

do pozadí potřebu promyslet, jakými slovy bude sdělena. Žák se primárně soustředí pouze na to, aby získal slovo, aby byl vyvolán. Překážky ve formulování myšlenky tak zjistí, až když mluví. Až v průběhu mluvení najednou odhaluje mezery nejen ve svém vyjádření, ale mnohdy i ve svém objevu.

Druhou příčinou tohoto dodatečného formulování myšlenek je potřeba upřesnit si myšlenky až artikulací. V okamžiku, kdy žák může myšlenky vyslovit, uvolňuje je ze svého vědomí a získává tak nový vhled do svého myšlení. Příležitost dostat se ke slovu proto pro žáka znamená i cestu k lepšímu sebepoznání. Díky tomu, že mluví a chce mluvit, žák učí i sám sebe.

Umožnění **přemýšlet skrze vlastní řeč hraje významnou roli v žákově poznávacím procesu**. Žáci, kteří jsou zvyklí pracovat ve třídě učitele, který dává prostor pro tento způsob myšlení, se projevují například tím, že uprostřed své výpovědi zmlknou a přemýšlí bez stresu ze selhání. Pauza není nijak negativně komentována učitelem, ale ani spolužáky.

*Poprosila jsem hlásící se žákyni, aby zapsala na tabuli řešení, které už měla v sešitě. Dívka ihned vyrazila k tabuli. Uprostřed cesty se však, aniž by cokoli řekla, otočila a začala se vracet zpět do lavice. Nazpátek ale udělala jen pár kroků, znovu se otočila a tentokrát již k tabuli dorazila. Na tabuli pak zapsala své řešení.*

Příklad zdánlivě zmateného pohybu dívky po třídě vychází z autentické a poměrně běžné situace ve třídě. Žákyně se hlásí, protože má již úlohu v sešitě vyřešenou a chce své řešení ukázat zapsáním na tabuli. Po vyvolání tedy ihned vyrazí k tabuli. Po pár krocích ji ale napadne, že se pořádně nepodívala, jak si čísla zapsala, a proto se začne vracet. Do lavice však nedorazí, protože hned vzápětí si uvědomí, že si vše pamatuje a podívat se nepotřebuje. Důkazem toho je, že řešení bez problému zapíše na tabuli.

Tyto okamžiky jsou zdánlivě podružné. Jenže tím, jak učitelka reaguje i na nematematické chování žáků, vytváří tím buď přátelský, nebo naopak nepřátelský vztah. Na tento druh pohybu učitelka nemusí nijak reagovat. Kdyby ale například řekla „*co tady běháš jako splašená*“, v tom případě by bylo zřejmé, že se učitelka příliš nevžila do myšlenkových procesů žáků a nerozlišuje, jestli jde o rušivou činnost žáka, nebo o pohyb odrážející myšlenkový proces. Dívka v ukázce totiž nedělá pohyby chaoticky, ale v souvislosti s tokem svých myšlenek. Nejprve má radost z vyvolání, pak si uvědomí „*já to číslo nevím*“, ale vzápětí si řekne „*vždyť ho vlastně vím*“. V jejím pohybu po třídě je tedy patrný rozdíl oproti tomu, když se ve třídě někdo honí. Rozlišení reakcí učitele na odlišnost těchto situací třída eviduje – chaos vzniklý v rámci práce učitelka toleruje, netoleruje však, pokud někdo ve třídě dělá něco nevhodného. Proto i tato na první pohled drobnost vytváří edukační styl učitele.

Pokud tedy na situace vzniklé z procesu myšlení vyučující nezareaguje pro žáka žádným nepříjemným způsobem, vytváří tak žákům prostor pro rozmyšlení, pro rozpracovávání jejich myšlenek. Nestaví také žádné překážky, které by tuto intelektuální energii oslabovaly. Pokud ale žáka napomene, ať nejdříve přemýšlí, než se přihlásí, ve většině případů dojde k prudkému poklesu zájmu žáka hlásit se a mluvit před třídou, a to nejen u tohoto konkrétního žáka, ale u celé třídy. Ve vědomí žáků začne růst obava, co když řeknou také nějakou hloupost.

Učitel svou reakcí může vzít třídě chuť své myšlenky sdílet. Navíc u žáka, proti němuž byla nepříjemná reakce nasměrována, dojde k přerušení jeho myšlenek. Tento žák se pak musí nejprve vyrovnat se sociálním neúspěchem, než bude zase schopen pokračovat dále ve svých úvahách. Problémem však je, že přerušené myšlenky jsou v tu chvíli ještě nezralé, jsou zatím jen v mlhavých obrysech, a tak se může stát, že po tomto přerušení se žák ke svým původním myšlenkám již nebude ani schopen vrátit. Sociálně negativní výtka zničí radost z objeveného a žák si už jednoduše nevzpomene, co chtěl říci. Mnohé myšlenkové pochody jsou krátkodobé a bohužel nezanechávají v dlouhodobé paměti stopu. Stopu zanechává pouze ten myšlenkový proces, který je buď spojen s nějakou silnou emocí, anebo má napojení na jinou myšlenku. V obou těchto případech si žák pak ještě může vzpomenout a ke svému objevu se vrátit. V opačném případě je však myšlenka nadobro ztracena.