáci vedou, a buduje pozitivní a vlídné vztahy, kterých si bezpochyby všimnete.

► **GABBY WOOLF** (KING SOLOMON ACADEMY, LONDON)

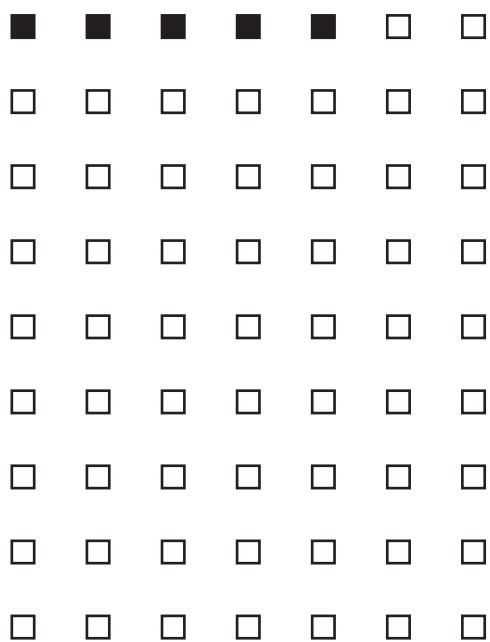
Čte se žáky 10. ročníku na hodině angličtiny knihu *Podivný případ Dr. Jekylla a pana Hyda* (*Dr Jekyll and Mr Hyde*) a Gabby skvěle modeluje FASE ČTENÍ (■ 24). Následuje krátké PŘÍMÉ VYVOLÁVÁNÍ (■ 34), při kterém NAHRAZUJE SEBEPOSUZOVACÍ OTÁZKY (■ 6) cílenými otázkami na ověření porozumění přečtené ukázky. Připomíná, že při diskusi je potřeba být slyšitelný, a zdůrazňuje to skrze *formát nahlas* z techniky NA FORMÁTU ZÁLEŽÍ (■ 18). Výtečně CHODÍ PO TŘÍDĚ (■ 25) a její DŮKLADNÉ ZADÁNÍ (■ 52) pomáhá všem soustředit se na úkol: „Text před vámi, prosím.“ Vidíme skvělé CHTĚJ VÍC (■ 17), a to v okamžiku, kdy se zeptá: „Co se nám vybaví, když čteme *ubít holi*?“ „Neandrtálec,“ odpovídá jeden bystrý žák. Je to dobrá odpověď a Gabby ji ocení tím, že naváže další otázkou: „Proč?“ Jakmile to žák vysvětlí, následuje otázka: „Jak to souvisí s postavou Hydea?“ Poselství je: odměnou za správné odpovědi jsou těžší otázky. Nicméně i jeho odpověď – řekl, že Hyde selhal – je také určitým druhem odměny.

► **SARAH WRIGHT** (CHATTANOOGA PREP, TENNESSEE)

Při čtení knihy *Esperanza Rising* s chlapci z pátého ročníku Sarah dokazuje, že nejlepším způsobem, jak zajistit, aby žáci v učení nacházeli potěšení, je zavést jasné postupy (*kapitola 10*) – věci pak fungují správně a žáci vědí, jak je mají dělat. Napřed píší a teprve potom se pustí do práce VE DVOJICÍCH (■ 43). Sarah CHODÍ PO TŘÍDĚ (■ 25), vyslechně několik skvělých odpovědí a jednoho žáka poctí PŘÍMÝM VYVOLÁNÍM (■ 34). Všimněte si, že když Akheem čte, co si napsal, všichni ve třídě se na něj dívají a řeči těla mu tak dávají najevo, že na jeho slovech záleží (■ 48 NÁVYKY POZORNOSTI). Vidíte, jak bezprostředně ožije práce VE DVOJICÍCH (■ 43), když je vyzve – mají to nacvičené a vědí, že se všichni nadšeně zapojí. Rovněž sledujte, jak v případě potřeby práce VE DVOJICÍCH (■ 43) rychle skončí – i zde má jasný a nacvičený postup, který třídu uvede do původního stavu. Všimněte si, jaký má systém vzájemné oslavy úspěchu žáků, a že chlapci, jakkoli jsou dychtiví odpovídat, své odpovědi nevykřikují; díky tomu může Sarah použít PŘÍMÉ VYVOLÁVÁNÍ (■ 34) a dát Akheemovi šanci ve správnou chvíli. Radost je hmatatelná – a jasné postupy, struktura, systémy a rutiny nejsou jejím protikladem, ale součástí jejího zdroje.

KAPITOLA 2

PŘÍPRAVA HODINY



Pokud jste četli tuto knihu ve verzi 2.0, nejspíš vám neujde, že tato kapitola doznala značných změn. V minulém vydání jsem rozebíral, jak napsat co nejlepší *plán hodiny*, zatímco nyní se snažím vysvětlit, jaké metody námi pozorovaní učitelé používají při *přípravě na hodinu*. V podstatě jsem jednu kapitolu nahradil druhou, a to na základě důležitosti, která plyne ze změny jediného slova: od *plánování* k *přípravě*. Možná se ptáte, v čem je rozdíl a proč ta změna?

Zprvė příprava je univerzální. Ne každý si denně píše plán hodiny. Řada učitelů používá plány svých kolegů nebo návody z metodických příruček. Někteří znovu použijí plán, který si napsali dřívě. Ale každý si připravuje (nebo, jak tvrdím, *měl by si připravit*) svou hodinu předtím, než ji začne vyučovat. Je-li plán hodiny sekvence aktivit, které se chystáte použít, pak příprava hodiny je soubor rozhodnutí, *jak* je budete vyučovat. Tato rozhodnutí mohou ovlivnit úspěch hodiny přinejmenším stejně jako sekvence aktivit, ale protože se plánování a příprava často zaměňují, lehko se to druhé přehlédne. Máte hotový plán a můžete začít.

Řekněme, že vyučujete stejný obsah v paralelních třídách: nejdřív třetí hodinu a pak pátou. Třetí hodinu jste ve třídě, která je dychtivá a nemusíte nikoho pobízet k mluvení – možná je musíte dokonce brzdít, aby se nerozpovídali moc a hodina se neubírala jinam. Pátou hodinu máte ve třídě několik introvertnějších žáků. Jsou přemýšliví, k mluvení je ovšem musíte trochu pobízet. *Plán* máte pro obě hodiny stejný, ale *příprava* je jiná.

„Techniky, jež podporují zapojování žáků do hodiny, je mnohdy potřeba v různých třídách používat jinak,“ píše Adeyemi Stemberidge. „Připravit hodinu, ve které se žáci nadšeně zapojují, vyžaduje cit pro kontext, protože lidé jsou vysoce sociální bytosti a na mezilidském a kulturním kontextu záleží.“¹

V úterý třetí hodinu to třeba znamená trochu více psaní, aby třída zpomalila a zamyslela se, zatímco pátou hodinu vícekrát použijete *VE DVOJICÍCH* (■ 43), abyste žáky rozmluvili. Možná, že žákyně během páté hodiny použila k popisu pasáže z románu krásnou frázi a vy se k tomu v klíčovou chvíli chcete vrátit a zeptat se jí na to. Přestože na obě hodiny máte stejný plán, efektivní postup přípravy hodiny znamená, že zohledňujete důležité rozdíly ve způsobu výuky v jednotlivých třídách.

Pro přípravu hodiny je důležité dobře znát její obsah. Nemůžete vyučovat, jak nejlépe umíte, pokud si nejste jisti, co bude následovat a musíte si načítat dopředu, zatímco byste měli poslouchat, vysvětlovat nebo pozorovat. Správa pracovní paměti je důležitá nejen pro žáky, ale i pro učitele. K této myšlence se v závěru tohoto oddílu ještě vrátím, protože s ní souvisí víc věcí, než se na první pohled zdá. Kromě nutnosti seznámit se s tím, co vyučujete, je pro krátkodobý i dlouhodobý úspěch učitele zásadní rozvíjet návyky, které vám pomohou úspěšně přizpůsobit výuku aktuálnímu prostředí a efektivně reagovat na nenadálé situace. Mohlo by se zdát, že si tím zvyšujete pracovní zátěž, tyto návyky ji však

¹ Stemberidge, A. (2019) *Culturally Responsive Education in the Classroom*, s. 70.

při správném postupu sníží, pomohou vám udržet rovnováhu ve vašem učitelském životě a u pedagogické profese déle vydržíte.

Důvody, proč na přípravě záleží, vyplývají z kognitivních věd a významu percepce, která je jednou z nejdůležitějších dovedností učitele. „Zkušený učitel má vysokou úroveň citlivosti vůči tomu, jak stoupá či klesá zájem žáků, jejich snaha a motivace,“ píše Graham Nuthall v knize *The Hidden Lives of Learners*. „Zaujetí žáků pozná učitel z atmosféry ve třídě, z výrazu žáků, z toho, jak se ptají a odpovídají a jak se zapojují do aktivit. Efektivní učitel (...) podle těchto signálů pozná, zda je potřeba změnit to, co dělají, zrychlit či zpomalit nebo zvýšit či snížit náročnost.“ Určitá opatrnost je na místě – i když se nám zdá, že se žáci zapojují (anebo ne), je dobré si uvědomit, že se můžeme mýlit, a že naše předpoklady potvrdí či vyvrátí kontrola písemných prací žáků – ale obvykle se nám daří vyučovat lépe, když dokážeme pozorně vnímat dění ve třídě, a podle toho přizpůsobovat další postup. Pokud nevidíte důležité signály, nemůžete se spolehlivě rozhodovat. Potáhnete „hot“, zatímco žáci by zrovna potřebovali „čehý“.

Není samozřejmě tak úplně pravda, že všichni *zkušení učitelé* to dělají. Zvládají to ti, kteří se dovedou učit ze své zkušenosti, ale najdete i veterány, kteří po 20 letech praxe nedokáží číst v projevech třídy, stejně jako učitele, kteří vyučují první rok a třídu mají přečtenou dokonale. Nuthall říká, že v podstatě jde o to, aby se rychleji a účinněji naučil „rozumět signálům“ každý učitel. Stenbridge tvrdí, že schopnost reagovat začíná u percepce. „Potřebujeme si zlepšit percepci a schopnost využívat strategie tak, aby byly ku prospěchu žáků, kteří potřebují specifickou podporu.“² Klíčovou součástí responzivní výuky je umět číst reakce žáků a všimát si jejich potřeb během hodiny. Důležité tedy je, jak se během výuky „lépe dívat“ a více toho vidět.

Může to znít neuchopitelně, ale percepce se odvíjí od přípravy. Abyste mohli dobře vnímat, musíte se připravit na to, čeho si budete všimát, a ideálně uvolnit co nejvíce pracovní paměti, abyste ji měli k dispozici pro pozorování. Stav, kdy lidé nevidí, co mají přímo před očima – natož něco pohledu skrytého – se nazývá *percepční slepota*, jak jsem uvedl v kapitole 1. Všem nám neustále hrozí, že si nevšimneme podstatných detailů, zejména když se vyskytují v komplexním vizuálním poli, jakým třída plná žáků téměř vždy je.

Je potřeba to přijmout – a pokud chceme vnímat přesněji, musíme se na to připravit, jak nám připomínají Chabris a Simons: „Existuje osvědčený způsob, jak se vyhnout percepční slepotě – změnit neočekávané události na méně neočekávané.“ Pokud si před výukou promyslíte, jakých chyb se žáci pravděpodobně dopustí, spíše si jich pak všimnete – nebo jakýchkoliv dalších nezdarů. Naučíte se je vidět částečně tím, že se připravíte na to, abyste je viděli. Když si předem ujasníte, jak by měla výsledná práce žáků vypadat, budete se dívat přesněji a lépe si všimnete, zda to žáci skutečně dělají.

Víme také, že percepce je ovlivněna zatížením naší pracovní paměti. Když za volantem zvednete telefon a voláte partnerovi či partnerce, přestanete si všimát, co se děje na silnici kolem vás. Pokud se snažíte přemýšlet nad tím, jak má znít ta nejlepší odpověď na vaši otázku, během toho, co posloucháte své žáky, přestáváte vnímat, co se děje kolem vás.

² Ibid, s. 66.

Zmenší se vám *kognitivní šířka záběru*, kterou můžete pro percepci využít. Pravděpodobně vám některé signály uniknou. Pokud si však předem promyslíte – a zapíšete – ideální odpovědi žáka na zásadní otázky – což v této kapitole nazýváme „vzorové odpovědi“ – můžete zpracovávat to, co žáci říkají a píší, s menším zatížením pracovní paměti.

Dalším aspektem výuky, který souvisí s přípravou, je vaše schopnost podporovat zapojení žáků. Když máte promyšleno, jak žáky pobídnete, aby pracovali na VSTUPENCE (■ 20), a koho vyvoláte (■ 34 PŘÍMÉ VYVOLÁVÁNÍ), zvýšíte pravděpodobnost, že tyto kroky dodržíte. Žáci pak budou cítit odpovědnost za to, že se zapojují, a budou mít prospěch z výuky, kde každý – nejen ti, kteří se neustále hlásí nebo vykřikují odpovědi – dostane spravedlivou příležitost promluvit. Když to uděláte, vaše hodina bude nejspíše nabitá energií a nadšením. Pokud tak ne učiníte, může se stát, že žákům u každé otázky budete muset připomínat, že se zvedají stále tytéž dvě nebo tři ruce. Řeknete-li před třídou něco takového, budiž vám to připomínkou, že jste se měli lépe připravit.

Příprava na hodinu je tedy proces, kdy si procházíte plán hodiny a promýšlíte, jak to bude vypadat nikoli v nějaké třídě, ale konkrétně další den, pátou hodinu. Kdy a jakým způsobem chcete zapojit některé z tišších dětí? Na které otázky by žáci měli odpovědět písemně, abyste zjistili, jak uvažují? Třetí hodinu to bude jiné, protože budete muset pečlivě hlídat čas, aby se „pětiminutová debata“ neprotáhla na pětadvacet. Budete potřebovat *časové značky* (*time stamps*) z techniky PROVÁDĚCÍ KROKY (■ 3): jestli ještě chcete stihnout předvést žákům tektoniku desek, musíte VSTUPENKU (■ 20) udržet pod sedm minut, jakkoliv se to rukama nad hlavou hemží sebevíc. Na opakování slovní zásoby máte tři minuty a na interaktivní tabuli si zapnete stopky, abyste měli jistotu, že nepromrháte druhou polovinu hodiny.

Maje toto vše na paměti vstupujeme do pátého ročníku ke Christine Torres ve *Springfield Prep (Massachusetts)*, abychom pojítka mezi přípravou a výukou pochopili ještě lépe. Ve ► CHRISTINE TORRES: KLÍČOVÉ VIDEO si nejspíše hned všimnete, jak je její hodina dynamická – všichni žáci jsou zapojeni do výuky a celá hodina je do poslední vteřiny využita k aktivitám, které nutí žáky přemýšlet. Usilovně pracují a zjevně se jim to líbí. Panebože, říkáte si, kdyby to takhle vypadalo v mé třídě, dělal bych tuhle práci donekonečna. Naše reakce byla stejná. Christine jsme se rozhodli natočit proto, že když jsme o pár týdnů dřív navštívili její školu – bohužel bez kamer – uchvátila nás radostná, energická a promyšlená hodina, kterou Christine vyučovala. Z její třídy se nám moc nechtělo, ale bylo nám přislíbeno, že si ji budeme moci co nejdříve natočit. To je příběh vzniku tohoto videa. Ale z první návštěvy na *Springfield Prep* jsme si odnesli ještě jednu významnou věc. Christine se s námi podělila o svůj *paket* (*packet*)³ – nástroj, který používá při přípravě hodiny. Tento konkrétní použila při přípravě jiné hodiny, než kterou můžete zhlédnout, ale dobře odhaluje proces, který používá při každé přípravě – což je samo o sobě zajímavé. Její způsob přípravy je konzistentní, proto jsou její hodiny konzistentní co do kvality výuky, aktivity žáků a energie. Je to pozoruhodné, což je tak trochu záměr. Jestli chcete, aby se vaše hodiny podobaly Christininým, prvním krokem je napodobit – nebo alespoň nastudovat a adaptovat – její přístup k přípravě.

³ [Odkaz na online zdroj najdete na konci kapitoly.]

Vidíte, že Christine se věnuje PLÁNOVÁNÍ VZOROVÝCH ODPOVĚDÍ (■ 1). Před hodinou si napíše odpověď na každou otázku tak, jak by ji formuloval nejlepší žák. Díky tomu se může plně soustředit na diskusi – co zazní správně a kde jsou nedostatky. Během hodiny může do příprav kdykoli nahlédnout, pokud si potřebuje něco rychle připomenout, takže její pracovní paměť zůstává relativně volná.

Christine si také zapisuje, kolik minut chce dané aktivitě věnovat, sepsala si *záložní otázky* (*back-pocket questions*), aby podpořila zmatené žáky, a především poznámky o tom, jak budou žáci odpovídat. Stejnou otázku může koneckonců položit v obou třídách, v jedné zadá žákům *zastav se a poznač si*, zatímco ve druhé přejdou rovnou k práci VE DVOJICÍCH (■ 43). Proces její přípravy na hodinu se liší od tvorby plánu hodiny. V přípravě má ručně psané úpravy připravených aktivit z plánu spolu s časovou dotací a poznámkami. Obojí je stejně nezbytné. Vyhotovení pečlivých plánů hodin, jako je tento, vyžaduje čas a učitel k nim musí prozkoumat hodně materiálů. To dost dobře nejde udělat večer předtím (víme to; Christine používá plány hodin z našeho pilotního *Reading Reconsidered Curriculum*, které napsal *tým Uč jako šampion*). Příprava přizpůsobuje tento důkladně vytvořený plán tak, aby ten den vyhovovala konkrétní skupině žáků. Zohledňuje aktuální situaci, pokroky žáků, a dokonce obsahuje informace o tom, co se ve třídě stalo předešlou hodinu. Sebelepší plán bez efektivní přípravy nebude mít úspěch. A vynikající příprava ze špatného plánu také ne. Potřebujete obojí.

Výsledky vidíte ve videu. Zdá se, že Christine dělá perfektní rozhodnutí, aby maximalizovala úroveň účasti všech žáků v průběhu celé hodiny. Její způsob výuky je kouzelný, ale tak jako všichni skvělí kouzelníci, i Christine používá osvědčené triky. Zdánlivě improvizuje, ale ve skutečnosti má kroky naplánované anebo zúžila možnosti, se kterými bude pracovat. Když si prohlédnete její verzi žakovského paketu, na který si napsala přípravu, uvidíte, jak jednotlivá rozhodnutí („Tady práce VE DVOJICÍCH“), tak i alternativy („Tady UKÁZKA, bude-li čas“). Někdo by se mohl obávat, že příliš podrobná příprava zkomplikuje spontánnost projevu a možnosti navázání kontaktu s žáky, ale opak je pravdou. Christine je připravená, proto může reagovat responzivně. Žáci vidí, že je vyučující vnímá a že jim věnuje plnou pozornost. Její vlídný přístup a humor se ještě násobí tím, že je klidná, stálá a připravená – a možná i tím, že její žáci jsou hrdí na svou práci a jsou ochotni zapojit se do řešení úkolů. Christine má výuku důkladně naplánovanou od prvních minut: zadává jasné instrukce, žáci pozitivně reagují a ona se díky tomu může uvolnit a uplatnit všechnu svou lehkost a učitelskou brilantnost. To se projevuje po celou hodinu. A to všechno díky tomu, co má napsáno v přípravě.

James Clear v knize *Atomové návyky* (*Atomic Habits*) vysvětluje další důvod, proč čas, který Christine investuje do přípravy, přináší ve třídě tak ohromující výsledky. Clear cituje britskou studii, kde vědci požádali tři skupiny lidí, aby začaly cvičit. Kontrolní skupina nedostala žádné zvláštní pokyny. Druhá skupina obdržela motivační materiály. Třetí skupina získala motivační materiály a měla za úkol doplnit následující větu:

„Dne [DATUM] v [ČAS] na [MÍSTO] budu dvacet minut intenzivně cvičit.“

Poměr lidí z jednotlivých skupin, kteří skutečně cvičili, byl 35 procent, 38 procent a 91 procent. Míra úspěšnosti lidí, kteří se zavázali k určité činnosti v konkrétní dobu a na konkrétním místě, se téměř ztrojnásobila oproti těm, kteří sice chtěli tyto věci udělat, ale nestanovili si přesný čas a místo. Clear k tomu říká: „Lidé, kteří si připraví konkrétní plán, kdy a kde budou nový návyk realizovat, jej s větší pravděpodobností dodrží. Lidé se příliš často snaží změnit své návyky [nebo používat výukové techniky], aniž by si promysleli tyto základní detaily.“

Christininy přípravy prozrazují, že dělá něco podobného, co radí Clear. Tím, že si vždy poznamená „Tady PŘÍMÉ VYVOLÁVÁNÍ“ nebo „Teď VE DVOJICÍCH“, má konkrétní plán, kdy a kde udělá určitou činnost, čímž ztrojnásobí pravděpodobnost, že tyto věci skutečně udělá. Díky přesnější přípravě je větší šance, že se nám při výuce podaří to, v co doufáme. A současně nás to přibližuje cíli stát se učiteli, jimiž chceme být.

Christininy návyky při přípravě na výuku jsou obdivuhodné, neexistuje ale univerzální způsob, jak se na hodiny připravovat. Lidé jsou různí a nejsme všichni ve stejné situaci. Pokud jste si za roky praxe vytříbili intuici a učivo, které vyučujete, můžete se připravit jednoduše – třeba tak, že si napíšete vzorovou odpověď k jedné důležité otázce – a pak sebevědomě vstoupíte do třídy... přinejmenším během běžného dne, kdy máte dané učivo již mnohokrát odučené. Než však do tohoto stádia dospějete, může to nějakou dobu trvat. Třeba letos vyučujete v nové třídě. Zpočátku pravděpodobně úroveň přípravy zintenzivníte a v průběhu roku budete tento postup postupně zjednodušovat, případně upravovat. Je však důležité, aby se z toho stal návyk. Pojmenovat si stěžejní postupy přípravy, soustředit se na to, zda jsou produktivní a užitečné, a zavázat se, kdy je splníte. Stejně jako přípravy zvyšují šanci, že činnosti, které máte v plánu, skutečně provedete, tak i pravděpodobnost toho, že si přípravy opravdu napíšete, se zvyšuje tím, že si na ně důsledně vyhradíte stálý čas, konkrétní místo a určitou metodu.

To pravděpodobně povede k lepším studijním výsledkům žáků a jejich pozitivnějšímu a intenzivnějšímu zážitku, nemluvě o vaší větší radosti z výuky. K této myšlence se vrátím později, ale jak říká Adeyemi Stembriidge v knize *Culturally Responsive Teaching in the Classroom*, když reflektuje své vlastní návyky při přípravě hodiny:

Při plánování vždy začínám tím, že se zamyslím, čemu by měli žáci porozumět a jak by se u toho měli cítit.

To, co žáci cítí, je rozhodující pro jejich pocit sounáležitosti a skládá se z mnoha věcí. Jednak jde o to, jaký vztah má žák k učiteli a učivu, ale jde také o to, jestli se nechá vtáhnout do proudu hodiny s tím, co Mihaly Csikszentmihalyi nazývá *flow*, který ho zanese do jiného světa – v případě hodiny Christine Torres do Dánska roku 1943 – a rozproudí jeho fantazii. V okamžiku, kdy se poddáte něčemu dynamickému a podmanivému, vydáváte se na dobrodružnou cestu. Mistrně připravená a provedená hodina to dokáže.

Než si definujeme konkrétní techniky pro přípravu hodiny, vraťme se ještě k zásadní otázce, která se s psaním příprav pojí: „Jak dobře znáte učivo, které v hodině probíráte?“ Taková otázka vám může připadat bezpředmětná. Žádný učitel kromě toho, který byl náhle vržen do suplovací pohotovosti a má vyučovat předmět mimo svou aprobaci, by neodpo-

věděl: „No, vlastně ne moc dobře.“ Existuje však obrovská škála toho, co mají učitelé na mysli, když říkají, že probírané učivo dobře znají, a je relevantní se ptát, zda má smysl znát k probíranému tématu širší kontext a více faktů.

Výzkumy ukazují, že *myšlení vyššího řádu* se opírá o fakta a je možné pouze tehdy, když má člověk o daném tématu rozsáhlé znalosti. Zde je jeden příklad:

Představte si, že byste se zítra ráno vzbudili a nebe nebylo modré, nýbrž zelené.

Do rámečku níže napište dvě možná vědecká vysvětlení, co tento jev mohlo způsobit:

Tak co? Byli jste kreativní? Byla vaše analýza brilantní? Napsali jste, že by něco muselo ovlivnit částice v zemské atmosféře tak, aby začaly pohlcovat modré světlo, ale jen do té míry, aby zůstalo nejviditelnější světlo zelené s dalšími nejkratšími vlnami? Naznačili jste, že zvýšené množství vodních kapek ve vzduchu mohlo odrážet žlutou a oranžovou barvu východu slunce a kombinovat ji s přirozenou modří oblohy, třeba na pozadí mraků, aby dostala zelený odstín?

Nebo jste odpovědět nedokázali? Tipli jste si něco nepravděpodobného, jako že jde o odraz oceánu (častá mylná představa), a pak jste to vzdali? Zůstal rámeček prázdný? Pokud ano, možná jste si vzpomněli na jednu myšlenku z kapitoly 1: *myšlení vyššího řádu* je specifické pro daný kontext a závislé na znalostech. Nemáte-li znalosti o tom, co způsobuje, že je nebe modré (nebo jinak barevné), je pro vás tento úkol, v němž potřebujete kreativní a analytické myšlení, k ničemu. Hluboce přemýšlet můžete pouze o věcech, o nichž něco víte – a čím více toho víte, tím může být vaše přemýšlení hlubší a kreativnější.

Z hlediska učení žáků to znamená, že pokud chceme, aby výuka byla skutečně náročná, musíme předem zvážit jejich úroveň základních znalostí. Příprava hodiny s tím, že budete klást „kontrolní otázky“, je nedostatečná, pokud jste nezajistili, že žáci mají znalosti, které si vybaví z paměti, když se jich zeptáte: „Proč?“ Například moje znalosti o atmosféře jsou jen velmi kusé, takže mi klidně můžete položit třeba tisíc přímých otázek o barvě nebe a nevyvoláte ve mně více než nelibost. Až dospějete k otázce typu „(...) a nemohlo by to mít něco společného s částicemi ve vzduchu?“, tak se skutečně naštvu a budu cítit frustraci. *Už jsem vám řekl, že nevím. Jestli chcete, můžete se mě ptát proč pořád dokola, ale já to stejně vědět nebudu, takže by možná bylo rozumnější se přestat ptát.*

Porovnejte tuto reakci s tím, jak se chovají žáci u Christine – dychtivě se hlásí a nadšeně ze sebe chrlí myšlenky, jakmile je vyzve k práci VE DVOJICÍCH (■ 43). Žáci se zapojují, protože jim Christine poskytla rovné podmínky. Můžete si všimnout, jak do plánu výuky dávkuje znalosti, aby je připravila na hlubší přemýšlení: články o přidělovém systému, pohádky Hanse Christiana Andersena a vysvětlení, co znamená francouzský výraz *trousseau*. Kde je potřeba, doplňuje další znalosti, protože už při přípravě myslela na to, kde budou mít žáci *mezery ve znalostech* (*gaps in knowledge*). Všimněte si například:

- Podtržených vět v článku o přídělovém systému. Právě ty totiž přinášejí *klíčové základní znalosti* (*key background knowledge*), díky nimž můžou žáci knihu lépe analyzovat. Navíc si k nim ještě poznamenala, aby je přidala do slidu.
- Poznámky k tomu, aby si ověřila, jestli žáci chápou, že *předminulý čas* (*past perfect*) znamená, že něco bylo a už není. Díky tomu budou moct hlouběji přemýšlet o nevyřčeném faktu, že sestra Annemarie už nežije.

Na znalostech záleží – i u učitelů. To je základ. Rozhodně také platí, že o učivu a výuce můžeme hlouběji a kreativněji přemýšlet, když o něm víc víme, a pokud si předem zopakujeme klíčové znalosti a máme je uložené v dlouhodobé paměti. Představte si, že byste měli odučit hodinu o zelené obloze a postavit ji jen na strohých odpovědích, které jsem vám poskytl výše. Určitě byste nevyučovali dobře nebo flexibilně. Daleko spíš byste výuku vedli tak, abyste předešli příležitosti žáků ptát se na něco, na co nedokážete odpovědět. Nedostatečné znalosti by limitovaly vaše výukové kroky. Nechtěli byste klást otázky typu proč, pokud by vaše reakce na každou myšlenku žáka zněla: „Hmm, to zní zajímavě. Později se na to možná podíváme a ověříme si to.“ Mnohem lepší by bylo, kdybyste si předem promysleli několik pravděpodobných odpovědí, a měli jasno v tom, proč dávají, nebo nedávají smysl. A být se to zdá u hodiny o viditelném světelném spektru samozřejmé, moje kolegyně Hannah Solomon říká, že to platí úplně stejně i pro výuku o archetypech a pohádkách. Když nebudete o tématu sami předem důkladně přemýšlet, hodina se vám rozsype. Může se stát, že přípravu podceníte, protože pohádky považujete za notoricky známé téma. Prohlédněte si snímek* z Christiny hodiny. Plán opatřila poznámkami, z nichž je patrné, jak při přípravě o pohádkách přemýšlela a proč jsou obzvláště důležité pro příběh o životě za války.

something with which Andersen was all too familiar – he was bullied as a child. Universally, people enjoy a story in which truth wins out over lies, kindness is rewarded, obstacles are overcome by hard work and love, and good triumphs over evil. We enjoy escaping into the fantasy of a happy ending.

- BPQ ↙ What is the purpose of fairy tales? ↘ Why do ppl. like reading/listening to them?
1. **Considering the purpose of fairy tales, why would Annemarie include „feast of pink frosted cupcakes“ in the story she makes up for Kirsti?**

Nejenže její plán hodiny poskytuje základní znalosti, ale její příprava ukazuje, že si vše, co ví, zopakovala, promyslela a použila, aby byla připravena vyučovat.

Nabízí se otázka: „Máte jakožto učitelé návyky, které vás podporují v tom, abyste neustále investovali do svých znalostí?“ V této kapitole jich několik probereme, ale také zmíním, že v několika úspěšných školách, které znám, používají pojem *intelektuální příprava*, čímž popisují klíčový krok při přípravě hodiny. Začlenili ho přímo do profesního rozvoje učitelů. Než se učitelé se žáky pustí do rozboru knihy nebo výuky konkrétního tematického

* Věta „Lidé rádi volí únik do fantazijního světa, kde vše šťastně skončí“ je určená k rozboru a je podtržená. „BPQ“ znamená *back pocket question*, tedy zkratku pro záložní otázku; její znění má Christine dopsané vedle zkratky. Pod větou podtrženou vlnovkou je další záložní otázka: „Proč lidé rádi čtou či poslouchají pohádky?“

celku, sejdou se s kolegy, aby společně probrali důležité otázky k tématu a sdíleli a určili potřebné základní znalosti, které jim pomohou danou oblast vyučovat. Myšlenka takovýchto setkání se mi líbí. Sdělení zní: *To, kolik toho víte o tom, co vyučujete, je klíčovou součástí toho, jak se připravujete.*

TECHNIKA 1

PLÁNOVÁNÍ VZOROVÝCH ODPOVĚDÍ EXEMPLAR PLANNING

Na videa z výuky Sarah Wright reagují učitelé a lídři škol s ohromným nadšením. Proč tomu tak je ukazuje ► SARAH WRIGHT: TÍO LUIS, které bylo natočeno v pátém ročníku na *Chattanooga Prep (Tennessee)*. Vládne tam radost a cílevědomost. Ve třídě jsou sami kluci, kteří se usmívají od ucha k uchu, když se vrhají do práce VE DVOJICÍCH (■ 43), ve které mají za úkol si představit, že jsou záporným hrdinou Tío Luisem z knihy *Esperanza Rising* od Pam Muñoz Ryan. Píší nadšené a podrobné odpovědi. S potěšením používají nová slova – někdy nedokonale, ale vždy s nadšením – a oslavují, když někdo ze spolužáků odpoví správně. A celou dobu jsou ponořeni do románu. Až se na video podíváte, možná si vzpomenete na hodinu Christine Torres, o níž jsme mluvili v úvodu kapitoly. Není to náhoda. Podobnost spočívá i v tom, jak jsou žáci zapojeni do kvalitních výukových aktivit bez jediné vteřiny prostoje; zdá se, že rozebírat tuto knihu považují za nejlepší věc pod sluncem. A najdeme ještě jednu paralelu, která z videa není až tak docela patrná, ale rozhodně je stejně podstatná jako ostatní podobnosti: Sarah a Christine dosahují podobných výsledků, protože se připravují podobným způsobem.⁴

To, co v jejich třídách vidíte, je jednak výsledkem rozhodnutí učiněných před začátkem výuky, a jednak i těch učiněných přímo v hodině; obě složky spolu úzce souvisí. Připravený učitel je obvykle klidný a dobře naladěný – dovede se lépe vyjadřovat i kvalitněji rozhodovat. Ví, kam směřuje, a nemá obavy z toho, co má přijít na řadu dál, jak to má udělat a jak dlouho mu to potrvá. Má volnou pracovní paměť, takže může pozorně vyslechnout každou odpověď, ale také se soustředit na to, aby plánovaná pětiminutová diskuse skutečně probíhala jen pět minut, protože ví, kam se chce diskusí dostat, takže ji tím směrem může jemně nebo rozhodně posouvat. Pro takového učitele je pak snadné se se žáky zasmát a oslavovat jejich výsledky, jako to dělá Sarah. Nemůžete být plně přítomni, pokud nejste připraveni.

Stejně jako Christinina příprava je i příprava Sarah výsledkem návyku a zkušenosti. Nejprve se na hodinu připravovala podobně jako Christine: naplánovala si *klíčové kroky výuky (key instructional moves)* – tedy ZPŮSOBY ÚČASTI (■ 36) – a potenciální chyby, jichž se žáci mohou dopouštět. Ovšem poslední krok udělala až těsně před výukou. „Měla jsem

⁴ Další podobnost spočívá v tom, že obě používají *Reading Reconsidered Curriculum*. Všiml jsem si, že pokud mají k dispozici plán hodiny, mohou více času strávit přípravou na výuku (a na přizpůsobování obsahu plánu jednotlivým třídám), než hledáním obsahu a psaním podrobného plánu. Když má učitel málo času, je lepší ho využít k přípravě než k tvorbě plánu.

45 minut,“ popisovala mi své rušné ráno před touto hodinou. A tak si prošla a zkontrolovala své *vzorové odpovědi* (*exemplars*).

Připomeňme si, že to jsou odpovědi, které si zapíšete ke svým otázkám. Jsou to odpovědi, které od žáků chcete slyšet. Je jednoduché tento krok vynechat nebo ho při plánování podcenit. Dost možná proto, že vám to může připadat příliš triviální a zbytečné. Odpověď přece „znáte z hlavy“ a nemusíte si je zapisovat. Ale právě tenhle jednoduchý úkon se může stát nejdůležitější součástí přípravy hodiny.

Abychom si to demonstrovali, podívejme se na drobný okamžik ze dvou hodin, v nichž použití vzorových odpovědí uvidíte. První je ► DENARIUS FRAZIER: ZBYTEK. Sledujte, co udělá v čase 1:12 při výuce dělení mnohočlenů (celou hodinu rozebírám v kapitole 3). Když žákyni vysvětluje, proč postupuje nesprávně, rychle se podívá do svých vzorových odpovědí, které si nosí s sebou. Pomáhá mu to rychleji a přesněji odhalit, kde udělala chybu. „Nesedí ti zbytek, protože tady ti vyšla nesprávná hodnota,“ vysvětluje jí. Chybnou odpověď odhalí snadno a rychle, protože má připravenou ideální odpověď, se kterou ji může porovnat. Nemusí všechny informace neustále držet v pracovní paměti. Na připomenutí mu stačí přibližně vteřina.

Julia Addeo dělá něco podobného (► JULIA ADDEO: KLÍČOVÉ VIDEO), a to budu také podrobněji rozebírat v kapitole 3. Prvních třicet sedm vteřin porovnává práci žáků se svými vzorovými odpověďmi a díky tomu snadno a rychle nachází jejich chyby. Rychle se pohybuje mezi lavicemi a dostane se k mnoha žákům. Zároveň má volnou pracovní paměť a může přemýšlet nad tím, proč se těch chyb žáci dopouští a co by s tím mohla udělat. Vidíte přesně, jak to dělá. Pozoruje, co mají žáci napsáno, pak nahlédne do svých poznámek, zamyslí se, jak vyřešit mylnou představu, kterou vidí a znovu pohlédne do svých vzorových odpovědí. *Co by se mělo stát, aby tento krok proběhl správně?*“, ptá se v duchu sama sebe. Vzorové odpovědi jí pomáhají si to ujasnit.

V knize *The Checklist Manifesto* popisuje autor vědecké literatury Atul Gawande situace, v nichž odborníci používají k vyhodnocení výsledků procesu podobný nástroj – *kontrolní seznamy* (*checklists*). „Ve složitých situacích jsou kontrolní seznamy pro úspěch nezbytné,“ píše Gawande. Dobré kontrolní seznamy „připomínají (...) nejdůležitější kroky. Umožňují přesnost a efektivitu. Uživatel se díky nim může ujistit, že úkol proběhl správně, a současně si zachovat volnou pracovní paměť pro jeho vyhodnocování“. To se velmi podobá vzorovým odpovědím, jen s tím rozdílem, že ty mohou být popisnější a není třeba je plnit v konkrétním pořadí. Oba nástroje nám pomáhají, protože usnadňují kontrolní proces a uvolňují pracovní paměť. Gawande vysvětluje, že kontrolní seznamy nejvíc oceníme zejména ve dvou situacích. Zaprvé při mimořádně složitých, sofistikovaných pracích. Používají je například chirurgové – byť se tomu dlouhé roky bránili. Stejně tak i inženýři, kteří staví obrovské mrakodrapy. V obou případech „rozsah toho, co víme, přesahuje schopnost jedince to správně, bezpečně a zodpovědně uplatnit“. Nástroj, který usnadňuje dohled nad činností, je důležitý zejména pro experty, protože ti toho znají víc, než jsou schopni v daný okamžik udržet v pracovní paměti! Rozhodně to platí pro učitele, kteří musí každou hodinu zvládnout plnit náročný učební plán a současně zohledňovat individuální potřeby třeba i třiceti dvanáctiletých žáků.

Kontrolní seznamy jsou obzvláště cenné také ve druhé situaci – když chcete spolehlivé výsledky ve velké organizaci s velkou mírou autonomie – například ve škole. Pokud se všichni shodnou na tom, jak vypadá *správný* postup, může to snížit kolísavou kvalitu realizace a současně zachovat autonomii učitelů. Chcete na své škole začít realizovat setkání „intelektuální přípravy“? Ideální aktivitou může být, když si napíšete vzorové odpovědi na podstatné otázky a porovnáte si je. Budeme-li se žáků ptát „Jak se v této kapitole Jonas mění?“, probrání nuancí toho, co by mohlo nebo mělo být ve vašich vzorových odpovědích je skvělým způsobem, jak diskutovat o interpretaci textu a pohledu na něj.

Pokud chceme naplno využít sílu vzorových odpovědí, je zpočátku zapotřebí trocha pokory. Zprvu se to může zdát jako přízemní úkol, ale čím víc toho víte, tím více si paradoxně musíte uspořádat to, na co zaměříte pozornost. Ujišťuji vás, že Denarius umí perfektně dělit mnohočleny a Julia zase dvojčleny. Christine zná knihu *Spočítej hvězdy (Number the Stars)*. Sarah ví, jak se Tío Luis cítí, když zjistí, že Abuelita zmizela. A přesto si napíše ideální odpověď, což jim pomáhá uspořádat a upevnit si v hlavě, co chtějí vidět a slyšet, až budou jejich žáci odpovídat.

Takže možná není až tak překvapivé, že si Sarah během chvíle, kterou onoho rušného dopoledne měla na přípravu hodiny o historickém románu *Esperanza Rising*, prošla a zkontrolovala své vzorové odpovědi. Vrátila se k nim, provedla drobné úpravy a doplnila je. Díky tomu si připomněla sekvence aktivit v hodině, zopakovala si obsah knihy, aby ho měla jasněji v paměti, a ujistila se, že má ideální odpovědi, do nichž mohla kdykoli nahlédnout a zkontrolovat, jestli žáci odpovídají správně. Současně se díky tomu zamyslela i nad tím, které žáky a kdy vyvolá, nebo jak by je mohla vyzvat, aby se zapojili (budu se tomu věnovat později u ■ 3 PROVÁDĚCÍCH KROKŮ). Přípravu hodiny můžete doplnit o další prvky (tato kapitola vám několik velmi cenných popíše), ale když máte náročnější den a nemáte na přípravu víc než 45 minut, pak se zaměřte na vzorové odpovědi.

Sarah je učitelka angličtiny [mateřského jazyka], což se pochopitelně odráží i v jejích vzorových odpovědích. Často se soustředí na klíčová slova či fráze, které od žáků chce slyšet, anebo na části textu, o kterých by se měli při rozboru zmínit. Kdyby byla Sarah učitelkou chemie nebo matematiky, patrně by si zapsala zadání a postup řešení ve stejném formátu, který by pak chtěla od žáků, a do něj by v průběhu hodiny nahlížela. Ale bez ohledu na předmět – *klíčové je si vzorové odpovědi zapsat*. To vás nutí formulovat své myšlenky slovy, jako to musí udělat i vaši žáci. Při tom vás mohou napadnout další myšlenky, stejně jako tomu bylo u Sarah. A jak jsem uvedl dříve, díky tomu je můžete sdílet a diskutovat s kolegy v rámci profesního rozvoje. A hlavně si je s sebou vzít do výuky, jak jsme to viděli u Julie a Christine. I Sarah je drží v ruce, jak si možná všimnete. Odloží je jen na okamžik, aby oslavila Akheemovu odpověď, ale jakmile utichne oslavná rutina, zase si je vezme.

Ptáte se, proč se vzorové odpovědi staly pro Sarah (ale i Denaria, Julii i Christine) nepostradatelným pomocníkem při výuce? Vysvětlení hledejte v naší předchozí diskusi o omezené kapacitě pracovní paměti. Protože má požadovanou odpověď na každou otázku předem promyšlenou, může při poslechu nebo čtení odpovědi žáků přemýšlet nikoliv o tom, *jaká je správná odpověď*, ale spíše nad tím, *proč udělal tuto chybu a jak k tomu došlo?* Může rychle a pohotově reagovat a být plně přítomna při výuce, protože mnohem více své

pracovní paměti věnuje percepci, než jako tomu může být u jiného učitele, který používá pracovní paměť k tomu, aby si něco zapamatoval. Je klidná, usmívá se, je si dostatečně jistá svým plánem a může oslavovat úspěch žáků a podporovat je, aby se odvážili riskovat. Vzorové odpovědi, které u sebe má, jí umožňují pohybovat se po třídě rychleji a dostat se ke všem žákům.

Závěrečná poznámka ke vzorovým odpovědím: je to vynikající způsob profesního rozvoje, a to ve dvou směrech. Zaprvé, stěží najdeme lepší téma hovoru mezi učiteli, než: „Jak nejlépe odpovědět na následující (důležitou) otázku?“ Takhle probrat šest až osm otázek je zásadní a mocný způsob intelektuální přípravy. Těžko si lze představit lepší téma při setkání lidí, kteří vyučují stejný předmět. Jednak si rozebereme knihu, ale zároveň uslyšíme myšlenky ostatních, které by nás samotné třeba nenapadly. Učitel, který prohlásí *Páni, tohle určitě přidám ke vzorovým odpovědím*, si vědomě rozšiřuje znalosti o předmětu, který vyučuje. Můj kolega Paul Bambrick-Santoyo tomuto procesu říká *sparing se vzorovými odpověďmi*: zapíšete si odpověď, kterou považujete za nejlepší, a pak si sednete s kolegy a odpovědi si porovnáte. Z takového setkání učitelé odchází intelektuálně připraveni, s hlubokým porozuměním knize a dost možná i s odlišnými pohledy na ni. A samozřejmě je to ideální forma profesní přípravy, protože se odehrává před samotnou výukou. Díky tomu se stávají lepšími učiteli hned, a ne až někdy v budoucnu, až se k rozboru dané knihy s nějakou třídou zase dostanou. Pokud ve vaší škole tento druh profesního rozvoje k dispozici nemáte, lze ho absolvovat virtuálně a najít si kolegy, se kterými budete *sparingovat*.

Z tohoto důvodu je námi vytvořené *English Curriculum* doplněno o vzorové odpovědi žáků, ale vždy doporučujeme, aby si je učitelé přečetli až poté, co si napíší odpovědi vlastní. Naučíte se víc, když se nad tím nejprve zamyslíte sami. Současně platí, že vzorové odpovědi píšeme také proto, že to tvůrcům našeho kurikula pomáhá lépe formulovat otázky. Mají-li s odpovědí problém nebo se jim nelíbí, vědí, že je třeba otázku změnit – tuto skutečnost zmiňujeme i proto, že pro ty učitele, kteří si píší vlastní vzorové odpovědi, je toto velmi silná zkušenost.

TECHNIKA 2

PŘEDVÍDEJ CHYBU

PLAN FOR ERROR

V kapitole 1 jsem se zabýval poznatky Christophera Chabrise a Daniela Simonse o percepci naší slepotě – naší časté tendenci nevidět to, co máme přímo před očima. Jediným osvědčeným způsobem, jak tomu zabránit, je podle nich „změnit neočekávané události na méně neočekávané“.⁵ Klíčovým krokem při přípravě výuky je uvědomit si, že na co se ve vizuálně komplexním prostředí zaměříme, toho si pravděpodobně také všimneme. To znamená, že předvídat konkrétní chyby, kterých se žáci pravděpodobně dopustí, může být stejně cenné

⁵ Chabris, Ch. and Simons, D. (2010) *The Invisible Gorilla: And Other Ways Our Intuitions Deceive Us*.

jako plánování vzorových odpovědí. Jednou z nejproduktivnějších otázek, kterou si můžete položit, je „V čem udělají chybu?“ případně „Čemu nebudou rozumět?“.

Kladení a zodpovídání takových otázek má zásadní účinek.

Když si otázku (nebo úkol či problém) promyslíte z prizmatu žáků a zamyslíte se, čemu by mohli neporozumět, s větší pravděpodobností si těchto neporozumění – když k nim dojde – všimnete. To vám nejenže pomůže zabránit percepční slepotě – tedy tomu, že žáci dělají chyby, avšak vy si jich nevšimnete – ale zároveň budete moci účinněji zasáhnout, když nedorozumění upozorujete; a to nejméně dvěma způsoby.

Jakmile si předem promyslíte potenciální chyby žáků, pomůže vám to „nezazdí data“. Řekněme, že probíráte dovedně zpracovanou scénu z románu *Dárce*, kde vypravěč Jonas poprvé spatří barvu, ale protože nechápe, co barva je, je zmatený. Scéna je napsána tak, že pouze naznačí, co se Jonasovi stalo – situace popisuje záblesky červené barvy, které pozoruje z perspektivy jedince, který je zmatený z toho, co vidí. Konec je otevřený. A i žáci jsou z toho mnohdy zmatení.

Učitel by měl předvídat, že žáci nemusí této scéně nebo jejímu významu rozumět. Nestačí však si pouze všimnout, že žáci tuto scénu špatně pochopili. Učitelé mnohdy „zazdí data“ – to znamená, že si sice všimnou, že žáci dělají chyby nebo něčemu nerozumí, ale nezareagují na to – protože doufají, že se to tak nějak vyřeší samo. Občas možná ano, ale častěji se stává, že se nedorozumění prohlubuje. Žáci si přečtou několik kapitol, aniž by si uvědomili, že by měli sledovat změny v Jonasově vidění.

Proč někdy taková data ignorujeme, rozpoznáme nedorozumění a nic s tím neuděláme? Upřímně, důvodů je celá řada. Zasáhnout znamená roztrhat plán před třiceti žáky sedmého ročníku a na místě naplánovat alternativu. Pokud to zafunguje, můžete se vrátit k původnímu plánu, ale už naberete časovou ztrátu. Když nefunguje, hodina se rozsype. Ale pokud dokážete chybu předvídat, pamatujete v plánu i na to, jak ji řešit. A naplánujete-li si svou reakci (zařadíte ji do hodiny: „Nastane-li X, udělám Y.“), zvyšujete pravděpodobnost, že skutečně zasáhnete. Odstranili jste demotivující faktor, že byste měli naživo improvizovat před třiceti žáky.

Když chyby předvídáte, pravděpodobněji si jich také všimnete, a zareagujete na ně, pokud k nim dojde. Aby učitelé mohli úspěšně provádět to, co je popsáno v kapitole 3, musí se na chyby připravit.

Předvídání chyb vám může pomoci produktivněji reagovat, protože vám umožní zacházet s pozorováním jako s daty – to je další téma, kterému se podrobněji věnujeme v kapitole 3. Znovu se podívejte na 44. vteřinu ve ► DENARIUS FRAZIER: ZBYTEK, kdy si Denarius udělá ve svých poznámkách křížek k tomu, že žák měl problém určit zbytek. Denarius se nezdržuje tím, aby si zapsal „zbytek“ nebo větu „Neumí použít větu o dělení se zbytkem“. Proč? Stačí mu křížek, protože tuto větu už si napsal před hodinou. Ve svých poznámkách má seznam potenciálních chyb. Teď už si jen značí, zda se objevily a v jakém množství. U chyby *Neumí použít větu o dělení se zbytkem* má křížku šest. Denarius zřejmě předvídal tři různé potenciální chyby. Díky tomu rychle zjistí, které z nich žáci skutečně dělají a jak často. Pokud chyby dopředu předvídáme, umožní nám to během hodiny přeměnit naše pozorování na data.

Když totéž uděláme v případě úryvku z *Dárce*, kde Jonas spatří barvu, odhalíme v procesu předvídání chyby ještě něco: musíme se rozhodnout, jak dál. Ano, tato scéna jemně naznačuje, že Jonas vidí barvy. Možná by se žáci měli soustředit právě na to. Ale také se můžu rozhodnout, že důležitější by bylo, aby si uvědomili, jak je to pro něj matoucí. Stalo se mu něco záhadného a nevysvětlitelného, co ještě nikdy předtím nezažil. Opakovaně si ověřuje, co vidí. Poruší pravidla a vezme si jablko domů, aby ho prozkoumal. Úryvek má dva aspekty, které nám mohou snadno uniknout. Žáci možná ani tak nepotřebují pochopit, že Jonas začal vnímat barvy, pokud si uvědomí, jak ho neznámý prožitek znepokojuje a mate.

Otázka, nakolik v úryvku zdůrazňovat oba aspekty, které žáci nemusí postřehnout, se nám může zdát trochu nadsazená, ne však učitelům literatury nebo fanouškům *Dárce*. Nicméně zde existuje obecnější myšlenka vztahující se k tomuto procesu, která je relevantní pro všechny učitele: Uvědomil jsem si, že jde o dva možné druhy nepochopení významu úryvku a od toho se odvíjí dva různé pedagogické přístupy k němu – *a to právě proto, že jsem uvažoval o chybách, jež můžou žáci udělat*. Proces předvídání chyby mě přiměl lépe pochopit knihu očima žáka. Čím častěji to dělám, tím lépe rozumím typům a příčinám nepochopení ze strany žáků; a tím lépe se mi daří to při přípravě hodin zohledňovat. Není tak důležité, zda správně odhadnete, jakých chyb se žáci dopustí. Tím, že je předvídáte a pak si budete všimát, zdali k nim dochází, se zlepšujete ve schopnosti nahlížet na výuku očima žáků.

Předvídání chyb však neznamená jen identifikaci chyb, které se mohou objevit. Jde také o to si naplánovat, co s nimi udělat. V příkladu z *Dárce* bych se mohl vrátit k jedné pasáži:

„Vzápětí už ho [jablko] držel v ruce, pozorně si ho prohlížel, ale vypadalo jako předtím. Beze změny. Mělo stejný tvar i velikost – dokonalá koule. Stejný neurčitý odstín, zhruba stejný jako jeho vlastní tunika.“

Nejprve bych mohl žáky upozornit na slova *neurčitý odstín*. Proč tato slova pro popis barvy jablka? Co to naznačuje? Jsou jablka typická tím, že jejich barva má neurčitý odstín? Mimochodem, proč si házeli jablkem? Proč ne míčem? Neskrývá se v tom nějaká symbolika?

Nebo – podle toho, o jakou skupinu by šlo či kolik bychom měli času – bych mohl říct: „Úryvek naznačuje, že Jonas poprvé vidí barvu, ale neví, co to je, protože ji nikdy předtím neviděl. Přečtěme si tuto scénu ještě jednou a vy mi pak řeknete, jak přesně Lois Lowry sděluje fakt, že Jonas vidí barvu, ale současně je tím zmaten.“

Připravil jsem tedy dvě možnosti, jak rozbor pojmout. Umím přečíst situaci ve třídě, znám své žáky a můžu se rozhodnout, kterou cestou se vydám. Ale ve chvíli, kdy se budu rozhodovat, nebudu začínat od píky a nevolím si cestu pouze na základě momentálního rozhodnutí.

Abychom si to shrnuli – předvídat chybu znamená počítat s chybou a mít připravený plán, jak na ni reagovat. Předem si promyslet (a napsat), čemu žáci neporozumí v souvislosti se zásadními otázkami hodiny, a poté si naplánovat, jaké kroky povedou k odstranění chyby, pokud k nedorozumění skutečně dojde.

Je to potenciálně časově náročný proces, proto je třeba k němu přistupovat realisticky. Měli byste to dělat u každé otázky, kterou položíte? Řekl bych, že ne. Cílem je vytvořit časově zvládnutelný a trvalý návyk. Opět záleží na učiteli a kontextu: Začínající, nebo zkušený učitel? Nové, nebo důvěrně známé učivo? Náročná téma? Zpočátku bych doporučil, abyste to dělali u jedné či dvou nejdůležitějších otázek v rámci každé hodiny.

V celé knize mluvím o kritické povaze percepce. Vyučování je o rozhodování, a abychom se mohli rozhodovat správně, musíme k této práci přistupovat způsobem, který maximalizuje naši schopnost vidět a porozumět tomu, co vidíme. Předvídat při plánování chyby zvyšuje pravděpodobnost, že si všimneme nepochopení a budeme schopni učinit správná rozhodnutí o tom, jakými kroky přizpůsobit plán výuky. A upřímně řečeno, bude také větší šance, že najdeme dost odvahy věnovat se neporozuměním navzdory časovému tlaku.

Jde však ještě o jeden aspekt percepce. Učitelé jsou experti ve své specializaci, to znamená, že vnímají jinak, než jejich žáci, kteří jsou začátečníci. Autoři Chi, Glaser a Feltovich ve své studii poukázali na odlišné vnímání začátečníků a expertů. Pozorovali začátečníky a experty, jak řeší fyzikální úlohy. „(...) zatímco začátečníci rozlišují úlohy podle povrchové struktury“, experti vidí „hloubkovou strukturu“ pro kategorizaci úloh a jejich řešení.⁶ Carl Hendrick a Paul Kirschner k této studii poznamenávají, že začátečníci si například všimnou, že se dvě úlohy týkají pohybujících se předmětů, a snaží se je řešit podobně, ovšem experti si rychle uvědomí, že jeden problém se týká akcelerace a druhý konstantní rychlosti. „To, co víte, určuje to, co vidíte,“ shrnují Hendrick a Kirschner – z toho plyne dvojnásobná výzva. Zaprvé, začátečníci toho tolik nevědí, a proto nevnímají věci tak dobře, jako experti. A zadruhé, experti si tento fakt mnohdy neuvědomují, nebo nemohou snadno odhlédnout od toho, čeho si v důsledku své odbornosti všimli. Je zapotřebí praxe, abyste dokázali rozpoznat, čemu lidé, kteří o tématu vědí méně, neporozumí. Předvídaní chyby a ověřování si svých predikcí znamená investici do schopnosti dohlédnout za propast mezi expertem a začátečníkem a nahlédnout do kognitivního života žáků.

Předvídaní chyby má ještě jednu výhodu. Pokud si procvičujete předvídaní toho, s čím budou mít žáci problémy, vnitřně se ztotožníte s faktem, že *k nedorozumění a chybám dojde*. Uvědomíte si, že jsou nevyhnutelné, což znamená, že nebudete frustrováni, když je žáci udělají. Je méně pravděpodobné, že vinu z mezer v učení budete svalovat na žáky, a případné těžkosti nebudete vnímat jako problém. Jsou-li chyby nevyhnutelné a vaším úkolem je předvídat je a reagovat na ně, stává se výuka spíše výzvou k řešení problémů než otázkou prisuzování viny – to vám pomůže zachovat si důvěru žáků.

⁶ Chi, M. T. H., Feltovich, P. J. and Glaser, R. (1981) 'Categorization and Representation Physics Problems by Experts and Novices', *Cognitive Science: A Multidisciplinary Journal*, 4/1981. Dopady tohoto článku na učitele jsou popsány ve vynikající knize Carla Hendricka a Paula Kirschnera *How Learning Happens: Seminal Works in Educational Psychology and What They Mean in Practice*.

TECHNIKA 3

PROVÁDĚCÍ KROKY

DELIVERY MOVES

Typický učitel dělá celou řadu činností, aby přizpůsobil výuku konkrétní skupině žáků v určitý den. Úpravy přizpůsobuje různým faktorům: rozdíl mezi třetí a pátou hodinou (každá třída má jedinečný charakter a skupinovou dynamiku); nálada při běžné středě oproti poslednímu dnu před jarními prázdninami; průběh včerejší hodiny. Na základě těchto okolností se může učitel připravit tak, aby vedl výuku jedinečným způsobem a reagoval na potřeby konkrétní třídy.

Nejprve plánujete ZPŮSOBY ÚČASTI (■ 36) – vyberete nejen to, jakou otázku položíte, ale také způsob, jakým na ni žáci budou odpovídat; a poté jim toto očekávání srozumitelně vysvětlíte. Otázku máte napsanou v plánu hodiny, ale jak bude položena a jak zodpovězena – jestli zvolíte práci VE DVOJICÍCH (■ 43) a/nebo PŘÍMÉ VYVOLÁVÁNÍ (■ 34), s ČASEM NA PROMYŠLENÍ (■ 33) či skrze VŠICHNI PÍŠOU (■ 38) – je stejně důležité. Ani ta nejlepší otázka na světě nebude z hlediska učení se „fungovat“, pokud na ni žáci neodpoví s maximálním úsilím a přemýšlením. Součástí přípravy hodiny by tedy měl být i plán, jak žáky zapojíte do odpovídání na otázky – na začátku PŘÍMÉ VYVOLÁVÁNÍ (■ 34), abyste zapojili všechny. Párkrát *zastav se a poznač si*, abyste je uprostřed hodiny povzbudili k hlubšímu zamýšlení a dali jim prostor zapsat si a prověřit svoje myšlenky. Abyste v hodině udrželi energii, zařadíte několikrát práci VE DVOJICÍCH (■ 43). To, že jste si tyto věci naplánovali, samozřejmě neznamená, že je nemůžete změnit. Znamená to, že začínáte s jasným plánem – pak je pravděpodobnější, že budete dělat to, co v rámci výuky dělat chcete (jak už jsme se dříve dozvěděli od Jamese Cleara).

KOHO?

Když se rozhodnete, *jak* se budou žáci výuky účastnit, následuje obvykle otázka: „Koho?“ Jedním z důvodů, proč nevyvolávat jen žáky, kteří se sami hlásí, a nedovolovat jim vykřikovat odpovědi, je *rovnost hlasů (voice equity)*. Na myšlenkách tichých žáků – těch, kteří přemýšlí rozvážněji, těch, kteří se obávají, jak by mohli vyznít, kdyby se sami přihlásili o slovo – záleží. Ať už vyvoláváte ty, kteří se hlásí, nebo využíváte PŘÍMÉ VYVOLÁVÁNÍ (■ 34), je často velmi důležité přemýšlet nad tím, koho chcete vyvolat. PŘÍMÉ VYVOLÁVÁNÍ (■ 34) může být ideální nástroj, jak zajistit rovnost hlasů a pokud chcete, aby se všichni cítili součástí diskuse. Ale koho tedy vyvoláte? PŘÍMÉ VYVOLÁVÁNÍ (■ 34) vám nepomůže, jestliže budete vyvolávat ty žáky, kteří se stejně pořád hlásí. Vaše volba vhodného ZPŮSOBU ÚČASTI (■ 36) – v tomto případě PŘÍMÉHO VYVOLÁVÁNÍ (■ 34) – bude mnohem účinnější, pokud jste si současně promysleli, kdo by měl z účasti v diskusi největší užitek nebo by ji mohl nejvíce obohatit.

Když plánujete, koho vyvoláte, můžete přemýšlet o jednotlivých žácích – třeba si chcete ověřit, jak na tom je James, nebo byste ho rádi povzbudili – nebo vybíráte podle určité charakteristiky, například jestli žák, který pravidelně odpovídá správně, odpoví špatně, pak to nespíš platí pro více žáků. Někdy namíříte otázku na Jabariho, protože se

mu v testu nedařilo vyřešit úlohu zaměřenou na obvod kruhu, ale od té doby dělá velké pokroky. Vyvoláte ho během hodiny, aby svůj pokrok vnímal. Anebo je cílem, aby dostali prostor všichni a zažili rovnost hlasů. Můžete si udělat poznámku „Vyvolat Tysona nebo Mary“, protože patří mezi tiché žáky, nebo si poznamenat „Vyvolávat tišší žáky“, protože nevíme, kdo ten den bude tichý. Jinými slovy, můžeme cílit na někoho konkrétního, nebo na kategorii žáků. Jedním z mých nejoblíbenějších příkladů z „kategorie žáků“ je vyvolávání těch, kteří mají odpověď „skoro správně“. Chodíte po třídě, v přípravě máte na okraji stručnou poznámku: „UKÁZKA (■ 13) – skoro správně“, žáci pracují, vy jim nahlížíte přes rameno a hledáte kvalitní odpověď, v níž ale chybí klíčový detail (odtud „skoro správně“); a od této odpovědi zahajujete diskusi. „Naveen má opravdu podnětné postřehy a myslím, že jí můžeme pomoci udělat její dobrou práci ještě lepší. Pojdme se na to podívat...“

Když se podíváte na přípravu hodiny (najdete ji online) od Christine, vidíte, že to udělala na straně 3 dole a znovu na straně 6, opět dole. Má seznam dětí, které by mohla k danému tématu vyvolat. Některá jména přeškrtnla, seznam se mění. Má seznam i pro svou kolegyni Kait Smith, která se skupinou žáků pracuje mimo třídu.

ČASOVÉ ZNAČKY

Jak se stane, že se dobrá hodina rozpadne? Začne to pomalu a nenápadně, ale pak se naráz roztrhne. Vše nejdřív funguje – jen trochu pomaleji, než jste předpokládali – a najednou zjistíte, že vedete diskusi, kterou jste měli naplánovanou, ale o dvacet pět minut později, než jste měli. Najednou máte problém. Na samostatné procvičování nebude čas, na písemnou reflexi také ne a nestihnete ani zopakovat učivo před krátkým testem. Proto je potřeba používat *časové značky*. Postrkují vás vpřed a nutí rozhodovat se správně o nejdražší komoditě, kterou máte k dispozici.

Kolik času věnovat *zastav se a poznač si* před diskusi, kolik diskusi a jak dlouho potom dáme žákům na písemnou reflexi? To vám pomůže rychleji zjistit, zda-li jste pozadu. Čas je omezený, takže jde o důležité kompromisy a správná rozhodnutí se mohou měnit. Jiné to bude třetí hodinu (tam je žádoucí, aby žáci trochu zpomalili a přemýšleli o tom, co říká někdo další) a jiné pátou (mohli by se naučit lépe ústně formulovat své myšlenky). Ve středu to může probíhat jinak než v úterý. A ve středu to může být jinak právě kvůli úterku, takže pokud jste si přípravy psali v pondělí, bylo by asi dobré je před konkrétní hodinou znovu projít a časový odhad jednotlivých fází upravit.

Christine si časové značky zanesla do své přípravy na straně 6. Vedle rámečku, kam si žáci mají psát poznámky k přečtenému textu, si zapsala, že tomu budou věnovat pět minut. Na otázku pět si vyhradila tři minuty. Když říká „Dvě minuty na psaní odpovědi“, je to proto, že si to naplánovala – dvě minuty na psaní a minuta na to, aby si poslechli jednu odpověď nahlas. Poté budeme pokračovat dál. Sedm minut na otázku o pohádkách. Plno dětí se bude usilovně hlásit, protože budou chtít přečíst nahlas svou odpověď na otázku pět. Christine může být v pokušení vyvolávat další a další. Ale časové značky jí jasně říkají, že je to volba mezi tím, jestli vyvolá více žáků, a tím, zda-li se dostane ke zbytku hodiny, a volí to druhé. Stanovuje si priority: otázka o pohádkách je důležitější než některé další věci – je zásadní pro pochopení knihy a klíčová pro následující písemnou reflexi. Stanovit priority je náročné,

chceme totiž, aby se žáci naučili vše, ale i nedokonalý kompromis učiněný s prozíravostí je lepší, než udělat náhodnou prioritizaci a pak zjistit, že už nemáme čas. Ostatně to, co jsme si připravili na závěr hodiny, nám často pomáhá porozumět tomu, co jsme dělali doted. Pravděpodobně je to důležité. Snad právě proto si Christine na jednom místě poznamenává „Nemusí zazníť všechny příklady!“ a také „Možné přeskočit: dynamika“. Pokud se dostane pod časový tlak, tímto ho může vyřešit. Jedna drobnost ke zvážení: pište si konkrétní čas dne (hodinu a minutu), ne stopáž v rámci hodiny. Snáz zjistíte, že jste pozadu, když máte napsáno 10.35, nikoliv 22. minuta.

ZÁLOŽNÍ OTÁZKY

Záložní otázky použijete tehdy, když žáci zápasí s tou, na kterou se právě snaží odpovědět. Obtížně se vymýšlí v danou chvíli, a snaha o to vás zdržuje. Navíc vás právě v tu chvíli nemusí napadnout ta správná doplňující otázka a je větší pravděpodobnost, že ta na místě vymyšlená nakonec nebude dokonalá, takže může žáka, kterému chcete pomoci, spíše zmást. Když si záložní otázky předem připravíte a zapíšete na místo, kde je jednoduše najdete, je to užitečný návyk. Příklady najdete v Christinině balení. Vidíte, jak má v plánu zareagovat, pokud žáci budou mít potíže s pochopením věty „Lidé rádi volí únik do fantazijního světa, kde vše šťastně skončí“. Zeptá se jich: „Proč lidé rádi čtou či poslouchají pohádky?“, aby si žáci uvědomili, že pohádky se čtou pro potěšení a že se od nich nevyžaduje, aby byly realistické – jsou formou úniku od reality.

something with which Andersen was all too familiar – he was bullied as a child. Universally, people enjoy a story in which truth wins out over lies, kindness is rewarded, obstacles are overcome by hard work and love, and good triumphs over evil. We enjoy escaping into the fantasy of a happy ending.

BPO

What is the purpose of fairy tales?

Why do ppl. like reading/listening to them?

1. Considering the purpose of fairy tales, why would Annemarie include „feast of pink frosted cupcakes“ in the story she makes up for Kirsti?

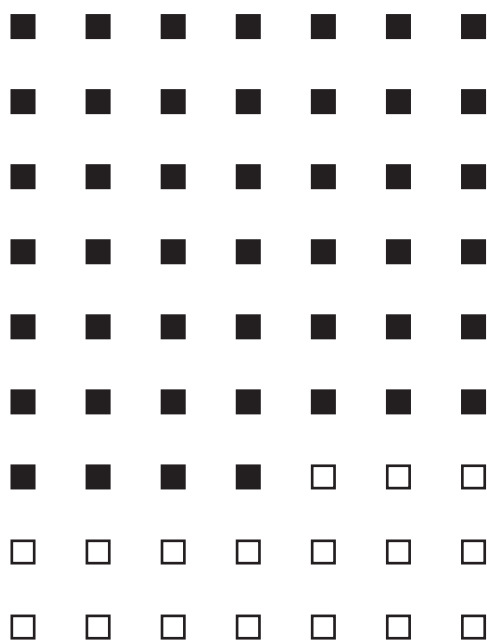
PŘECHODY

Součástí efektivity dobře připravených hodin je to, že učitel propojuje nové učivo s předchozím úkolem, nebo s tím, co bude následovat. Ukažme si to na příkladu z hodiny čtvrtého ročníku Laury Baxter (*Nashville, Tennessee*), kde rozebírají knihu *Esperanza Rising*. Třída právě probírala slovní zásobu a Laura jim říká, že nejradši z nových slov, která se učili, má slovo *nedůtklivý*. „Počkejte, až uslyšíte, jak je Esperanza ve vlaku nedůtklivá!“ řekne s náznakem tajemna v hlase – provede DŮKLADNÉ ZADÁNÍ (■ 52): „Pakety do rohu [lavice], text před sebe. Budeme číst na straně 72“ a pustí se do čtení. Díky tomuto přechodu se žáci těší, jak nedůtklivá Esperanza skutečně bude. Připravit si přechod znamená podívat se dopředu a pomocí přechodové fráze ukázat žákům, jak do sebe jednotlivé části hodiny zapadají. Přechod se pro žáky stává spojujícím prvkem – hodina je celistvější a aktivity jsou lépe spojené.

„Téměř vždy začínám čtení tím, že položím otázku, která propojuje dnešní úryvek s tím minulým,“ říká skvělá učitelka literatury Sarah Wright. Takový přechod „je jako háček“,

KAPITOLA 9

MAXIMALIZACE MÍRY UČENÍ PROSTŘEDNICTVÍM DISKUSE



Před více než třiceti lety Stephen Covey prohlásil, že „(...) většina lidí neposlouchá s úmyslem porozumět. Poslouchá s úmyslem zareagovat.“¹ Tento postřeh snad nikdy nebyl pravdivější než dnes, kdy hrozí, že naše třídy budou odrážet stále dominantnější a kontraproduktivnější formy diskuse, které se projevují na sociálních sítích – jedna strana bombarduje svými názory, o kterých je přesvědčena, že nemohou být nesprávné, tu druhou, jež si připravuje neméně ryzí odvetnou palbu. Účastnit se diskuse s cílem dokázat někomu svoji pravdu je něco docela jiného než záměr se v ní něčemu naučit. Bez pozorného naslouchání, jasného společného cíle a vědomí, že účelem diskuse je přispět ke kolektivnímu i individuálnímu porozumění, z ní ve výsledku nevytěžíme to, co bychom měli. Bez těchto aspektů se o diskusi snad ani nejedná.

Stojí přinejmenším za to se zamyslet, zda naše třídy neúmyslně nepřispívají k obecnějšímu společenskému trendu, který je charakteristický přemírou právoplatných proklamací a nedostatkem naslouchání či hledání nuancí. Učíme naše žáky dobře naslouchat? Učíme je, že otázka může být významnější než prohlášení? Učíme je připustit si, že jejich první dojem může být mylný a že úspěchem je změna uvažování? Moudrost mnohdy spočívá v tom, že si uvědomíte, jak málo toho víte. To, jak moc se mluví a jak horlivě, je často kritériem, podle kterého diskuse hodnotíme. Koneckonců, mluvení je snadno viditelné a měřitelné. Možná však bude lepší, když žáky naučíme naslouchat a pracovat s nastavením mysli, které říká: „Pravděpodobně se toho od ostatních můžu hodně naučit.“ Budeme-li diskusi měřit na základě naslouchání stejně jako mluvení, může to být náročnější, ale o to cennější.

Efektivní třídní diskuse jsou vzácné. Mnozí by mohli říci, že je těžké třídu rozmluvit. Ve skutečnosti učitelé téměř vždy *žákům říkají*, že chtějí, aby během diskuse více mluvili. Žáci jsou známkováni za účast, což obvykle znamená, že jsou hodnoceni dle toho, jak často mluví, a dostávají bonusové body za usilovnou obhajobu svého názoru. *Dobrá* diskuse v tomto paradigmatu vypadá tak, že mluví co nejvíc žáků, a *skvělá* diskuse se vyznačuje tím, že velké množství žáků mluví a *vyjadřuje své postoje rozhodně a sebevědomě*. Colby důrazně a opakovaně argumentuje ohledně zákona Kansas–Nebraska, a my jsme šťastní. Podívejte se, jak bojuje za své názory!² Věří si a nenechá se zviklat!

Hodně mluvit znamená uspět. Mluvit hlasitěji a horlivěji zastávat své názory či přesvědčení znamená ještě větší úspěch.

Avšak mluvení zlepšuje přemýšlení žáků pouze tehdy, je-li myšlení součástí výměny názorů a jsou-li si lidé při ní ochotni naslouchat – v ideálním případě s otevřenou myslí, která je ochotna zvážít a případně změnit původní reakci nebo stanovisko. Skutečná diskuse vyžaduje, aby si žáci pozorně naslouchali a reagovali po důkladném promyšlení. Možná, že když si je Colby jistý tím, čemu věří, a nenechá se zviklat, není to úplně dobře.

¹ Možná jste si všimli, že většina lidí je přesvědčena, že to platí pro jiné, nikoliv pro ně.

² Měli bychom si uvědomit další riziko: žáci často rozpoznají, že horlivé vyjadřování názorů – třebaže je ani nezastávají – je projevem zájmu a cestou k lepší známce. Colby možná dobře ví, že vystupňovat své nadšení o zákonu Kansas–Nebraska je skvělý způsob, jak si vylepšit známku.

Aby byla diskuse efektivní, musí být jejím cílem víc než jen dokázat, že máte pravdu a ostatní se mylí. Tomu se říká debata. Ve třídě by mělo být cílem se z diskuse něčemu naučit než v ní zvítězit – spíše informovat než si potvrdit to, co jste si mysleli, že víte. Na konci diskuse se pak všichni účastníci snaží odpovědět na otázku: Co jsem se v tomto procesu naučil; co jsme se naučili my všichni?

V této kapitole budu mluvit o mluvení, ale pokusím se přinejmenším stejně tak mluvit o naslouchání. Třebaže bychom měli podporovat mluvení, je naslouchání – a snad ideálně mluvení ve spojení s pozorným nasloucháním – právě to, co je při diskusi to nejcennější.

Jasný mentální model diskuse je dobrým výchozím bodem. Naším cílem by mělo být něco jiného než „mluvit více a hlasitěji“. Pokud nemáme jasno v tom, v čem se diskuse liší od pouhého mluvení žáků, může se stát, že žáci budou prostě jen mluvit.³

V této kapitole se zabývám nástroji k budování produktivnějších diskusí. Začnu technikou VE DVOJICÍCH (■ 43), která je určena pro diskusi s partnerem. Jednou z výhod třídy, ve které jsou vynikající konverzace ve dvojicích, je to, že tyto konverzace mohou podpořit a zlepšit mnohé návyky, které pomáhají při celotřídní diskusi. Z druhého budu mluvit o NÁVYČÍCH DISKUSE (■ 44), které popisují, jak vybudovat produktivní návyky, jež posilují spolupráci a soudržnost v diskusích. Poté popíšu techniku USTUP DO POZADÍ (■ 45), která umožňuje žákům mluvit jeden po druhém a reagovat na sebe v krátkých sekvencích. Kapitulu uzavřu DISCIPLINOVANOU DISKUSÍ (■ 46), která poukazuje na to, že pomáhat lidem držet se tématu a sledovat vlákno rozhovoru je přehlížená dovednost. Máme tendenci oceňovat nekonvenční myšlenky (*outside the box*), ale konvenční postřehy (*inside the box*) jsou často hodnotnější.

TECHNIKA 43

VE DVOJICÍCH TURN AND TALK

Rozhovor VE DVOJICÍCH – krátká tematická diskuse s partnerem – je běžným výukovým nástrojem, který se používá v tisících tříd a má řadu výhod. Mimo jiné:

- Posiluje *míru účasti*. Řeknete „Čeho se Scout bojí? VE DVOJICÍCH, třicet vteřin. Ted!“ a vzápětí slyšíte patnáct hlasů najednou namísto jednoho. Během krátké chvíle dostane příležitost odpovědět téměř každý.
- Může zvýšit ochotu promluvit u žáků, kteří se zdráhají mluvit ve větší skupině. Žákyně si vyzkouší zformulovat svou úvahu, kterou by možná neřekla před třiceti lidmi, a když zjistí, že se jí to povedlo nebo že si vysloužila obdiv partnera, je ochotnější se podělit o svou myšlenku s celou skupinou.

³ Aby bylo jasno – v některých případech mluvení podporujeme, abychom žákům umožnili zpracovat informace nebo zvýšili *míru účasti*. Mluvení je skvělé, ale není to diskuse, při níž musíme žáky podporovat v zapamatování a budování dovednosti naslouchat.

- Výborně poslouží, když se třída zasekne. Položíte otázku, ale zvedne se jen pár rukou, nebo možná vůbec žádná. „Hm, zdá se, že si nikdo není úplně jistý. Máte třicet vteřin na rozhovor VE DVOJICÍCH, uvidíme, jestli vás něco napadne. Ted!“ Najednou máte k dispozici řešení, jak se ke správné odpovědi dopracovat.
- Umožní vám naslouchat rozhovorům a vybírat cenné postřehy, kterými můžete začít celotřídní diskusi, jako například: „Mario, mohla by ses podělit o to, o čem jste mluvily s Justine?“

Vedle výhod však existují i úskalí. To, že *může* mluvit patnáct lidí najednou, ještě neznamená, že se tak *stane* – nezúčastněná práce VE DVOJICÍCH, kdy se k sobě partneri sotva otočí a téměř nemluví, je zabijákem kultury. A existuje celá řada dalších výzev:

- Konverzace se odkloní od stanoveného tématu a může se stát, že se rozhovor tématu týkat vůbec nebude. (Je přece fajn dostat uprostřed hodiny příležitost popovídat si s kamarádem.)
- Je zde riziko, že se žáci během práce VE DVOJICÍCH nebudou dostatečně poslouchat – partner bude pouze terčem jejich vlastních slov, a nikoliv zdrojem poznání.
- I když se všichni drží tématu a poslouchají se, jak nejlépe dovedou, přesto se může stát, že se budou šířit mylné informace. Billy *Vímtojistě* řekne Tammy *Důvěřivé*, že druhá odmocnina znamená vydělit číslo dvěma; ona přikývne, začne si to ukládat do paměti – a vy se to nikdy nedozvíte. Výzkumník v oblasti vzdělávání Graham Nuthall při důkladném pozorování žáků během výuky zjistil⁴, že žáci často přesvědčovali své spolužáky o pravdivosti chybných informací. Nejvěrohodnější byli obvykle ti, kteří o daném tématu měli nejslabší znalosti.

To, že je něco *používáno často*, ještě nutně neznamená, že je to *používáno dobře*. Rozhodující jsou detaily realizace. Provedení práce VE DVOJICÍCH od BreOnny Tindall ve ► BREONNA TINDALL: KLÍČOVÉ VIDEO nám poskytuje cestovní plán. Žáci si přečetli krátký text o „slepé spravedlnosti“ a měli diskutovat, zda je idea slepé spravedlnosti pozitivním, nebo negativním symbolem. BreOnna určí směr: „Jedna minuta na práci ve VE DVOJICÍCH, sdílejte odpovědi s partnerem naproti. Ted!“ A třída okamžitě ožije.

Úspěch začíná jejími instrukcemi. Jsou zřetelné a jasné; bez zbytečných slov – *ekonomika jazyka* je přímo ukázková. Rychlost a energie přechodu zakončená pokynem k akci „Ted!“ znamenají, že všichni začínají ve stejný okamžik. Nikdo nemá čas ani potřebu se rozhlížet kolem sebe a zjišťovat, jestli už spolužáci začali. Provedení jejich pokynů je vzorovým příkladem ZVÝRAZNĚNÍ KONTUR (■ 28).

Důležité pochopitelně je, aby se z práce VE DVOJICÍCH stal známý postup. BreOnna své žáky naučila, jak VE DVOJICÍCH správně pracovat, a společně to procvičovali. Ve videu vidíte, že je to pro ně běžná procedura. Vědí, kdo je jejich partnerem, aniž by se museli ptát; konverzace zahajují klidně a přirozeně; mluví přiměřeně nahlas. A především je procvičování naučilo, že vzhledem k tomu, že se všichni s energií a nadšením zapojují do

⁴ Několik příkladů najdete v jeho knize *The Hidden Lives of Learners*.

práce VE DVOJICÍCH, mohou bez obav udělat totéž. Absence zaváhání je jedním z hlavních důvodů, proč již několik vteřin po pokynu třída ožije.

Je zajímavé, že nejde pouze o jeden postup. Jak naznačuje pokyn „VE DVOJICÍCH (...) s partnerem naproti“, existují *partneři naproti* a *partneři vedle*. BreOnna může udržovat nádech svěžesti tím, že mění partnery, s nimiž žáci mluví. Rozvržení místnosti je koncipováno tak, aby vyhovovalo práci VE DVOJICÍCH.

A nepřehlédněte formulaci „sdílejte odpovědi“, jež implikuje něco důležitého. Samozřejmě mají hodně co říct. Žáci nejprve píší a poté sdílejí to, co napsali. Podobně jako u celotřídní diskuse i zde platí, že předřazení psaní znamená hlubší a věcnější partnerskou diskusi (viz ■ 40 NAPŘED PSANÍ). Jak uvidíme, práce VE DVOJICÍCH funguje nejlépe, když je naplánovaná v synergii s tím, co jí předchází a co po ní následuje.

BreOnna žákům také řekne, že na rozhovor mají (právě) jednu minutu. To jim pomůže určit vhodnou délku jejich postřehů. A paradoxně – ponecháte-li diskusi VE DVOJICÍCH krátkou, maximalizuje se její přínos. Jedná se o přípravu na celotřídní diskusi a BreOnna chce, aby žáci i po skončení rozhovoru VE DVOJICÍCH měli co říct. Nechce, aby řekli všechno – zatím.

Podobné motivy můžete vidět ve ► SARAH WRIGHT: KLÍČOVÉ VIDEO. Sarah nejprve položí otázku: „Představte si, že jste Tío Luis [z románu *Esperanza Rising* od Pam Muñoz-Ryan]. Co byste řekli?“ Jedná se o otázku, na kterou již odpovídali písemně, a nyní se mohou podělit o své poznatky. Ruce letí nahoru. Spousta rukou. Žáci jsou dychtiví mluvit, proto se může zdát překvapivé, že Sarah volí práci VE DVOJICÍCH. Jak jsem již uvedl, jedním z nejlepších způsobů využití této techniky je podpora zapojení žáků, kteří váhají. Zde je však užitečná z opačného důvodu. Když máte hodně dychtivých rukou, může být rozhovor VE DVOJICÍCH skvělým prostředkem, jak nechat mluvit všechny – minimalizujete tím frustraci typu *Měl jsem skvělou odpověď, ale nestihl jsem se o ni podělit*.

Sarah – podobně jako BreOnna – poskytuje zřetelné a jasné instrukce, a to bez zbytečných slov. Zakončuje to stejně důsledným pokynem „Ted!“ – a třída okamžitě ožije. Následně vidíte, jak chodí po třídě, naslouchá odpovědím, oceňuje a také se možná rozhoduje, koho vyvolá.

Ale opět platí, že ne každá práce VE DVOJICÍCH vypadá takto. Jak tedy může učitel vybudovat takovou úroveň energie a produktivity?

Prvním krokem je zajistit, aby žáci cítili odpovědnost za to, že úkol, který mají před sebou, splní, jak nejlépe dovedou. Jakmile toho dosáhnete, můžete začít plánovat aktivitu tak, aby zahrnovala co nejvyšší akademická očekávání. Přístupu *all in* lze dosáhnout především záměrným budováním návyku. Ani u BreOnny ani u Sarah nevidíte, že by svým žákům říkaly „Dávejte pozor; buďte aktivní; snažte se na maximum a mluvejte pouze o našem tématu“. Tyto věci jsou jasné. Žáci je dělají automaticky, což znamená, že dané postupy byly důkladně vyučovány a upevňovány, dokud se z nich nestala rutina.

BUDUJTE RUTINU

Práce VE DVOJICÍCH je opakující se třídní postup – běžný způsob, jímž žáci sdílí své myšlenky. Čím častěji se ve třídě něco opakuje, tím důležitější je vytvořit z toho rutinu – zmapovat jednotlivé kroky postupu, poté je nacvičovat a opakovat, dokud neproběhnou hladce a téměř bez zátěže pracovní paměti. Více si o nastavování rutin můžete přečíst v kapitole 10, ale některé specifické aspekty rutiny práce VE DVOJICÍCH si zaslouží samostatný komentář.

„Moje práce VE DVOJICÍCH bývala vlastně dost neefektivní,“ sdělila nám BreOnna. „[Žáci] nemluvili – anebo mluvili o něčem jiném.“ Nyní však začleňuje rozsáhlou úvodní řeč. „Vysvětluji jim: ‚Toto [aktivní konverzace k tématu; vzájemné kladení otázek] očekávám, tohle je typ jazyka [akademická slovní zásoba], který chci slyšet. Chci vidět tyto činnosti [přikyvování; oční kontakt; dávání najevo, že partnerovi nasloucháte].‘ Může to působit příliš polopaticky, ale upřímně si myslím, že děti prostě neumí vést akademický rozhovor, který by v jejich partnerovi povzbudil to nejlepší. Snažím se, aby žáci měli všechny nástroje dříve, než je budou potřebovat.“

Kdo s kým bude ve dvojici, by mělo být stanoveno předem, aby konverzace mohla začít bez dalších zásahů a diskusí, jako tomu bylo ve třídách u BreOnny a Sarah. Obecně platí, že partnery by měly být dvojice, které sedí vedle sebe a měly by zůstat partnery po celou hodinu – ačkoliv, jak jsem poznamenal, žáci BreOnny mají dvě potenciální dvojice: partner naproti a partner vedle. Ve třídě Sarah je pouze jeden partner, ale v obou případech je partner jasně určen před začátkem hodiny.

Hodnota nespočívá jen v tom, že když žáci začnou mluvit během dvou vteřin, využijí čas efektivně. Přínosem je i to, že rychlý a důvěrně známý přechod zachovává kontinuitu myšlení. Cokoliv měli při psaní na mysli, zůstává v jejich pracovní paměti, když vstupují do rozhovoru VE DVOJICÍCH. Pět nebo deset vteřin strávených hledáním partnera nebo prohlížením místnosti, zda všichni pracují VE DVOJICÍCH, je více než dost na to, aby se klíčová myšlenka vytratila z pracovní paměti.

Jinými slovy, v zájmu zachování myšlení musí být přechod plynulý, přesný a téměř neviditelně efektivní.

POKYN

Žáky při práci VE DVOJICÍCH můžete vidět ve ► CHRISTINE TORRES: KLÍČOVÉ VIDEO. Christine zahajuje otázkou: „Jak obrázek znázorňuje slovo *žadonit*? Patnáct vteřin ve dvojici. Ted!“

O několik minut později se ptá: „Jakou *sžíravou* poznámku mohl porotce pronést? Patnáct vteřin na rozhovor VE DVOJICÍCH. Ted!“

V obou případech je pokyn krátký, zřetelný a rázný a reakcí je rozhodná, momentum budující – možná lépe řečeno povznášející – energie třídy.

Řeknete si, že u středoškoláků se to očekávat nedá? Podívejte se na studenty Denaria Frazier na začátku ► DENARIUS FRAZIER: KLÍČOVÉ VIDEO. „Řekněte partnerovi, na co máte pamatovat při syntetickém dělení.“ Nebo sledujte Sadie McCleary na začátku jejího ► SADIE MCCLEARY: KLÍČOVÉ VIDEO. „S partnerem: Co se stane, když zvýšíte teplotu plynu vůči tlaku, a proč, a to na základě pohybu částic. Ted!“

Nikde ani náznak neochoty nebo cynismu. Žáci na těchto videích ukazují, jak vnímají normy ve třídě a jak na ně reagují. Pokud by se rozhlédli a uviděli by, že někdo váhá, nebo pokud by neviděli, že ostatní se k sobě ihned otáčí a mluví, nevnímali by tuto aktivitu jako normu. Někteří žáci by to neudělali, a ti, kteří ano, by předstírali takovou účast, jaká je požadována, ale snažili by se splnit jen minimum.

Pokud však žáci od první vteřiny vnímají, že univerzální pozitivní zapojení je normou anebo když při blížící se práci VE DVOJICÍCH předpokládají, že se všichni budou přirozeně účastnit se zájmem a nadšením, dostane se vám takový druh strhující energie, jakou vidíte ve třídách u Christine, BreOnny, Sarah, Denaria a Sadie.

Je tedy důležité, aby se práce VE DVOJICÍCH stala známým a dobře nacvičeným postupem, a je důležité, aby začala pokynem, který obsahuje jednak *instrukci* – toto máte udělat – a jednak *signál* k zahájení. Pokyn proto musí být krátký, zřetelný a jasný. Potřebujete jen tolik slov, abyste objasnili otázku a zadání; spolu s tím pak krátký a úderný pokyn spustí energii.

Není náhodou, že pokyny, které vidíme, jsou si tak podobné.

Téměř vždy jde o schéma *rámeček-název-[čas]-ted!* Učitelé jasně zarámují otázku, poté stanoví, že jde o práci VE DVOJICÍCH, a následně (někdy) upřesní čas. A nakonec následuje konzistentní signál ke startu. Tímto signálem bývá nejčastěji „Ted!“, což není překvapením, protože cílem je vybudovat okamžité a viditelné pozitivní zapojení.

Stojí za to se na chvíli zastavit u prvního kroku – rámování otázky. Jakmile je pevný postup nastaven (více zejména ■ 49 MAXIMALIZUJ ÚČINNOST a ■ 50 BUDOVÁNÍ RUTIN, kde najdete průvodce k tomuto klíčovému kroku), je nejnáročnější částí rámování. Je velmi těžké pustit se do diskuse s energií a nadšením, pokud si nejste jistí, jaká je otázka nebo co znamená. Pro učitele to znamená, že otázka k diskusi by měla být pečlivě formulovaná a ideálně předem připravená. Někdy reagujete na to, co zaznělo v daném okamžiku – „Nesjeme v odpovědi úplně jednotní. Proberte to VE DVOJICÍCH...“ – ale většinou mají učitelé, jako jsou ti, které jsme viděli ve videu, otázky pro práci VE DVOJICÍCH vypracované ve svých přípravách. Jak si tuto část hodiny připravuje Christine, najdete v kapitole 2.

Za zmínku také stojí, že v některých případech byste měli při rámování otázky měnit tempo, tón či intonaci. Pokud bych například považoval otázku za obzvláště náročnou a hloubavou a chtěl bych, aby se žáci hluboce zamysleli – před prací VE DVOJICÍCH nebo při ní –, mohl bych své instrukce dávat pomalejším tempem a reflektivním tónem. Mistrné podání jsem viděl poměrně nedávno v hodině u Rue Ratraye (*tehdy na Edward Brooke Charter School, Boston*). Žáci četli rozhovor s Lois Lowry o její knize *Dárce* a narazili na větu, která vyžadovala důkladné čtení. „Souhlasím s Nijah,“ řekl Rue. „Musíme si rozebrat frázi *odmítání autority a názorů řídicího orgánu*. Co to znamená?“ zeptal se. Mluvil pomalu a mírně naklonil hlavu ke straně, jako by byl zmatený. Na několik vteřin se odmlčel, aby otázku nechal vyznít. Následovalo: „Rozhovor VE DVOJICÍCH. Ted!“

Při jeho slovech třída ožila. Fráze, kterou Rue použil – „Rozhovor VE DVOJICÍCH. Ted!“ – byla pro úspěch rozhodující. Byla jim známá, protože ji pravidelně už několik týdnů používal, když zahajoval práci VE DVOJICÍCH. Ovšem zde to ještě zkombinoval s ČASEM NA PROMYŠLENÍ (■ 33) – přidal čtyři nebo pět vteřin k reflexi před tím, než začali žáci

mluvit. Také Denarius Frazier používá dlouhé úseky ČASU NA PROMYŠLENÍ (■ 33) před zřetelným pokynem k práci VE DVOJICÍCH na začátku svého ► DENARIUS FRAZIER: KLÍČOVÉ VIDEO k tomu, aby navodil intelektuální a reflektivní atmosféru.

Jakmile je přechod do práce VE DVOJICÍCH zřetelný a když se rutina stane zažitou, můžete práci VE DVOJICÍCH zahájit během okamžiku. Všimněte si, jak se práce VE DVOJICÍCH vyvíjí ve ► ALONTE JOHNSON: MATČINA KURÁŽ během jeho hodiny o básni Edny St. Vincent Millay *The Courage That My Mother Had*. Alonteho práce VE DVOJICÍCH je neplánovaná – je to reakce na malý počet rukou, které vidí, když položí otázku. Pomyslí si *Aha, jsou zdrženliví. Nechám je si o tom promluvit, aby si upevnili své myšlenky a sebevědomí*. Dokonce jim tento svůj záměr následně sdělí: „Jsem rád, že vidím mnohem více rukou...“ Teprve tehdy, když je rutina plynulá a jasná, můžete ji takto improvizovaně zařadit do hodiny. Pokud se vám to však *podaří*, je to ideální nástroj, jak zareagovat na nízkou míru reakce.

ŘÍZENÍ STŘÍDÁNÍ A CHOVÁNÍ PODPORUJÍCÍ NASLOUCHÁNÍ

Rychlý a důsledný pokyn k zahájení práce VE DVOJICÍCH pomáhá rozvíjet energickou diskusi mezi všemi žáky. Ale vraťme se k jednomu z témat této kapitoly – hodnota následné diskuse se odvíjí jak od kvality mluvení, tak od kvality naslouchání. Stojí za to se zamyslet nad některými způsoby, jak mohou učitelé v průběhu rozhovoru VE DVOJICÍCH budovat a posilovat chování podporující naslouchání.

Jedním z mých oblíbených postupů je příležitostné používání řízeného střídání – záměrné vyzvání jednoho nebo druhého partnera, aby začal jako první. To je důležité, protože u většiny práce VE DVOJICÍCH lze předpokládat dva vzorce. Zaprvé mluvení nebude rozděleno rovnoměrně. Někdy se stane, že žák, který začne mluvit jako první, mluví po celou dobu rozhovoru VE DVOJICÍCH. Může to mít legitimní důvod – práce VE DVOJICÍCH je krátká aktivita a chvíli trvá, než je postřeh zformulován, nebo se žák do myšlenky zamotá. Zadruhé se dá předpokládat, že někteří žáci mají tendenci mluvit více než jiní. Větu „VE DVOJICÍCH! Teď!“ si pravděpodobně vyloží jako pokyn, aby začali mluvit oni sami. Jiní jsou od přírody zdrženlivější. Výzvu „VE DVOJICÍCH! Teď!“ si spíše vyloží jako pokyn, aby se podívali na partnera a povzbudili ho v mluvení. Neplatí to samozřejmě vždy, ale u řady žáků existují silnější nebo slabší tendence k sebe prezentaci. Pokud vytvoříme dvojice náhodně, pak ti, kteří mají sklon více mluvit, budou mluvit více – zatímco by pro ně bylo prospěšnější procvičit si naslouchání; ti, kteří jsou tišší, budou mít větší tendenci naslouchat – zatímco by pro ně možná bylo dobré trochu více mluvit.

Eric Snider (*Achievement First Bushwick Middle School*) na nedávné hodině použil metodu řízeného střídání, aby tento problém vyřešil. Četli právě Raye Bradburyho. U jedné velmi vypjaté scény se Eric rozhlédl po třídě. „Čeho se syn David obává?“ Krátce se odmlčel a dodal: „Dlouhovlasí krátkovlasým.“ Tato fráze pro ně byla pobídkou ke startu práce VE DVOJICÍCH. Znamenalo to, že rozhovor má začít ten z dvojice, který má delší vlasy. Později Eric použil pokyn „Krátkovlasí dlouhovlasým!“⁵, aby pořadí otočil a zajistil

⁵ Existuje mnoho způsobů, jak obě poloviny dvojice označit – často funguje *okno a dveře* nebo *zed'* (tedy ke které části třídy je kdo z dvojice blíže).

vyváženou účast. A jindy pořadí neurčoval a nechával to na žácích. V principu jde o to, že příležitostně zvýšíme rovnost hlasů rovnoměrným rozdělením role mluvčího a posluchače.

Souvisejícím nástrojem, který může vyvážit rovnost hlasů během rozhovoru VE DVOJICÍCH, je bod výměny. „Čtyřicet pět vteřin – jsme v polovině! Prosím, nezapomeňte se vyměnit, pokud jste to ještě neudělali.“

Dalším užitečným nástrojem k osvojení naslouchání během práce VE DVOJICÍCH je požádat žáky, aby se při následném vyvolání odvolali na myšlenku svého partnera: „Rodrigo, o čem jste s Kelsey mluvili?“ Nebo Rodrigo řekne „Myslím, že při reakci se bude uvolňovat tepelná energie“ a vy se zeptáte: „Souhlasila s tím Kelsey?“ Občas se stane, že žáci spontánně zmíní myšlenky svého partnera „Nebyli jsme si jistí, ale Kelsey si myslela, že jde o exotermickou reakci“, v takovém případě řekněte: „Děkuji, že jsi uvedl názor své partnerky.“

Můžete například říct i „Rád bych si poslechl některé žáky, jejichž partner sdílel obzvláště užitečný příklad během rozhovoru VE DVOJICI“ nebo „Rád bych začal s někým, jehož partner řekl něco překvapivého“. Když dáme žákům najevo, že si všímáme, když se podělí o názor svého partnera a oceňujeme to, podporujeme je v tom, aby to dělali častěji.

„Při dotazování po práci VE DVOJICÍCH se ptám na průběh rozhovorů,“ poznamenal Bill Wilkinson, zástupce vedoucího oddělení přírodních věd na *Beechen Cliff School (Bath, England)*. Doporučuje klást otázky jako například:

- Které dvojice se spolu zpočátku na odpovědi neshodly?
- Které dvojice se nakonec shodly?
- Kdo z vás změnil názor? A proč?
- Neříkejte mi, co si myslíte vy, ale co si myslí váš partner.

VÝZVA ZODPOVĚDNOSTI

Zde je několik nástrojů, které vám pomohou zajistit, že práce VE DVOJICÍCH bude zodpovědná a soustředěná – tedy aby žáci cítili mírný tlak na to, aby odváděli co nejlepší práci a věnovali se zadanému úkolu.

Používejte PŘÍMÉ VYVOLÁVÁNÍ (■ 34), abyste stanovili očekávání, že každý by po práci VE DVOJICÍCH měl být připraven hovořit o poznacích, které v rozhovoru získal. Mluvte povzbudivým tónem a projevujte upřímný zájem: „Magalie, pověz nám, o čem jste s Donaldem mluvili.“ Je-li to dostatečně předvídatelné, žáci budou vědět, že musí být připraveni rozhovor shrnout. Možnost PŘÍMÉHO VYVOLÁNÍ (■ 34) bude transparentnější, pokud žákům předem sdělíte, že k němu pravděpodobně dojde: „Jedna minuta na diskusi ve dvojicích – proberte metafory, kterých jste si všimli. Je možné, že několik z vás PŘÍMO VYVOLÁM (■ 34), abyste se podělili, o čem jste s partnerem diskutovali. Ted!“

Pohyb po třídě v průběhu práce VE DVOJICÍCH a naslouchání rozhovorům jsou dvojnásob přínosné – umožňuje vám to jednak projevit uznání a dát najevo zájem o dobrou práci, jednak se ujistit, že žáci jsou soustředění a produktivní. Na následujících screenshotech Christine Torres, Sarah Wright a BreOnny Tindall můžete vidět, jak pomocí řeči těla

a postoje dávají během pohybu po třídě žákům najevo svůj zájem o to, co říkají. V některých případech reagují slovně, jindy pouze naslouchají a oceňují maximální úsilí.



VE DVOJICÍCH může probíhat i jiná práce. Skvělý příklad vidíte ve ► GABBY WOOLF: KLÍČOVÉ VIDEO. Gabby po FASE ČTENÍ (■ 24) žákům zadá, aby si ve dvojicích navzájem přečetli další část textu. Je to stále práce ve dvojici, ale dělají něco jiného, než je diskuse. Zadáni může vypadat například takto:

- „VE DVOJICÍCH vymyslete tři slova, která charakterizují situaci.“
- „VE DVOJICÍCH napište hypotézu, jaké výsledky by podle vás mohl pokus přinést.“
- „VE DVOJICÍCH vyřešte příklad číslo čtyři. Některé z vás PŘÍMO VYVOLÁM (■ 34), abyste nám řekli vaše odpovědi. Ted!“

Jasný výstup klade větší důraz na zodpovědnost za splnění úkolu, protože zadání je srozumitelnější. Písemný úkol tomuto cíli poslouží ještě lépe: při pohybu po třídě můžete psaní pozorovat. Můžete žáky požádat, aby sdíleli to, co napsali. Práce si také můžete vybrat a zkontrolovat je později.

Jedno drobné poučení pro učitele pochází z roku 2020 a online výuky, kde se práce ve dvojicích zadávala v rámci *breakout rooms*: nejčastějším důvodem, proč se žáci v této online místnosti nevěnují zadané práci, bývá, že si ani jeden z dvojice nepamatuje otázku nebo jí neporozuměli. Ujistěte se tedy, že otázka je naprosto jasná – a pokud možno někde viditelně zapsaná, má-li rozhovor VE DVOJICÍCH trvat déle než minutu – aby si všichni mohli kdykoli připomenout, o čem mají diskutovat.⁶

Závěrečná poznámka k zodpovědnosti a soustředění. Žáci se plně zapojují do diskuse VE DVOJICÍCH obvykle proto, že jde o návyk. Chceme zabránit tomu, aby si během rozhovoru VE DVOJICI navykli sedět a dívat se na sebe, protože nemají co říct. Ve skutečnosti chceme zabránit tomu, aby tuto zkušenost vůbec měli. Chceme, aby předpokládali, že konverzace bude aktivní a užitečná. Jedním z důvodů, proč mohou mít žáci zkušenost s neúčastí a pasivitou při práci VE DVOJICÍCH, je to, že jinak produktivní rozhovor VE DVOJICÍCH trvá příliš dlouho a vyústí v trapnou chvíli, kdy už partneři nemají o čem hovořit. To je mé první téma

⁶ Z online výuky pochází i další poznatek o práci VE DVOJICÍCH, a to, že se spousta času promarní trapnými společenskými tanečky na začátku konverzace. Kdo začne? Co říct na úvod? Utváření rutiny hned od začátku školního roku – například: „Když vstoupíte do *breakout room*, pozdravte partnera a zeptejte se, co ho k tomu napadá?“ – mnoha učitelům pomohlo. Pro prezenční výuku může existovat nějaký ekvivalent.

v následující části této kapitoly, ale stojí za zmínku, že když jsou rozhovory VE DVOJICÍCH krátké, pomáhá to žákům zůstat angažovaní.

PLÁNOVÁNÍ A POSLOUPNOST PRO ZAJIŠTĚNÍ NÁROČNOSTI

Nedávno jsem pozoroval středoškolskou hodinu přírodních věd. Tématem hodiny bylo tření. Třída si přečetla článek o tom, jak může tření ovlivnit pohyb basketbalového míče během hry, a vyučující požádal žáky, aby VE DVOJICÍCH probrali, co se dozvěděli. Učitelův pokyn byl zřetelný a měl vytvořenou kulturu pozitivní zodpovědnosti, takže se všichni pustili do práce – sdíleli svou energii a své nadšení, a jak se později ukázalo, tak i řadu misinformací.

Když učitel žáky požádal, aby se podělili o myšlenky, o kterých diskutovali ve dvojicích, první tři ze čtyř se podělili o postřehy, ze kterých bylo jasné, že tématu neporozuměli, nebo si funkci tření nesprávně vyložili. Téměř všichni, jak mu data o učení říkala, sdíleli chybnou interpretaci článku a utvrzovali se v tom. Najednou měl co napravit.

Tento příběh nám připomíná, že i v případě nastavení efektivních a zodpovědných diskusí VE DVOJICÍCH může převládat šíření myšlenek nízké kvality – nebo poznatků, které jsou nesprávné. Ve třídě, kterou jsem sledoval, učitel na tuto skutečnost přišel díky tomu, že si vyslechl odpovědi, které odhalily problémy, protože učinil moudré rozhodnutí zpracovat rozhovor VE DVOJICÍCH prostřednictvím jím vedené diskuse. Zastavme se však u všech těch rozhovorů VE DVOJICÍCH, kde se mezi zúčastněnými žáky bezelstně a s velkým nasazením šíří misinformace, aniž by věděli, že to, co slyší (nebo říkají a ukládají si to do paměti), je fatálně špatně, a to vše bez vědomí učitele. Jak upozorňuje Graham Nuthall v knize *The Hidden Lives of Learners*, misinformace od vrstevníků mohou mít zásadní vliv na myšlení žáků.

Práce VE DVOJICÍCH je sama o sobě výborným nástrojem pro posílení *míry účasti*. Poskytuje bezpečný prostor, ve kterém mají všichni možnost sdílet své myšlenky, zkoušet formulovat složitější úvahy, rozvíjet první dojem anebo slyšet alternativní názor – to všechno v polosoukromí, kde je v pořádku říct „Jejda, to byl vlastně opravdu blbý nápad!“. Při práci VE DVOJICÍCH však také žáci mohou sdílet postřehy, které je potřeba rozvinout a objasnit. Může jít o šíření misinformací nebo myšlenek, jež jsou ovlivněny *konfirmačním zkreslením* (*confirmation bias*). Může to vyvolat přemýšlení, které vyžaduje více reflexe a usměrnění.

Možná, že nejužitečnější způsob uvažování o práci VE DVOJICÍCH je, že jde o nácvik pro jinou aktivitu: celotřídní diskusi, písemné shrnutí či porovnání vytvořených myšlenek. Účelem práce VE DVOJICÍCH je posílit generování nápadů – získat množství postřehů a zjistiť, co dává smysl a proč. Po práci VE DVOJICÍCH se generované nápady analyzují, studují, objasňují a potvrzují – případně i editují, revidují a prioritizují – a to veřejně, aby žáci viděli, co bylo dobré, co lepší a co případně nesprávně.

Uvádíme tedy tři klíčové aktivity „po“, které zajistí, že práce VE DVOJICÍCH vnese do vaší třídy náročnost a vysoký standard.

CELOTŘÍDNÍ ANALÝZA

Naučte žáky, že první myšlenka nemusí být vždy ta nejlepší – vytvoření kvalitní odpovědi často vyžaduje, aby se vrátili ke svému původnímu postřehu a zvážili ho ve světle dalších kritérií a analýz. Může to znít jako „Podívejme se na některé z nápadů, které jsme vymysleli, a zjistíme, které z nich dávají největší smysl“ nebo „Pokusme se využít to, co víme o tření, abychom otestovali několik vašich nápadů a zjistili, zda byly správné“. Nebo můžete zkusit říct něco jako: „Několik vašich nápadů napíšeme na tabuli a k nim přidáme argumenty, které je podporují (či nepodporují).“

CELOTŘÍDNÍ DISKUSE

Použijte práci VE DVOJICÍCH jako výchozí bod pro hlubší celotřídní diskusi, která navazuje na počáteční myšlení žáků a rozšiřuje ho. Lze to uvést slovy „Navážeme na uvažování, kterým jsme začali“ a případně dodejte „Při diskusi můžete použít to, co jste si již zapsali“. Nebo můžete říct: „Nyní dáme tyto myšlenky dohromady a navrheme několik *nejlepších* příkladů.“ Nebo můžete konstatovat, že práce VE DVOJICÍCH posloužila jako rozcvička: „Teď, když jsme začali diskutovat o některých myšlenkách, podívejme se společně na tuto větu a pokusme se zjistit, co znamená.“

CELOTŘÍDNÍ ZAPISOVÁNÍ POZNÁMEK

Na diskusi VE DVOJICÍCH můžete navázat zpracováním počátečních myšlenek – nechte žáky sdílet, vylepšovat a prioritizovat obsah jejich společných *párových* diskusí. Očekáváním je, že to, o čem mluvili VE DVOJICÍCH, rozvinou nasloucháním a porovnáváním s tím, co si z diskuse odnesli ostatní; budou sledovat širokou škálu myšlenek na dané téma, nikoliv se soustředit jen na své vlastní. Může to znít jako „Doplňte dvě věty k odrážkám na straně tři“ nebo „Podívejme se nyní na úryvek a zakroužkujeme všechny důkazy, které jsme jako skupina našli – nezapomeňte si udělat poznámky do svého pracovního listu, abyste měli všechny myšlenky naší třídy pohromadě“.

CO PŘIJDE PRVNÍ?

Míru myšlení během práce VE DVOJICÍCH lze zvýšit tím, že nejprve zařadíme aktivitu, která posílí míru učení.

Nechat žáky nejprve psát je možností, která se nejvíc nabízí. Tento efekt můžeme vidět ve třídě BreOnny Tindall. Žáci VE DVOJICÍCH nediskutují o okamžitých nápadech, ale probírají úvahy, se kterými již několik minut zápasí písemně. *Míra myšlení* je vyšší. Jak uvádím v kapitole o vlivu psaní na míru učení, předradit psaní pomáhá každé diskusi – dokonce i diskusi ve dvojicích. Zvyšuje to akademickou náročnost a umožňuje lidem lépe naslouchat.

Před prací VE DVOJICÍCH je také prospěšné dát žákům ČAS NA PROMYŠLENÍ (■ 33). Je to jednoduché, rychlé a poskytuje to některé výhody, které získáte, když necháte žáky psát jako první. Právě toto řešení zvolil Rue Ratray, když položil svým žákům otázku k *Dárci*: „Musíme si rozebrat frázi *odmítání autority a názorů řídicího orgánu*. Co tím má autor na mysli?“ A jistě si vybavíte, že se zhruba na čtyři nebo pět vteřin odmlčel – a te-

prve pak zadal třídě práci VE DVOJICÍCH. Nechal je přemýšlet a generovat první nápady. ČAS NA PROMYŠLENÍ (■ 33) můžete protáhnout a výslovně stanovit jeho délku. Vyučující:

- „Musíme si rozebrat frázi *odmítání autority a názorů řídicího orgánu*. Co tím má autor na mysli? Deset vteřin se nad významem fráze zamyslete a pak ji prodiskutujte ve dvojicích. [Uplyne deset vteřin] OK, podělte se o své myšlenky s partnerem. Ted!“

Nebo:

- „Musíme si rozebrat frázi *odmítání autority a názorů řídicího orgánu*. Co tím má autor na mysli? Patnáct vteřin, abyste si poznamenali několik myšlenek. Co tím chtěl říct? Poté bude následovat diskuse ve dvojicích. [Uplyne patnáct vteřin] OK, podělte se o své myšlenky s partnerem. Ted!“

V obou případech byste mohli rozhovor VE DVOJICÍCH ještě vylepšit tím, že by otázka byla zapsána na tabuli nebo v žákovských paketech, aby ji žáci měli stále na paměti po tom, co konverzace skutečně začne.

Práci VE DVOJICÍCH lze zadat i ve chvíli, kdy se třída zasekne. V takovém případě nejde o přípravnou aktivitu, ale spíše o rozpoznání místa, v němž by *míra myšlení* měla být vysoká a aktivnější přemýšlení by tomu mohlo pomoci. Přesně to dělají Alonte Johnson a Denarius Frazier při svých improvizovaných diskusích VE DVOJICÍCH. Ve chvíli, kdy se žáci zaseknou, je vhodné je nechat *zamyslet se* ve dvojicích.

KLÍČOVÝ POJEM

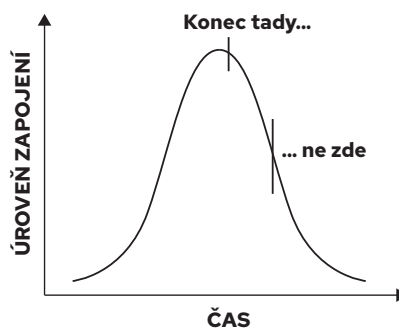
Závěrečná myšlenka o budování větší akademické náročnosti diskusí VE DVOJICÍCH: kromě jasně zformulované otázky, časového rámce a startovacího pokynu můžete také žáky vyzvat, aby použili nebo probrali konkrétní klíčový pojem. Například: „Věnujte čtyřicet pět vteřin diskusi s partnerem o tom, co se zde přesně děje. Snažte se použít spojení *vřetenová vlákna*. Napíšu ho pro jistotu na tabuli, abyste na něj nezapomněli. Pokud váš partner toto spojení nepoužije, požádejte ho, aby větu přeformuloval a použil klíčový pojem, protože ho budeme používat při sdílení po vašich rozhovorech.“

VRCHOL VLNY A PRECIZNÍ ČASOVÉ LIMITY

Dvě základní pravidla, která vám pomohou řídit čas (a načasování) během práce VE DVOJICÍCH. První z nich – *vrchol vlny* – souvisí s tím, že práce VE DVOJICÍCH je téměř vždy přípravná aktivita. Málokdy jde o vyvrcholení práce na tématu, spíše je to mezistupeň, kdy žáci nápady procvičují a rozvíjí, než je přesněji zformulují, zdokonalí a rozvinou. Pokud od práce VE DVOJICÍCH přecházíte k aktivitě, která umožňuje lepší syntézu, jde vám o to, aby žáci se svými myšlenkami stále aktivně pracovali a chtěli je rozvíjet, a nikoliv aby měli pocit, že jsou s myšlenkou *hotoví* po práci VE DVOJICÍCH. Pokud aktivita trvá příliš dlouho a žáci proberou všechny své myšlenky a nemají co říct, zatímco stále běží vyhrazený čas, bude to znamenat úbytek energie a způsobí to, že budou vnímat práci VE DVOJICÍCH jako aktivitu, při které není příliš potřeba diskutovat, protože je pravděpodobné, že jde o hluchý

čas, který je potřeba vyplnit. Toto vnímání nejspíše ovlivní jejich chování při veškerých pracích VE DVOJICÍCH.

Kdybyste si nakreslili graf úrovně energie během práce VE DVOJICÍCH, mohl by vypadat jako typická Gaussova křivka. V ideálním případě ji ukončíte v bodu maxima, kdy myšlenky jen srší a žáci se nemohou dočkat, až se dostanou k dalším krokům, tedy předtím, než začne strmý pád dolů. To je vrchol vlny.



PRECIZNÍ A JASNÉ ČASOVÉ LIMITY

Dalším obecným pravidlem je precizní vymezení času. Představte si, že jste žák a účastníte se práce VE DVOJICÍCH, ale nevíte, jak dlouho bude trvat. Čtyřicet pět vteřin? Dvě minuty? Patnáct minut? Neznalost této základní informace vám může ztížit odhad toho, kolik slov máte říct. Má vyslovit základní myšlenku a zastavit se, aby druhý mohl vyslovit tu svou? Má být náš rozhovor hlubokou analýzou? Měl bych partnerovi položit promyšlenou otázku? Informování účastníků o časových limitech jim pomůže řídit jejich komentáře a rozhovor tak, aby co nejlépe využili čas. Říct „Rozhovor VE DVOJICÍCH, třicet vteřin“ znamená, že stačí podělit se o některé počáteční myšlenky. Budte rychlí a poté nechte mluvit druhého. Řeknete-li „Dvě a půl minuty na diskusi o tom, jakou roli hraje prostředí. Ted!“, poskytnete srozumitelné zadání. Dále používání konkrétních a neobvyklých časových údajů naznačuje, že vaše časové rozvržení je pečlivé, konkrétní a záměrné. Sděluje to žákům, že čas a jeho šetrné využívání jsou pro vás důležité, a proto by to mělo být důležité i pro ně. A jakmile pochopí, že čas je pro vás důležitý, bude důležitý i pro ně. Používáte-li stopky ke sledování těchto časových dotací, pomáhá vám to také důsledně dodržovat zodpovědnost za to, že hodina postupuje kupředu a neztrácíte přehled o čase, když například pracujete s velmi aktivní dvojicí, ale i s tou, která neví, jak dál. A časem vám to pomůže lépe a konkrétněji rozvrhnout čas pro práci VE DVOJICÍCH.

ONLINE VÝUKA: PRÁCE VE DVOJICÍCH NA DÁLKU

Rozhovory VE DVOJICÍCH byly pro zapojení žáků během distanční výuky klíčové. Díky nim jsme mohli posilovat míru učení a umožnit žákům mluvit spolu v dobách, kdy byli izolovaní. Online rozhovory VE DVOJICÍCH – párové *breakout rooms* – však představovaly dvojnásobnou výzvu. Ve ► **BEN ESSER: KRÁTKÁ PRÁCE VE DVOJICÍCH** uvidíte, jak Ben mnohé komplikace vyřešil. Žáci nejprve vypracovali odpovědi písemně, takže práce VE DVOJICÍCH posloužila jako příležitost si úvahy zopakovat a vy-

světlit. Možná právě proto je časová dotace krátká a Ben tuto skutečnost zdůraznil tím, že žákům řekl, že bude krátká. Chce, aby byli připraveni mluvit před celou třídou. Tím, že stanoví jasný časový interval, mohou žáci lépe odhadnout, jak dlouho mají mluvit; a když zajistíme, že mají hodně co říct, pomáhá jim to překonat případné obavy, že se ocitnou v *breakout room* a nemají příliš co sdělit. Můžete si také všimnout, jak Ben řídí střídání – žák, jehož jméno začíná na písmeno, které je v abecedě dřív, mluví jako první. Vypořádává se také s možností, že se žáci odchýlí od úkolu, a to tak, že do jejich párových rozhovorů v *breakout rooms* vstupuje. Ve skutečnosti Ben PŘÍMO VYVOLÁ (■ 34) Surayu, protože navštívil jejich dvojici a usoudil, že její postřeh je dobrý. Ona to pravděpodobně ví a vnímá PŘÍMÉ VYVOLÁNÍ (■ 34) jako ocenění svého uvažování.

TECHNIKA 44

NÁVYKY DISKUSE HABITS OF DISCUSSION

Představte si na chvíli, že sedíte se skupinou lidí a řeknete: „Právě jsem dočetl *Dárce*. Je to vynikající a psychologicky drásavé.“ Já řeknu: „Už jsem skoro dočetl *Hunger Games*. Je v tom spousta násilí, ale pořád vcelku dobré.“ Poté se přidá naše kamarádka Corinne: „Mě *Hunger Games* nějak nechytly.“

Tuto sérii komentářů nelze považovat za diskusi – alespoň ne v pravém slova smyslu. Spíš slouží jako příklad toho, že nesouvislé slovní interakce nazýváme „diskusi“, třebaže v nich něco chybí. Byl například můj komentář „Už jsem skoro dočetl *Hunger Games*“ reakcí na váš komentář o *Dárce*? Řekl jsem to proto, že oba jsou to dystopické romány a já v nich nacházím nějakou souvislost? Slyšel jsem váš postřeh, že je to psychologicky drásavé? Porovnávám to s násilím v *Hunger Games*? Nebo jen využívám příležitosti mluvit o knize, která se líbí mně, namísto té, která se líbí vám? Pokouším se mluvit o *Dárce* anebo měním téma? Kdybych řekl něco jako „Tomu, co říkáš o *Dárce*, rozumím. Někdo mi říkal, že *Hunger Games* jsou podobné, ale mně to stejně dobré nepřijde. Možná proto, že je v tom spousta násilí“, propojil bych svůj komentář s vaším a ukázal bych, jak spolu souvisí. Současně bych dal najevo, že jsem pozorně poslouchal, co jste říkali.

Komentář Corinne byl podobný. Když řekla „Mě *Hunger Games* nějak nechytly“, mělo to znamenat, že mění téma kvůli tomu, že málokdy dokáže nějakou knihu dočíst? Nechtěla v rozhovoru pokračovat, protože knihu nečetla? Nebo snad říkala, že *Hunger Games* odložila, protože byly příliš násilné? Navazovala na můj komentář? Slyšela ho? Přitom formulace „Je zvláštní, že násilí mi až tak nevadilo, ale nedokázala jsem se do *Hunger Games* začíst. Připadalo mi, že nejsou tak dobře napsané jako *Dárce*“ by nám pomohla vidět souvislosti a propojit naše komentáře. Corinne by totiž knihy, o nichž jsme se my dva zmínili, porovnávala a dala by najevo, že o těchto souvislostech přemýšlí.

Všichni jsme mohli své myšlenky propojit a ukázat, že si nasloucháme, ale neudělali jsme to. Naše komentáře spolu souvisely, ale ve skutečnosti nešlo ani tak o diskusi jako spíše o sérii výroků volně seskupených kolem jedné myšlenky.

Doug Lemov

Uč jako šampion 3.0

63 technik, které žákům pomohou k úspěchu

Z anglického originálu *Teach Like a Champion 3.0*, vydaného nakladatelstvím *Jossey-Bass (A Wiley Brand)*, přeložili Jitka Šišáková (2023) a Michal Orság (2024).

Odborná redakce: Michal Orság, Honza Bartoněk, Květa Sulková

Jazyková a stylistická redakce: Vendula Bartoňková, Jan—Spěváček

Sazba: Honza Bartoněk

Obálka: Honza Bartoněk, EDU, Martin Routa

Počet stran: 488

Ve spolupráci s Nakladatelstvím publishED (published.cz) a za podpory Nadace Martina Romana vydala vzdělávací organizace EDUkační LABoratoř.

info@edukacnilaborator.cz

edukacnilaborator.cz

Tisk: CZECH PROMOTION, Thámová 289/13, 186 00 Praha 8

Vydání první

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této knihy nesmí být reprodukována, šířena či prezentována v jakékoli formě či jakýmikoli prostředky bez předchozího písemného souhlasu vydavatele.

ISBN 978-80-908240-6-5

Praha 2024

41 UMĚNÍ VE
BUDOVÁNÍ RUTIN ■ 51
■ 59 POZITIVNÍ RÁMOVÁNÍ ■ 60
PŘEHLEDY ZNALOSTÍ ■ 6 NAHRAĎ SEBE
3 UKÁZKA ■ 14 OPRAVUJTE SE MNOU ■ 15 NEÚČA
OSTATNÉ ČTENÍ S ÚKOLY ■ 24 FASE ČTENÍ ■ 25 CHOĎ PO
NÍ OTÁZEK ■ 43 VE DVOJICÍCH ■ 44 NÁVYKY DISKUSE ■ 45 USTUP DO POZADÍ ■ 46
■ 52 DŮKLADNÉ ZADÁNÍ ■ 53 RADAR - SLEDUJI VÁS ■ 54 ZVIDITELNÍ OČEKÁ
NÍ OCENĚNÍ ■ 61 VLÍDNĚ A PEVNĚ ■ 62 EMOČNÍ STÁLOST ■ 63 FAKTOR RADO
OSUZOVACÍ OTÁZKY ■ 7 PROCVIČOVÁNÍ VYBAVOVÁNÍ Z PAMĚTI ■ 8 STAND
NEÚČAST NEPOVOLENA ■ 16 JEN SPRÁVNĚ ■ 27 MĚŇ TEMPO ■ 28 ZVÝRAZNI KONTURY
25 CHOĎ PO TRÍDĚ ■ 26 EXITKA ■ 27 MĚŇ TEMPO ■ 36 ZPŮSOBY ÚČASTI ■ 37 F
PŘÍMÉ VYVOLÁVÁNÍ ■ 35 SBOROVÁ ODPOVĚĎ ■ 36 ZPŮSOBY ÚČASTI ■ 47 PRÁH / SI
USE ■ 45 USTUP DO POZADÍ ■ 46 DISCIPLINOVANÁ DISKUSE ■ 47 PRÁH / SI
EDUJI VÁS ■ 54 ZVIDITELNÍ OČEKÁVÁNÍ ■ 55 CO NEJMÉNĚ INVAZIVNÍ INTE
EMOČNÍ STÁLOST ■ 63 FAKTOR RADOŠTI ■ 1 PLÁNOVÁNÍ VZOROVÝCH ODP
NÍ VYBAVOVÁNÍ ■ 17 CHTĚJ VÍC ■ 18 NA FORMÁTU ZÁLEŽÍ ■ 9 AKTIVNÍ POZOR
VNĚ JE SPRÁVNĚ ■ 28 ZVÝRAZNI KONTURY ■ 29 VŠICHNI SE HLÁSÍ ■ 19 BEZOMLUV
OVĚĎ ■ 36 ZPŮSOBY ÚČASTI ■ 37 FRAGMENTACE ■ 48 NÁVYKY POZORNOSTI ■
INOVANÁ DISKUSE ■ 56 ROZHODNĚ A KLIDNĚ ■ 3 PROVÁDĚCÍ
5 CO NEJMÉNĚ INVAZIVNÍ INTERVENCE ■ 2 PŘEDVÍDEJ CHYBU ■ 11 AFIRMATIVNÍ KO
PLÁNOVÁNÍ VZOROVÝCH ODPOVĚDÍ ■ 10 UKAŽTE MI ■ 11 AFIRMATIVNÍ KO
UJ FORMÁT ■ 9 AKTIVNÍ POZORNOSTI ■ 20 VSTUPENKA 21 POSTUJ V KROCÍ
FORMÁTU ZÁLEŽÍ ■ 19 BEZOMLUV ■ 30 PRACUJ S ČASEM ■ 31 ANI MINUTA NAZMAR ■ 32 ZÁ
SE HLÁSÍ ■ 30 PRACUJ S ČASEM ■ 31 ANI MINUTA NAZMAR ■ 32 ZÁ
RNOSTI ■ 49 MAXIMALIZUJ ÚČINNOST ■ 50 BU
UMĚNÍ DŮSLEDKŮ ■ 58 SILNÝ HLAS ■ 5
KY ■ 4 DVOJITÝ PLÁN ■ 5 PŘEH
TURA CHYBY ■ 13 UKÁ
SAMOSTATN
TÁZ