
VYBRANÉ METODY PROGRAMU ČTENÍM A PSANÍM KE KRITICKÉMU MYŠLENÍ VE VÝUCE JEDINCŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

JANA MARIE TUŠKOVÁ – HANA SVOBODOVÁ

SELECTED METHODS OF THE READING AND WRITING FOR CRITICAL THINKING PROGRAMME IN TEACHING INDIVIDUALS WITH A DIFFERENT MOTHER TONGUE

The paper focuses on the possibilities of using selected methods and procedures of the Reading and Writing for Critical Thinking programme in teaching individuals with a different mother tongue. Most of them develop reading literacy understood as the ability to understand, reflect on and use written text to achieve certain goals, i.e. to develop one's own skills and knowledge and to actively participate in society. The essence of the paper consists of examples of practical use of selected methods of critical thinking in teaching Czech as a second/foreign language, which serve to motivate and develop writing and speaking.

Keywords: Critical thinking; procedures and methods; reading literacy; teaching Czech as a second/foreign language

ÚVOD

Tématem podpory vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a výuky češtiny jako druhého/cizího jazyka v propojení s metodami kritického myšlení jsme se věnovali již v roce 2018 v článku „Postupy a metody kritického myšlení ve výuce češtiny pro cizince“. Nyní jsme uvedené metody z části obměnili a doplnili (v našem případě o metodu myšlenkové mapy), a představujeme tak návrh souboru alternativních metod využitelných v rámci hlubšího porozumění zvolenému tématu a jeho procvičení.

1 KRITICKÉ MYŠLENÍ

Pojem kritické myšlení byl a stále ještě je spojován u naší odborné i laické veřejnosti s řadou významů a souvislostí. Pro potřeby školní praxe uvádíme definici, se kterou pracují propagátoři kritického myšlení v rámci programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Říkají, že „[m]yslet kriticky znamená uchopit myšlenku a důsledně ji prozkoumat, podrobit ji nezaujatému skepticizmu, porovnat s opačnými názory a s tím, co již o tématu víme, a na tomto základě zaujmout určité stanovisko“ (Meredith et al. 1997, 3).

Kritické myšlení, jeho metody a strategie vycházejí z pedagogického směru konstruktivismu, jehož počátky najdeme v polovině 20. století ve Francii. V šedesátých letech se tato teorie dostává do USA a Kanady a rozvíjí se. Podle konstruktivismu žák své poznání aktivně konstruuje a jeho podstatným znakem je práce s prekoncepty (Bertrand 1998, 68–70).

Do České republiky se uplatnění kritického myšlení ve výuce dostává v roce 2000, kdy je založeno občanské sdružení Kritické myšlení, které od té doby pečuje o rozvoj programu RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking neboli Čtením a psaním ke kritickému myšlení). Tento program vznikl v USA a byl mezinárodně spuštěn v roce 1997 (více viz <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>).

2 METODY PROGRAMU RWCT A ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Čtenářská gramotnost je v mezinárodních srovnávacích výzkumech PISA charakterizována jako „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (Palečková, Tomášek, Basl 2010, 12). Pro její rozvoj ve výuce se používají rozličné metody a jedny z nich nabízí i program RWCT. Z široké škály metod lze doporučit např. metody volného psaní, myšlenkovou mapu, pětilístek, I.N.S.E.R.T., podvojný deník, ANO – NE,

čtení s předvídáním; z komplexnějších metod pak skládkankové učení, literární kroužky, dílnu čtení atd. (viz Meredith et al. 1997; Košťálová et al. 2010; Tušková 2015).

Řada českých učitelů z různých stupňů škol používá tyto metody ve výuce rodilých mluvčích, okrajově se s nimi však zatím setkáváme při výuce jedinců s odlišným mateřským jazykem. I zde by však mohly najít své uplatnění a absolventi kurzů by pak mohli číst v češtině s větší chutí a s porozuměním.

Pro plné pochopení metod doporučujeme absolvovat některý z nabízených akreditovaných kurzů kritického myšlení, které vedou zkušení lektori programu RWCT, více na stránkách občanského sdružení Kritické myšlení. Účastníci kurzu si mohou metody vyzkoušet sami na sobě, reflektovat je a společně je analyzovat. Naučit se používat metody podle literatury je sice možné, ale mnohem těžší a zahrnuje rovněž riziko jejich nesprávné či neúplné interpretace.

3 UPLATNĚNÍ METOD PROGRAMU RWCT VE VÝUCE ČEŠTINY JAKO DRUHÉHO/CIZÍHO JAZYKA

Rozhodneme-li se do výuky češtiny jako druhého/cizího jazyka zařadit některou metodu kritického myšlení, je nezbytné ji správně pochopit, dokázat ji studentům vysvětlit a také ji při prvotním seznamování modelovat na části textu. Teprve potom zkoušejí pracovat s metodou studenti sami, reflektují její užití a učitel jim poskytuje zpětnou vazbu včetně konkrétního ocenění za to, co se jim povedlo. Popsaný proces může trvat i několik vyučovacích hodin. Je třeba vědět, že většina případných selhání pochází nikoli z metod samotných, ale z toho, že si studenti a učitelé nedopřejí dostatek času a příležitostí k vyzkoušení nových postupů a nechají se odradit prvotními neúspěchy. Ne každá metoda se totiž hodí pro určitou látku nebo pro konkrétní skupinu studentů. Doporučuje se také začínat s jednoduššími metodami, jako jsou například volné psaní, pětílístek, a volit pro práci nepříliš rozsáhlé a obsahově či terminologicky náročné texty.

Při soustavném užívání metod kritického myšlení je třeba zařazovat zvolené metody do rámce tzv. třífázového modelu učení skládajícího se z evokace–uvědomění–reflexe (E–U–R). Ve fázi evokace si mají studenti samostatně a aktivně vybavit, co už vědí o daném tématu. Cílem této fáze je studenty aktivizovat, vzbudit jejich vnitřní zájem učit se. V rámci uvědomění se setkávají s novými informacemi, např. prostřednictvím textu, přednášky, filmu. Probíhá tzv. stavění mostů mezi starým a novým. Cílem je udržet zájem studentů, aby sledovali, jak informacím rozumí, poznamenávali si nejasnosti, kladli otázky. Ve fázi reflexe studenti třídí a sjednocují, co se naučili, upevňují své poznatky, přehodnocují staré, dříve získané informace, zážitky a zkušenosti. Cílem je, aby dokázali vyjadřovat získané informace svými slovy, mysleli sami za sebe a naučili se zařazovat informace do širšího rámce, protože teprve potom se porozumění stane trvalým a vzniká prostor pro diskusi (více viz Hausenblas a Košťálová 2006a; 2006b; 2006c).

Popsaný model je vyžívaný pedagogickým konstruktivismem, je jednoduchý a současně účinný. Stejně jako všechny modely ho však nelze používat dogmaticky (má sloužit nám, ne my jemu). Pomáhá učiteli k tomu, aby plánoval svou výuku tak, aby zachovala co nejvíce rysů přirozeného učení, které je nejefektivnější. Myslí především na to, co a v jakém pořadí má student dělat, aby se skutečně něčemu naučil.

Uvedený model naplňuje při výuce zkušený učitel vybranými metodami kritického myšlení, lze však užít i jiné metody a postupy, avšak při zachování cílů jednotlivých fází třífázového modelu učení. Učitelé, kteří s užíváním metod ve výuce začínají, zařazují často do jedné vyučovací hodiny jen jednu metodu kritického myšlení a dále pracují s jinými postupy. To je samozřejmě možné, ale vždy by měli pamatovat na to, aby v rámci vyučovací jednotky realizovali všechny fáze modelu E–U–R. Třífázový model učení je tedy nadřazený metodám, kterými ho naplňujeme.

4 UKÁZKY METOD KRITICKÉHO MYŠLENÍ

V další části našeho příspěvku uvádíme tři ukázky jednoduchých metod kritickému myšlení (pětílístek, volné psaní, myšlenková mapa), které jsou vhodné pro výuku češtiny jako druhého/cizího jazyka a mohou sloužit k rozvoji psaní, mluvení a podpoře porozumění. Tyto získané dovednosti jsou nezbytné nejen v běžném denním kontaktu studentů, ale také pro dosažení úspěchu při testování jejich znalostí a složení zkoušek, např. Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince.

Metody, které dále stručně charakterizujeme, jsou převzaty z textů Mereditha et al. (1997). Příručky jsou v plné šíři k dispozici absolventům základního (24hodinového) kurzu Čtením a psáním ke kritickému myšlení. Vybrané metody jsme realizovali ve skupině mírně pokročilých (úroveň B1) na FF MU v Brně. Výzkum proběhl v jarním semestru 2022 a zastoupeni byli studenti, jejichž rodným jazykem byla bulharština, francouzština, italština, japonština, makedonština, němčina, polština, ukrajinština. Pracovali jsme ve třech paralelních skupinách, z nichž každá měla 15 účastníků (celkový počet 45 studentů). Ve výuce jsme záměrně pracovali s texty uvedenými v učebnici Communicative Czech: Intermediate (2006) a Čeština pro středně a více pokročilé (2011). Pro všechny metody a skupiny jsme shodně zvolili téma času. Všechny níže uvedené ukázky prací studentů jsou prezentovány v jejich původní nezměněné podobě.

4.1 PĚTILÍSTEK

První metodou, se kterou jsme pracovali při probírání tématu času, byl pětílístek.

Postup: K tvorbě pětílístku potřebujeme pět volných řádků. Na první řádek запиše učitel slovo představující téma, o kterém mají studenti dále přemýšlet a popisovat ho. Na druhý řádek ho studenti popíší pomocí dvou přídavných jmen (můžeme se ptát – Jaké je?) a na třetí uvedou tři slovesa a zkusí tak odpovědět na otázky – Co dělá? Co se s ním děje? Čtvrtý řádek by měl obsahovat souvislou větu

o čtyřech slovech, která podává nějakou další podstatnou informaci o tématu. Na pátý řádek pak uvedou jedno slovo, které shrne podstatu celého jevu (lze zadat také vytvoření synonyma slova zapsaného na prvním řádku).

Cíl: Metodu pětílístku zadáváme s obdobnými cíli jako volné psaní. Pětílístek je však na rozdíl od volného psaní strukturovaný a vyžaduje zhuštěné vyjadřování, které je stručné a jasné. Jedná se také o prostředek tvůrčího zachycení myšlenek, formálně vypadá jako básnička o pěti řádcích a může se jí stát i svým obsahem.

Zařazení do fází E–U–R: Pětílístek zadáváme buď před probíráním zvoleného tématu, aby si studenti sami vybavili, co už o zadaném tématu vědí, s jakými pocity se váže (fáze evokace), nebo po ukončení těchto činností, aby shrnuli své názory, pocity, vystihli hlavní myšlenky (fáze reflexe).

Užití ve fázi evokace: Studenti dostali za úkol vytvořit pětílístek na téma času. Po ukončení zvoleného časového limitu (5 minut) měli možnost pětílístky přečíst nejprve kolegovi/kolegyni ve dvojici a případně společně diskutovat, objasňovat, proč použili zvolená slova. Následně byli vyzváni, aby případní dobrovolníci přečetli své pětílístky před celou skupinou. V této fázi již účastníci kurzu ztratili obavy z hodnocení a vzniklé pětílístky přečetli postupně všichni. Popisovali také pocity při psaní a čtení svého textu. Napsaný pětílístek někteří také přirovnávali k básni.

Ukázka 1:

ČAS
krátký budoucí
létá vyléčí plyne
Čas (vy)lčí duševní ránu.
(čtvrtá) dimenze

Ukázka 2:

ČAS
 dlouhý krátký
 utíká se změnil zastavuje
 Hodinky se nařizuje zpět.
 přítomnost

Evaluace metody: Jako náročný se pro studenty ukázal čtvrtý řádek, na němž často použili (pro uvedení další podstatné informace o tématu) více než čtyři slova. Svá tvrzení často nedokázali zkrátit a zjednodušit. Dalším úskalím bylo správně uspořádat slova ve větě, chybovali například při zachování druhé pozice u enklitik. Na otázku Jak se jim psalo? shodně potvrzovali náročnost uspořádání informací do věty. Při společné diskusi mohli studenti přemýšlet nad svými texty i tvorbou kolegů a nakonec i porozuměli pro ně neznámým slovům. Pokud sami při četbě a diskusi neodhalili některé chybné výrazy či tvary, upozornila na chyby na samý závěr vyučující.

Tato metoda se ukázala jako velmi podnětná pro rozvoj a upevnování slovní zásoby i pro podporu psaného projevu. Napomáhá také při orientaci v morfologických jevech (např. při výběru správné koncovky adjektiv a verb na druhém a třetím řádku ve vazbě se zvoleným klíčovým slovem, v užití potřebných slovních druhů). V neposlední řadě podporuje rozvoj myšlení a s ním spojenou komunikaci.

4.2 VOLNÉ PSANÍ

Volné psaní navazovalo na pětilístek, studenti pak měli možnost zvolené téma ještě více procvičit.

Postup: Studenti píšou k danému tématu po předem stanovenou dobu (nejčastěji 3–5 minut, jsou však možné i delší časové limity). Vyučující je vede k tomu, aby zapisovali vše, co je v daný moment napadá – fakta, názory, domněnky, dotazy, pocity, případně i to, co se zadaným tématem nespojuje, tedy to, co jim právě běží hlavou. Důležité je, aby psali pokud možno stále, v textu nic neopravovali,

nevraceli se zpět, nezabývali se formou písma, neuvažovali nad prapopisem nebo stylizací. Vytvořený text si po uplynutí limitu může student nechat pro sebe, zpravidla se ale předčítá, a to ve dvojicích, větších skupinách či dobrovolně před celou třídou.

Cíl: Hlavním cílem je vydat ze sebe co nejvíc myšlenek na dané téma a dokázat psát bez přerušení.

Zařazení do E–U–R: Volné psaní můžeme zadávat například před čtením textu, výkladem na zvolené téma, aby si studenti vybavili, co už o zadaném tématu vědí, s jakými pocity se váže (fáze evokace), nebo po ukončení těchto činností, aby shrnuli své názory, pocity, vystihli hlavní myšlenky (fáze reflexe). Níže uvádíme příklady užití v obou fázích.

Užití ve fázi evokace: Studenti psali po dobu 3 minut volné psaní na téma času. Následně mohli přečíst svůj text kolegovi/kolegyni ve dvojici a měli možnost diskutovat o všem, co napsali. Někteří své pocity, názory nebo zkušenosti během diskuse dále upřesňovali.

Ukázka 3:

Čas pro mně je něco, čeho nikdy nemám dost, a co se, bohužel, nevrátí. Chtěla bych ho mít víc pro mé koníčky, relax a sport. Svůj čas dávám tatinkovi, a protože můj čas nepatří ke mě, ale k jemu.

Ukázka 4:

Zkusím to, aby čas pro mě přestal existovat. Praktikuju už dlouho koncentrace, účinky druh koncentrace, a jedno důležité cvičení je „zastavit čas“. Na to musíte vypnout myšlení. Když už nemyslete na čas anebo na budoucnost anebo minulost, čas neexistuje. To je velmi základní cvičení.

Užití ve fázi reflexe: Volné psaní lze užít také ve fázi reflexe. V tomto případě mu ve fázi uvědomění předchází práce s uměleckým textem, hudbou, obrazem či diskuse. Jako průvodní text byla vybrána píseň Tomáše Kluse *Čas* a text pohádky *O dvanácti měsíčkách*. Pro

pokročilé studenty by mohl být použit i náročnější text, např. úvodní část Máchova *Máje*. Inspirací a možností pro další přemýšlení by mohly být rovněž materiály portálu Kurzy češtiny pro cizince.

Po přečtení textu a diskusi následovalo volné psaní (po dobu 3 minut), v němž měli studenti uvést, jak se lišila jejich původní představa času od předloženého textu. Po dopsání si své texty ve dvojicích přečetli a pak se někteří pokusili před celou skupinou zformulovat podobnosti a rozdíly svého popisu tématu času s textem. Studenti byli rovněž vyzváni, aby přečetli vytvořené volné psaní celé skupině. Této možnosti využila pouze část z nich. Všichni shodně konstatovali, že inspirace zhudebněným textem i diskusí do jejich přemýšlení a následného psaní zasáhla. Někteří studenti vyjádřili před psáním obavu z toho, zda se jim podaří dosáhnout uměleckých hodnot textu, se kterým pracovali. Vzhledem k tomu, že se s metodou volného psaní teprve seznamovali, vysvětlila jim vyučující, že volné psaní není učitelem hodnoceno a ani není jeho účelem vyrovnávat se jakémukoliv textu a že jeho cíl je jiný, viz v popisu postupu metody výše (na rozdíl od práce prostřednictvím některých tradičních metod).

Evaluace metody: Volné psaní vede studenty k samostatnému myšlení, pomáhá při nácviu psaní a podporuje rozvoj slovní zásoby. Je velmi důležité pro postupné rozvíjení písemného projevu a formování myšlenek. Studenti se tím mimo jiné připravují na jedno ze subtémat zkoušek pro cizince. Tato část patří k velmi náročným, neboť vyžaduje propojení znalostí ze všech jazykových rovin českého jazyka.

4.3 MYŠLENKOVÁ MAPA

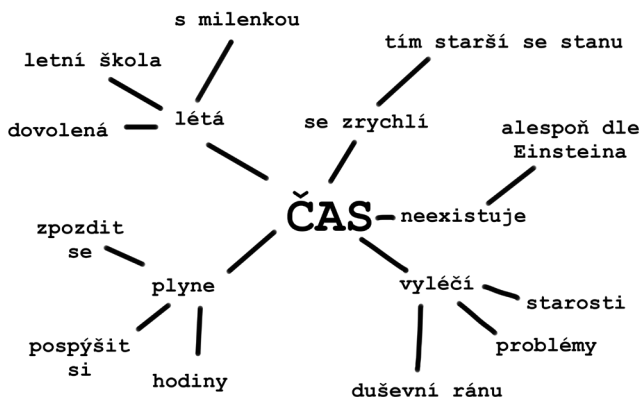
Metoda slouží pro přehledné a vizualizované zaznamenávání vybraného tématu nebo situace. Zařazujeme ji do fáze evokace nebo reflexe. Myšlenkovou mapu jsme zvolili pro závěrečné shrnutí probíraného tématu času.

Postup: Do středu tabule/papíru napíšeme do rámečku/kolečka klíčové slovo nebo sousloví k probíranému tématu. Studenty vyzveme, aby do prostoru kolem zapisovali všechna slova, která je napadají k uvede-

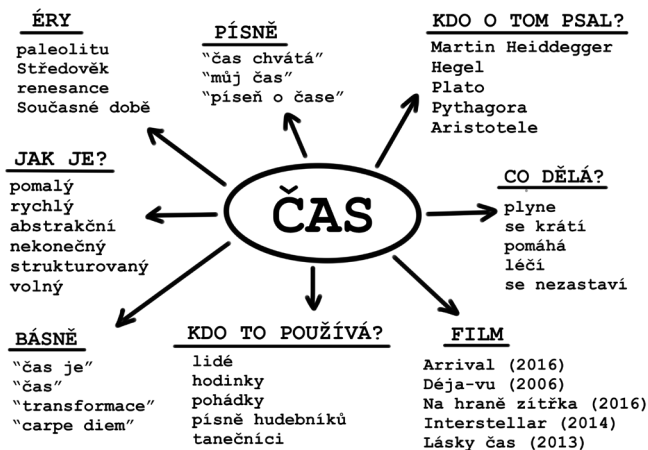
nému výrazu. Tato hesla také pro přehlednost ohraničujeme a čarou je propojíme s klíčovým slovem podle vzájemné závislosti a souvislosti.

Užití ve fázi reflexe: Na tabuli jsme napsali klíčové slovo čas a chtěli jsme, aby studenti do své myšlenkové mapy zaznamenali vše, co je k tématu napadá, co o něm již vědí. Vytvořené mapy pak prodiskutovali v pětičlenných skupinách.

Ukázka 5:



Ukázka 6:



Evaluace metody: Ukázalo se, že tato metoda může sloužit pro zopakování a závěrečné zobecnění tématu. Velmi podnětná byla především následná diskuse, při které si studenti nejen osvěžili získanou slovní zásobu, ale získali nad tématem nadhled a nebáli se své názory obhájit. Myšlenkovou mapu lze použít například pro procvičení získaných dovedností studentů, které jsou požadovány pro užití akademického jazyka, jenž slouží současně jako prostředek pro podporu učení i mimo předmět český jazyk.

5 VYHODNOCENÍ

Studenti mohli po vyzkoušení všech vybraných metod kritického myšlení napsat svůj názor na jejich využití ve výuce.

Ukázka 7:

Podle mého názoru je tato forma výuky pro mě zajímavá, zvláště z hlediska obohacování slovní zásoby. Je to docela kreativní, a hlavně tím, že každý úkol byl jiný se člověk nezačíná nudit. Navíc tady bylo všechno: psaní, čtení, porozumění textu. Pro mě je to dobrá metoda a ráda bych ji zopakovala příště.

Ukázka 8:

Myslím si, že různé způsoby výuky jsou dobré, obzvláště, když se člověk učí nový jazyk. I když je to pro něj někdy komplikované, těžké a nekomfortní, kvůli bariéře. Ale tento způsob mi přišel zajímavým. Myslím si, že by bylo dobré kombinovat standartní (klasické) s něčím takovým. Výuka pro studenty nebude nudná. Je nudná, když jedno, a to samé se opakuje dokola, ztrácí se zájem o výuku. Je to dobrá změna. :)

Úspěšná realizace metod kritického myšlení v hodinách se odvíjí od splnění několika základních podmínek, k nimž především patří:

- dostatek času na přemýšlení a diskuse;

- vhodně zvolený pracovní text, který by měl být pro studenty jednak dostatečně atraktivní, jednak přiměřeně náročný po stránce obsahové i rozsahové.

Texty lze čerpat například z učebnic, beletrie, populárně-naučné literatury nebo si je může zkušený pedagog vytvářet sám. Dostupný materiál pro podporu výuky češtiny jako druhého/cizího jazyka je možné získat například na stránkách NPI, Inkluzivní škola: META, o. p. s., a AUČCJ.

ZÁVĚR

Domníváme se, že ve výuce češtiny pro cizince lze využít dle jazykové úrovně studentů a probíraného tématu kromě uvedených metod i řadu dalších metod a postupů kritického myšlení (viz Meredith et al. 1997; Košťálová et al. 2010; Tušková a Svobodová 2018). Studenti pak budou zvědavější, aktivnější, samostatnější, budou umět lépe vyhledávat podstatné informace v textech nebo správně a věcně argumentovat.

Mgr. Hana Svobodová, Dr. phil.

Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 623/7, 603 00 Brno
svobodova.kcj@ped.muni.cz

doc. PhDr. Jana Marie Tušková, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 623/7, 603 00 Brno
tuskova@ped.muni.cz



LITERATURA

- Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ)*. <https://www.auccj.cz/> (přístup 15. 2. 2023).
- Bertrand, Yves. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Bischofová, Jana et al. 2011. *Čeština pro středně a více pokročilé*. Praha: Karolinum.
- Hausenblas, Ondřej a Košťálová, Hana. 2006a. „Co je E-U-R. Podrobněji k evokaci.“ *Kritické listy* 6(22), s. 54–58.
- Hausenblas, Ondřej a Košťálová, Hana. 2006b. „Co je E-U-R. Podrobněji k fázi uvědomění si významu informací.“ *Kritické listy* 6(23), s. 57–59.
- Hausenblas, Ondřej a Košťálová, Hana. 2006c. „Co je E-U-R. Podrobněji k fázi reflexe.“ *Kritické listy* 6(24), s. 67–69.
- Inkluzivní škola, META, o. p. s.*, <https://inkluzivniskola.cz/> (přístup 15. 2. 2023).
- Inkluzivní škola*. „O dvanácti měsíčkách.“ <https://inkluzivniskola.cz/>, <https://inkluzivniskola.cz/o-dvanacti-mesickach> (přístup 15. 2. 2023).
- Klus, Tomáš. *Čas*. <https://pisnicky-akordy.cz/>, <https://pisnicky-akordy.cz/tomas-klus/cas> (přístup 15. 2. 2023).
- Košťálová, Hana et al. 2010. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce.
- Kurzy češtiny pro cizince*. „2A – Čas, domlouvání schůzky, reakce časového charakteru.“ <https://www.cicops.cz/cz/kurzy>, <https://www.kurzycestinypro-cizince.cz/cs/2-cas-domlouvani-schuzky-reakce-casoveho-charakteru.html> (přístup 15. 2. 2023).
- Meredith, Kurtis S. et al. 1997. *Čtením a psáním ke kritickému myšlení. Příručka 1–8*. Praha: Kritické myšlení, o. s.
- Národní pedagogický institut. 2016. *Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince*. <https://cizinci.npi.cz> (přístup 15. 2. 2023).
- Národní pedagogický institut. 2023. *Zkouška pro občanství*. „Informace o zkoušce z českého jazyka.“ <https://cestina-pro-cizince.cz/obcanstvi/>, <https://cestina-pro-cizince.cz/obcanstvi/zkouska-z-ceskeho-jazyka/informace-o-zkousce-jazyk/> (přístup 15. 2. 2023).

Národní pedagogický institut. 2023. *Zkouška z češtiny pro trvalý pobyt*. „Materiály ke stažení.“ <https://cestina-pro-cizince.cz/trvaly-pobyt/>, <https://cestina-pro-cizince.cz/trvaly-pobyt/a1/pro-ucitele/materialy-ke-stazeni/> (přístup 15. 2. 2023).

Palečková, Jana, Tomášek, Vladislav a Basl, Josef. 2010. *Umíme ještě číst?* Praha: ÚIV.

Rešková, Ivana. 2006. *Communicative Czech: Intermediate*. Praha: Karolinum.

Tušková, Jana Marie a Svobodová, Hana. 2018. „Postupy a metody kritického myšlení ve výuce češtiny pro cizince.“ *CASALC Review* 8(1), s. 15–24.

Tušková, Jana Marie. 2015. „Postupy a metody kritického myšlení – prostředek rozvoje čtenářské gramotnosti v hodinách českého jazyka.“ *Komenský* 139(33), s. 42–48.