

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ÚSTAV PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Díla George Orwella jako nástroj rozvoje kritického
a logického myšlení žáků gymnázií

Bc. Anežka Marčíková

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

Jméno a příjmení:	Bc. Anežka MARČÍKOVÁ
Osobní číslo:	D22186
Adresa:	Vladislava Perutky 1305, Uherské Hradiště – Mařatice, 68605 Uherské Hradiště 5, Česká republika
Téma práce:	Díla George Orwella jako nástroj rozvoje kritického a logického myšlení žáků gymnázií
Téma práce anglicky:	The work of George Orwell as an instrument of critical and logical thinking development of higher secondary schools students.
Jazyk práce:	Čeština
Vedoucí práce:	Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D. Ústav pedagogiky a sociálních studií

Zásady pro vypracování:

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku rozvoje kritického a logického myšlení žáků vyšších stupňů gymnázií prostřednictvím implementace děl 1984 a Farma zvířat od George Orwella do výuky.

Tato díla budou v rámci diplomové práce nazírána jako "negativní" příklad zobrazující totalitní myšlení a myšlenková schémata podporující totalitní způsob výkonu moci. Na tomto "negativním" příkladu dějových a teoretických konstrukcí děl budou ukazovány typické chyby nesprávné a nepřesné argumentace, logického a empirického vyvozování, a to s ohledem na vzdělávací cíl oblasti člověk a společnost - věcně správně argumentovat, uvážlivě a kriticky přistupovat k argumentům druhých lidí, rozpoznat nekorektní argumentaci a manipulativní strategie v mezilidské komunikaci.

Cílem diplomové práce bude ověřit v praxi soubor vzdělávacích materiálů do vzdělávací oblasti člověk a společnost, které budou obsahovat vybrané pasáže z děl, jako ukázky manipulativní argumentace vylučující existenci názorové plurality.

Diplomová práce vychází ze základní teze, že předpokladem kritického myšlení je schopnost realizovat základní myšlenkové operace (analýza, syntéza, indukce, dedukce, generalizace, kategorizace) při zpracování empirických dat a naopak být schopen identifikovat logické a faktografické chyby v manipulativních teoretických konstruktech totalitního myšlení.

Zmíněná díla jsou pak vnímána jako prostředek rozvoje základních myšlenkových operací v podobě "negativních" modelových situací myšlenkových procesů aktérů děje, které umožňující rozvoj kompetencí na základě práce s chybou.

Teoretická část proto bude zaměřena na formulaci základních teoretických kategorií na jejichž základě bude také realizován empirický výzkum.

Empirická část práce bude zaměřena na zjišťování úrovně kritického myšlení žáků a tvorbu vzdělávacích materiálů k rozvoji základních myšlenkových operací v podobě pracovních listů s vybranými pasážemi děl. Součástí diplomové práce bude také evaluace a reflexe výstupů z učení žáků zapojených do výzkumné skupiny.

Seznam doporučené literatury:

ORWELL, George. 1984. 2. Praha: Argo, 2014. ISBN 978-80-257-1325-9. ORWELL, George. *Farma zvířat*. 2. Praha: Argo, 2015. ISBN 978-80-257-1324-2.
STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Vyd. 2. Přeložil František KOUKOLÍK. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-638-4.

GAZDA, Jan, Václav LIŠKA a Bořivoj MAREK. *Kritické myšlení: dovednost (nejen) pro 21. století*. Ilustroval Jiří NOVÁK. Praha: Nakladatelství P3K, 2019. ISBN 978-80-87343-88-3.

Stav schvalování: Vedoucím katedry schválen studentův podklad VŠKP

Obsah

1	RVP G	4
1.1	Charakteristika vzdělávání na gymnáziu	4
1.2	Klíčové kompetence	5
1.3	Rozvíjení klíčových kompetencí v rámci výuky SV na gymnáziu.....	10
1.4	Vzdělávací oblast „Člověk a společnost“.....	10
1.4.1	Kompetence k učení	11
1.4.2	Kompetence k řešení problémů	12
1.4.3	Kompetence komunikativní	13
1.4.4	Kompetence sociální a personální	14
1.4.5	Kompetence občanské.....	14
1.4.6	Kompetence k podnikavosti	15
2	Paradigma ve vzdělávání	17
2.1	Transmisivní přístup	17
2.2	Konstruktivistický přístup	17
2.2.1	Úrovně kritického myšlení	20
2.3	Srovnání výukových paradigmat	22
3	Typy myšlení	23
3.1	Analytické myšlení.....	23
3.2	Kreativní myšlení	23
3.3	Hlavní rozdíly mezi vertikálním a laterálním myšlením	24
3.4	Divergentní a konvergentní přístup	24
4	Kritické myšlení	25
4.1	Fenomén selektivního vnímání	25
4.2	Argumentační fauly	27
4.3	Rozhodování	28
5	Logické uvažování	29
5.1	Fáze logického myšlení	29
6	Vzájemný vztah mezi logickým a kritickým uvažování	31
7	Totalitarismus a myšlení v jeho hranicích	32
7.1	Totalitarismus.....	32
8	Kritické myšlení ve výuce	35
8.1	Program RWCT	36
9	Modely kritického myšlení	38
9.1	Model E-U-R	38
9.1.1	Evokace	38
9.1.2	Uvědomění	39
9.1.3	Reflexe	39

9.2	Model HOTS.....	40
10	Metody kritického myšlení.....	42
10.1	Kritické čtení.....	42
10.1.1	Brainstorming.....	43
10.1.2	Volné psaní.....	43
10.1.3	Diamant (Pětílístek).....	43
10.1.4	INSERT.....	45
10.1.5	PQRST.....	46
10.1.6	Čtení s dotazováním.....	46
11	George Orwell a jeho dílo.....	49
11.1	Proč právě dílo G. Orwella?.....	50
	VÝZKUMNÁ ČÁST.....	51
12	Výzkumné cíle a výzkumné otázky.....	52
13	Výzkumné metody.....	53
13.1	Výzkumný vzorek.....	54
13.2	Pracovní list „Farma zvířat“.....	54
13.3	Pracovní list „1984“.....	61
14	Výsledky žáků při práci s PL „Farma zvířat“.....	66
14.1	1. Úkol – pětílístek.....	66
14.2	2. Úkol – metoda I.N.S.E.R.T.....	68
14.3	3. Úkol – čtení s dotazováním.....	69
15	Výsledky žáků při práci s PL „1984“.....	73
15.1	Otázky před čtením.....	73
15.2	Otázky při čtení.....	75
15.3	Otázky po čtení.....	76
16	Výsledky výzkumného šetření.....	78
17	Diskuze.....	82
17.1	Diskuze k pracovnímu listu „Farma zvířat“.....	82
17.2	Diskuze k pracovnímu listu „1984“.....	82
	Závěr.....	84
18	Zdroje.....	85

Prohlášení o autorství

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci nesoucí název „Díla George Orwella jako nástroj rozvoje kritického a logického myšlení žáků gymnázií“ vypracovala zcela samostatně pod vedením vedoucí diplomové práce, s využitím uvedené literatury a dalších informačních zdrojů. Všechny zdroje použité při psaní práce jsou řádně uvedeny a citovány v seznamu na konci práce.

Anotace

Jméno, příjmení:	Anežka Marčíková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Díla George Orwella jako nástroj rozvoje kritického a logického myšlení žáků gymnázií
Název v angličtině:	George Orwell's work as a tool for the development of critical and logical thinking in high school students
Anotace práce:	Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část je věnována definici kritického a logického myšlení, stručné definici školního vzdělávacího systému v ČR, specifikaci RVP G a jeho cílů, seznámení s přístupy k výuce, výukovými metodami. Výzkumná část se skládá z pracovního listu, který byl otestován v praxi, a interpretace zjištěných výsledků.
Klíčová slova:	Kritické myšlení, logické myšlení, vzdělávání, vzdělávací systém, gymnázium, RVP G, klíčová kompetence, didaktická metoda
Anotace v angličtině:	The thesis is divided into theoretical and research part. The theoretical part is devoted to the definition of critical and logical thinking, a brief definition of the school educational system in the Czech Republic, a specification of the RVP G and its objectives, an introduction to approaches to teaching, teaching methods. The research part consists of a worksheet, which was tested in practice, and interpretation of the findings.

Klíčová slova v angličtině:	Critical thinking, logical thinking, education, education system, high school, RVP G, key competences, didactic method
Rozsah práce:	87 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

Úvod

Dříve se lidé potýkali s nedostatkem informací, které bylo náročné získat i ověřit. V dnešní době naopak čelíme informační explozi, kdy jsme doslova přesyceni nepřeborným množstvím informací z celého světa, ze všech možných oborů, ze zdrojů nejrůznějšího původu. Informace se na nás valí ze všech stran a je čím dál obtížnější rozpoznat a ověřit jejich výpovědní hodnotu.

V době informační exploze je obzvláště důležité umět kriticky pracovat s poznatky, které jsou nám každý den předkládány. Což znamená, že je třeba naučit se myslet v souladu se zásadami kritického uvažování. To nám umožňuje informace správně analyzovat, zhodnotit, vyvodit správné závěry a vhodně argumentovat.

Pro dnešní svět je typická nejen informační exploze, ale také snahy o znovunastolení a udržení totalitních režimů, které držely mnoho lidských životů pevně pod kontrolou během 20. století. Pokud se chceme jako lidstvo úspěšně vyvarovat opakování historie, je třeba využít kritické myšlení jako účinnou prevenci proti totalitarismu.

Jelikož je kritické myšlení nepostradatelným nástrojem pro pochopení situací, se kterými se setkáváme v každodenním životě, pro efektivní řešení problémů a celkově pro život ve společnosti, rozhodla jsem se na něj zaměřit ve své diplomové práci, kde na něj bude nahlíženo právě jako na nástroj, který nám pomáhá vyvarovat se dezinformacím, včas rozpoznat manipulaci a totalitní schémata myšlení.

Jako studentku společenských věd a českého jazyka mě rovněž zajímá rozvoj kritického myšlení ve školách a to právě v souvislosti s využitím umělecké literatury. Diplomová práce se tedy v teoretické části zaměřuje na popis vzdělávacího systému v České republice, zejména gymnaziálního vzdělávání, protože praktická část bude realizována za pomoci studentů gymnázií. Považuji proto za důležité blíže se seznámit s RVP pro gymnázia a kompetencemi, které by u daných žáků měly být rozvíjeny.

Dále práce pojednává o kritickém myšlení obecně i o možnostech rozvíjení kritického myšlení ve školním prostředí. Seznámí čtenáře s modely kritického myšlení, s metodami, které lze zařadit do výuky pro efektivní rozvoj kritického myšlení.

Poslední kapitoly se věnují stručné charakteristice osobnosti a díla George Orwella, protože cílem této diplomové práce je nalezení odpovědi na otázku, zda je možné efektivně využít dílo výše zmíněného spisovatele jako nástroj pro rozvoj kritického a logického myšlení žáků gymnázií a prevenci před totalitarismem.

Daného spisovatele jsem vybrala z důvodu stále aktuálních námětů jeho děl, která se hluboce zaměřují na politická a společenská témata. Zároveň umožňují čtenáři kriticky zhodnotit praktiky užívané těmi, kteří usilují o uchvácení moci, zamyslet se nad dnešní politickou situací v kontextu se situací líčenou autorem a reflektovat rozdíly či podobnosti.

Právě díla George Orwella naléhavě varují před nebezpečím, které vzniká, pokud lidstvo ztratí možnost svobodného a kritického myšlení. Navíc velmi detailně zachycují také totalitní praktiky a způsoby, kterými se totalitní vládcí snaží ovlivnit občany. Tím díla nabízejí perfektní podmínky pro rozvoj kritického myšlení žáků (a nejen jejich myšlení), jak bylo řečeno výše.

V době, kdy čelíme informační explozi, jsme vystavováni manipulaci ze strany politiků i médií, svět prochází nejrůznějšími krizemi (doznívání světové pandemie, ekonomická krize apod.) a Evropou otřásá válečný konflikt na Ukrajině a válečný konflikt na Blízkém Východě, je nesmírně důležité pečlivě vybírat tvrzení, která přijmeme za pravdivé, umět se zorientovat v nepřehledném množství informací, protože jsme vystavováni neustálé mediální masáži, manipulaci a politické propagandě, což příjemcům protichůdných informací značně stěžuje snahu zůstat objektivní.

V praktické části si klademe za cíl provést analýzu vybraných děl George Orwella s důrazem na jejich potenciál, která v sobě ukrývají jako nástroj pro rozvoj kritického myšlení a obrana proti totalitarismu. Zaměříme se na důležité prvky v autorově díle, které lze využít pro rozvoj kritického myšlení. Např. jeho skepticismus vůči vládnoucí elitě, líčení dystopického (dystopie = negativní utopie) směřování lidské společnosti, rétorika, kterou připisuje jednotlivým postavám, zobrazování morálních dilemat, se kterými se musí hlavní postavy potýkat, totalitní praktiky vládnoucí vrstvy, které v dílech detailně zachycuje atd.

Díky analýze vybereme několik úryvků z jeho díla, které následně zpracujeme do pracovních listů tak, aby žáky vedly ke kladení otázek, hledání odpovědí, k reflexi a k zamyšlení nad společenskými, morálními a politickými problémy. Rovněž nebudou chybět úkoly, které prověří, zda žáci textu skutečně porozuměli, zda dokáží rozeznat manipulaci, argumentační fauly a další nesrovnalosti. Po vypracování pracovních listů vyhodnotíme úspěšnost řešení a dle toho stanovíme, zda dílo George Orwella napomáhá k rozvoji kritického a logického myšlení žáků a lze jej efektivně využít při probírání témat totalita a autoritářství či nikoli.

Na základě těchto skutečností byly stanoveny následující dílčí cíle:

1. Zjistit, zda jsou díla George Orwella vhodným nástrojem pro rozvoj kritického myšlení žáků gymnázií.
2. Zjistit, zda lze využít texty George Orwella jako varování před totalitou.
3. Zjistit, zda jsou žáci schopni efektivně rozvíjet své kritické myšlení s využitím moderních didaktických metod.
4. Otestovat výše zmíněné cíle ve výuce prostřednictvím pracovních listů.

Z výše zmíněných dílčích cílů vyplývají tyto výzkumné otázky:

1. Je vhodné a efektivní zařadit díla George Orwella do výuky za účelem rozvíjet kritické myšlení gymnaziálních žáků?
2. Jsou žáci schopni rozpoznat v textech znaky totalitního režimu a argumentační fauly?
3. Jsou žáci schopni vymyslet vhodnou prevenci před totalitním způsobem myšlení?
4. Kolik % žáků bylo schopno vyřešit správně a smysluplně pracovní listy, které využívají moderní didaktické metody podporující rozvoj kritického myšlení?

1 RVP G

V rámci dané diplomové práce budeme ve výzkumné části pracovat pouze s žáky gymnázií, proto se v této kapitole zaměříme na charakteristiku vzdělávání, organizaci vzdělávání, jeho pojetí, cíle a uplatňovaný rámcový vzdělávací program v daných institucích.

RVP G stanovuje pouze obecný rámec vzdělávání na gymnáziu. Na jeho základě si každá instituce samostatně stanoví školní vzdělávací program (ŠVP), kde obsáhne základy stanovené v RVP a obohatí je dle svého vlastního zaměření, uvážení, či přesvědčení. V konečném profilu absolventa gymnázia tak může docházet k větším či menším odchýlkám v závislosti na individuální tvorbě ŠVP, základ daný RVP se však týká každého gymnázia, tudíž i každého gymnaziálního studenta.

1.1 Charakteristika vzdělávání na gymnáziu

Vzdělávání na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií si klade za cíl předat studentům především klíčové kompetence a pozvednout jejich všeobecný přehled na úroveň, která odpovídá úrovni středoškolsky vzdělaného člověka. Dalším důležitým cílem je také příprava studentů ke vzdělávání v další úrovni vzdělávacího systému – tedy na vysoké či vyšší odborné škole.

Studium na gymnáziu bývá obecně považováno za jedno z nejtěžších, zároveň však otevírá studentům široký rozhled, možnost osvojit si důležité vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty. Rovněž je kladen důraz na to, aby se studenti naučili výše zmíněné využívat v osobním i následném profesním životě.

Nejde však o pouhé memorování informací, hlavním smyslem studia na gymnáziu je nejen poskytnout studentům obsáhlý soubor vědomostí a znalostí, ale naučit je také systematicky a kriticky pracovat s informacemi, přistupovat k nim objektivně, správně je zařazovat do širšího kontextu. To však není možné bez rozvíjení logického a kritického myšlení.

To předpokládá uplatňovat ve vzdělávání postupy a metody podporující tvořivé myšlení, pohotovost a samostatnost žáků, využívat způsoby diferencované výuky, nové organizační formy, zařazovat integrované předměty apod. (*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Online. Edu.cz. 2021. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_-vyznacene_zmeny.pdf. [cit. 2023-12-01]).

1.2 Klíčové kompetence

V RVP pro gymnázia nalezneme celkem 7 klíčových kompetencí, které navazují na kompetence osvojené žáky již během vzdělávání na základních školách. Během výuky na gymnáziu dochází k jejich rozšiřování a prohlubování v rámci všech předmětů.

Kompetence k učení

V rámci dané kompetence se žák učí převzít zodpovědnost za vlastní aktivitu při získávání nových vědomostí a dovedností. Dochází k osvojení správného time managementu, stanovení cílů, plánování jednotlivých aktivit a dílčích úkolů, které vedou k úspěšnému dosažení cíle.

Učitel seznamuje žáky také s jednotlivými přístupy k učení a způsoby, které nám pomáhají získat a uchovat potřebné informace (např. rychločtení, hloubkové čtení, myšlenkové mapy, logické propojování nových poznatků s již známými informacemi, mnemotechnické pomůcky atd.).

Dále se žáci učí vyhledávat relevantní zdroje, kriticky hodnotit zdroje informací a racionálně posoudit, které zdroje upřednostní. Kromě kritického hodnocení zdrojů jsou vedeni také k ověřování informací.

Rovněž jsou žáci vedeni k sebereflexi, kritickému zhodnocování svých vlastních pokroků, účinnosti učení a dosahování cílů (*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Online. Edu.cz. 2021. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_-vyznacene_zmeny.pdf. [cit. 2023-12-01]).

Pokud je u žáka vhodně rozvíjena kompetence k učení, je následně schopen samostatně si vyhledat potřebné informace, vyhledávat vhodnou literaturu v knihovnách a archivech, posoudit relevantnost a kredibilitu vybraného zdroje informací, zamyslet se nad autorovými záměry, je schopen si informaci ověřit ve více různých zdrojích, než ji přijme jako pravdivou či nepravdivou. Rovněž je schopen reflektovat a prezentovat získané informace, např. napsat esej, ve které žák využívá vhodné formulace a textový útvar splňuje formální náležitosti (citace, poznámkový aparát atd.) (Hausenblas a spol., 2008).

Kompetence k řešení problémů

V rámci této kompetence se žáci učí samostatně řešit problémy. Kompetence vede nejen k posouzení a správnému vyřešení problémů, se kterými se žáci musí potýkat během vzdělávání, ale téměř jakéhokoli problému, se kterým se mohou během života setkat.

Při osvojování dané kompetence se žák učí problém kriticky analyzovat, zaujmout různé úhly pohledu na vzniklou situaci ve snaze o co nejvyšší míru objektivního poznání problému, navrhuje možná řešení, rozděluje je na jednotlivé fáze. Dochází k zapojování analytického myšlení. Dále se žák učí vyhodnotit ta řešení, která mají nejvyšší šanci přinést vyřešení problému a následně jsou schopni taková řešení zrealizovat. Využívá tedy rovněž kritického myšlení, které hraje v procesu řešení problémů klíčovou roli.

Během procesu žák pracuje také se svými dosavadními znalostmi a osvojenými informacemi, využívá je k dosažení cíle, tedy vyřešení problému. Zároveň se učí logicky uvažovat nad navrhovaným řešením, posoudit rizika jednotlivých řešení, obhájit je.

Při rozvíjení této kompetence by měl učitel dbát na rozvíjení tvořivého myšlení žáků, tzv. *thinking outside of the box*, které umožňuje nalézat nečekaná a originální řešení každodenních problémů, nahlížet na problémy z nové perspektivy (*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Online. Edu.cz. 2021. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_-vyznacene_zmeny.pdf. [cit. 2023-12-01]).

Je-li u žáka adekvátně rozvíjena kompetence k řešení problémů, je žák schopen např. přesného pojmenování vlastních vzdělávacích problémů, je schopen stanovit, která část probírané látky je pro něj špatně srozumitelná a proč, je schopen vymyslet a zrealizovat možné způsoby řešení problému (Hausenblas a spol., 2008).

Kompetence komunikativní

Rozvíjení komunikativní kompetence znamená rozvíjení žákova verbálního i neverbálního projevu. Žák si osvojuje vhodné formy komunikace vzhledem k aktuální situaci a ke komunikačnímu partnerovi, učí se tyto komunikační situace kriticky posuzovat, je schopen jasně formulovat a prezentovat své myšlenky, osvojuje si vystupování před lidmi, pracuje s digitálními technologiemi a dalšími prostředky, které slouží ke komunikaci.

Rovněž se žáci učí, jak reagovat v případě vzájemného nepochopení, neshod, jak reagovat v případě, že se výrazně liší úroveň jejich komunikačních dovedností a dovedností partnera, učí se naslouchat a porozumět ostatním lidem (*Rámcový vzdělávací program pro*

gymnázia. Online. Edu.cz. 2021. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_-vyznacene_zmeny.pdf. [cit. 2023-12-01]).

Pokud je u žáka vhodně rozvíjena komunikativní kompetence, během studia na gymnáziu je schopen kultivovaně vyjádřit své názory mluvenou i psanou formou, podložit je vhodnými argumenty, je schopen správně užívat odborné termíny, účastnit se diskuzí atd. (Hausenblas a spol., 2008).

Kompetence sociální a personální

Žák se učí nutné sebereflexi, která mu umožní kriticky zhodnotit vlastní schopnosti a možnosti. Na základě sebereflexe se učí stanovovat si dosažitelné cíle, které mu možní se dále rozvíjet.

V rámci této kompetence se učí také žít ve společnosti, zamýšlí se nad vlastním chováním a jednáním, zvažuje důsledky svých činů, učí se vypořádat s novými výzvami, se změnami, které jsou nedílnou součástí lidského života. Učí se reagovat a přizpůsobovat neustále se měnícímu prostředí. Zároveň je žák veden nikoli k pasivnímu přijímání reality, ale k aktivní účasti na jejím vytváření a ovlivňování skutečností, které je v jeho silách upravit (např. péče o vlastní zdraví, péče o životní prostředí, péče o mezilidské snahy, aktivní společenský život...) (*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Online. Edu.cz. 2021. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_-vyznacene_zmeny.pdf. [cit. 2023-12-01]).

Je-li u žáka tato kompetence vhodně rozvinuta, je schopen ocenit činnost a přínos jiných lidí, respektuje jejich tvorbu a nevydává cizí práci za vlastní, usiluje o objektivní vyjadřování, neupravuje fakta v zájmu dosažení osobních cílů. Dále si je žák vědom odpovědnosti za veškeré své chování a jednání, respektuje odlišné náboženské vyznání, kulturu či etnikum a je tolerantní ke svému okolí (Hausenblas a spol., 2008).

Kompetence občanská

Žák se učí myslet nejen na sebe a své zájmy, ale také brát v potaz zájmy společnosti jako celku, zamýšlet se nad zájmy skupin, ve kterých figuruje, či nad zájmy různých skupin, které ho obklopují (rodina, přátelé, školní třída, škola atd.).

Žák je veden k utváření rozhodnutí, která jsou založena na informacích, objektivitě a solidaritě s okolím, nikoli na sobeckosti. Učí se vztahu k přírodě a životnímu prostředí, je veden k zamýšlení se nad budoucností a odhadování dopadů svých potencionálních činů, učí se jednat v nejlepším zájmu všech.

Seznamuje se se svými právy a povinnostmi, s kulturou, ve které žije a dalšími světovými kulturami a etniky. Učí se žít v souladu s okolím, je veden k respektu a úctě vůči jiným. Rovněž je podněcována odvaha k hájení práv svých i jiných, dochází k rozvoji empatie.

Probouzí se v žácích zájem o místo, kde bydlí, kde žijí, zájem o aktuální dění (*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Online. Edu.cz. 2021. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_-vyznacene_zmeny.pdf. [cit. 2023-12-01]).

Je-li u žáka gymnázia tato kompetence vhodně rozvíjena, je schopen najít poučení v historických událostech, uvědomit si existující souvislosti mezi minulostí a současností, najít v minulosti poučení. Rovněž si váží historických památek a uvědomuje si obohacení, které přináší do našich životů. Oceňuje národ, ke kterému přísluší, ale také národy jiné (Hausenblas a spol., 2008).

Kompetence digitální

S rozvojem digitálních technologií je nutné dbát také na seznámení žáků s aktuálními trendy v rámci moderních technologií, naučit je užívat technologie k práci, k vyhledávání informací i k zábavě.

V rámci této kompetence se žák učí pracovat v nejrůznějších programech, vytvářet vlastní virtuální dokumenty, prezentace, videa. Rovněž si osvojuje také komunikaci skrze média, využívá je k řešení problému.

Seznamuje se s riziky, která s sebou virtuální realita přináší, učí se je minimalizovat, odhalit potencionální hrozby, zvážit důsledky svého počínání a dopady digitální stopy na jeho budoucnost.

Rovněž se zamýšlí nad tím, jak moderní technologie ovlivňují naše životy v přítomnosti i budoucnosti (*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Online. Edu.cz. 2021. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_-vyznacene_zmeny.pdf. [cit. 2023-12-01]).

Kompetence k podnikavosti

Žák je veden k aktivnímu přístupu v životě, k přebírání zodpovědnosti za svůj úspěch, za svá rozhodnutí, za svůj život. Učí se aktivně plánovat a ovlivňovat svoji budoucnost, rozvíjet svůj potenciál, stanovit si dlouhodobé cíle a průběžně pracovat na jejich dosažení.

Učí se získávat informace o možném seberozvoji, budoucím vzdělávání, pracovních příležitostech. Zvažuje přínosy a uvědomuje si rizika možných aktivit, přebírá zodpovědnost za svá rozhodnutí a je připraven nést následky svých činů.

Ačkoli není kritické myšlení výslovně zařazeno mezi základní klíčové kompetence, jeho přítomnost je jasně patrná a neoddělitelně prostupuje téměř každou klíčovou kompetencí, která je zmíněna výše. Zcela transparentní je přítomnost kritického myšlení například v kompetenci k učení či v kompetenci k řešení problémů, kde se stává jednou z hlavních podmínek úspěšného vyřešení problému. Ale i v sociální a personální kompetenci je nutné kriticky uvažovat, pokud chceme jednat tak, abychom pozitivně ovlivnili sebe i své okolí.

Přítomnost kritického myšlení ve vzdělávání je tak zcela zásadní, stejně jako je tomu v životě (*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Online. Edu.cz. 2021. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_-vyznacene_zmeny.pdf. [cit. 2023-12-01]).

1.3 Rozvíjení klíčových kompetencí v rámci výuky SV na gymnáziu

Kapitola výše obecně pojednává o klíčových kompetencích, věnuje se jejich definici a seznamuje čtenáře s obecnými pojmy. Tato kapitola se blíže zaměřuje na rozvíjení klíčových kompetencí v rámci společenských věd a využití konkrétních klíčových kompetencí jako prevenci před totalitarismem.

1.4 Vzdělávací oblast „Člověk a společnost“

V rámci vzdělávací oblasti „Člověk a společnost“ se žák gymnázia učí rozvíjet a dále pracovat s poznatky, které získal již na základní škole. Daná vzdělávací oblast usiluje o zasazení těchto poznatků do širšího kontextu a učí žáka jednotlivé informace propojovat v komplexním a uceleném myšlenkovém systému. Zároveň je žák veden k rozvíjení svého způsobu uvažování a právě osvojování hlubších úrovní myšlenkových procesů a získávání nových poznatků mu umožňuje získat hlubší vhled do probíraných problematik.

Studium na gymnáziu není jen o získávání nových detailních informací a rozšiřování dosavadního vědomostního základu o nové poznatky, ale také o osvojování různých způsobů myšlení a procvičování specifických myšlenkových procesů. Ke vzdělávání se totiž nestačí pouhé memorování faktů, je třeba s nimi umět nadále pracovat, podrobit je analýze, posouzení srovnání, přijetí či odmítnutí. A právě zde přichází na řadu kritické myšlení, při další práci se získanými informacemi.

Daná vzdělávací oblast si dále klade za cíl seznámit žáky s historicko-společenským vývojem, demografickými aspekty, představit jim základy psychologie, politologie, práva a mnohé další. Pro potřeby diplomové práce je také zásadní zmínit, že se v rámci vzdělávací oblasti pedagogové snaží studentům předat demokratické hodnoty, naučit je respektu k demokratickým principům a podpořit jejich smýšlení daným směrem. Školství je tedy zároveň důležitým nástrojem, který nám pomáhá formovat demokratickou společnost a připravit jednotlivce pro zodpovědné soužití v takové společnosti.

Budeme-li citovat doslovně Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, jedním z cílů této vzdělávací oblasti je „osvojování demokratických principů v mezilidské komunikaci, k rozvíjení schopnosti diskutovat o veřejných záležitostech, rozpoznávat manipulativní strategie, zaujímat vlastní stanoviska a kritické postoje ke společenským a společenskovedním

záležitostí, věcně (nepředpojatě) argumentovat, využívat historické argumentace na podporu pozitivních občanských postojů“ (Balada a spol., 2007, str. 39).

Právě tento cíl se stal inspirací dané diplomové práce a na díle George Orwella si s žáky názorně ukážeme, jakou podobu na sebe mohou vzít manipulativní strategie, jaké principy a prostředky jsou uplatňovány v totalitní společnosti, jak je důležité zaujmout vlastní stanovisko a kriticky zhodnotit předkládané informace, proč je důležité každé své tvrzení umět podložit relevantními poznatky.

Tyto cíle se ve výuce samozřejmě vhodně doplňují s klíčovými kompetencemi. Každá kompetence ve své podstatě vyžaduje kritické myšlení a pomáhá jej rozvíjet, ačkoli to nemusí být doslovně formulováno v její definici. Neodmyslitelně tedy prochází celým vyučovacím procesem. V rámci diplomové práce zúžíme záběr a budeme se soustředit na kritické myšlení jako na nástroj, který nám pomáhá včas rozpoznat nekalé praktiky a snahy o nastolení totality.

Ve výzkumné části budou připraveny hodiny, které využívají kritické myšlení jako nástroj prevence před totalitarismem, dílo George Orwella jako negativní příklad totalitního způsobu myšlení a totalitní společnosti a při nichž budou samozřejmě náležitě rozvíjeny určité klíčové kompetence. Nejdříve si však pojdme představit jednotlivé klíčové kompetence a teoretické možnosti, které nám při realizaci výuky v rámci společenských věd nabízí, pokud chceme žáky varovat před totalitarismem.

1.4.1 Kompetence k učení

Chceme-li u žáků rozvíjet tuto klíčovou kompetenci a zároveň apelovat na prevenci před rizikovými ideologiemi, je důležité vést žáky k důkladné a kritické analýze zdrojů, ze kterých čerpají informace. Je třeba je naučit rozpoznat důvěryhodné zdroje a naopak zdroje, které jsou poplatné určité propagandě a manipulují s fakty za účelem prosazení této propagandy. Právě totalitní režimy a propagandistická média/autoři uplatňují manipulaci jako nástroj vedoucí k získání moci, je tedy důležité, aby s sebou žáci nenechávali nevědomky manipulovat prostřednictvím nepravdivých či zkreslených informací.

Dále je nutné vést žáky k samostatnému uvažování, nikoli k pouhému memorování a opakování informací, které přejali z jiného zdroje. Jedině schopnost samostatně uvažovat je

uchrání před rizikem slepého následování autorit či ideologií. I v rámci této kompetence je tedy zřejmá přítomnost kritického myšlení.

V hodině proto můžeme žákům předložit konkrétní problém (např. válka na Ukrajině) a následně je požádat, aby zjistili, jak o tomto problému referují různá média (např. ruská x evropská). Žáci budou mít za úkol nejen zjistit informace, ale následně tyto informace také porovnat, zjistit, kdo daná média vlastní, zda existují nějaké skutečnosti, které mohou mít vliv na úhel pohledu a informace, které média prezentují apod. Dále budou mít žáci za úkol analyzovat, zda v některých médiích zaznamenali totalitní praktiky.

1.4.2 Kompetence k řešení problémů

Daná kompetence si přímo žádá kriticky myslet, jak jinak bychom byli schopni vymyslet různorodé možnosti řešení určité situace/problému a po důkladné analýze vybrat nejlepší možnou variantu?

Zároveň je snaha rozvíjet kritické myšlení, podporovat pluralitu názorů a myšlenek, a poté se snažit přistoupit k možnosti, která bude nejvíce přínosná pro jedince i společnost, typická pro demokratickou společnost. Totalitní společnost naopak upozaduje názorovou pluralitu a kreativní přístup k řešení problémů. Od jedince se očekává, že bude slepě následovat řešení, které mu předkládá ideologie. Pokud občané nejsou schopni aktivně kriticky uvažovat a samostatně řešit výzvy, pak se z nich stává snadno ovlivnitelný subjekt, který bude vděčný, pokud problém někdo vyřeší za něj a nebude se muset sám namáhat s hledáním řešení.

Rozvíjet tuto kompetenci je tedy klíčové, pokud chceme žít v aktivní a demokratické společnosti.

V praxi můžeme v rámci společenských věd např. připravit hodinu, ve které žákům zadáme různá politická hesla či hlášky, které pronesli konkrétní politici/strany při snaze najít řešení konkrétních situací, při snaze získat voliče apod.

Následně žáky vyzveme, aby detailněji analyzovali, co dané heslo/hláška vlastně znamená, zda je pro společnost přínosné, pokud by došla svému naplnění, zda je v silách politiků skutečně dané heslo/slib splnit apod. Také žáky vyzveme, aby se pokusili vymyslet další možná řešení problému a následně ve skupinách mohou diskuzí dospět k nejlepšímu možnému řešení atd.

Např. Politik X pronesl větu „Senát je de facto zbytečný, zpomaluje legislativní proces, stojí 600 miliónů korun ročně, a navíc ztratil kompetenci volit prezidenta.“

Úkoly:

1. Vlastními slovy popiš, co nám vlastně pan politik X sděluje.
2. Jaké jsou přínosy a jaká naopak rizika zrušení senátu?
3. Opravdu je senát zbytečný? Proč ano/ne?
4. Proč by mohl pan politik X chtít zrušit senát?
5. Napadá tě lepší způsob, jak ušetřit státní peníze?

1.4.3 Kompetence komunikativní

Pokud chceme žít v demokratické společnosti, kde panuje svoboda projevu a každý má právo na vlastní názor, který by měl umět vhodně prezentovat, každý má právo vyjádřit své touhy a potřeby, prosazovat své zájmy, práva a být aktivním členem společnosti, je třeba naučit se slušné a racionální komunikaci, je nutné umět svá tvrzení podložit, své požadavky zdůvodnit a vhodně argumentovat. Také je však třeba umět naslouchat, abychom správně porozuměli ostatním a vyvarovali se tak zbytečným strastem a problémům, které mohou vzniknout, pokud se nedokážeme vzájemně pochopit a respektovat.

V rámci společenských věd můžeme vést s žáky bohaté diskuze, při kterých budou tuto kompetenci dále zdokonalovat. Např. Můžeme připravit hodinu, kdy žáci vytvoří menší skupinky a následně budou mít za úkol vybrat si jednu politickou stranu, kterou by rádi viděli ve vedení země. Skupinky vzniknou právě v závislosti na preferencích jednotlivých žáků (tudíž tak, aby žáci zastávali stejný názor). Nejenže si tuto stranu vyberou, ale také logicky zdůvodní proč (vyhledají si volební program strany, její preference, stanoviska, která zastává...). Budou mít za úkol kriticky posoudit, zda je strana vůbec schopná naplnit svůj politický program a volební sliby, budou vedeni k tomu, aby si všímali, zda některá strana ve svých proklamacích nenese stopy totalitní rétoriky, zda nejde o pouhou manipulaci voličů...

Poté zahájíme společnou diskuzi, kdy vybereme např. skupinku volící Piráty a skupinku volící SPD, které budou mít za úkol slušně diskutovat o své volbě. Budou mít za úkol zdůraznit přínos strany a své argumenty logicky podložit (např. dosavadní historií činností, které strana vykonala), poté analyzují také slabé stránky volené strany a zdůvodní, proč i přes tyto slabosti stranu preferují. Následně budou mít za úkol diskutovat o tom, co mají strany společné, v čem se rozcházejí... Celou dobu učitel klade důraz na to, aby žáci argumentovali logicky a věcně, aby si vzájemně naslouchali a respektovali (nebo alespoň tolerovali) své názory. Učitel není

pasivním posluchačem, ale aktivním moderátorem, který debatu koriguje a dále rozvíjí, narazí-li řečníci na zajímavé téma či bod, který si zaslouží více pozornosti.

V podstatě jde o detailní analýzu volebních stran. Po konci diskuze je na místě s žáky diskutovat např. o tom, zda někdo na základě právě proběhlé debaty nezměnil své preference, zda získali nějaké nové poznatky (ať už pozitivního či negativního rázu) o konkrétní straně/politikovi apod.

1.4.4 Kompetence sociální a personální

Pokud je společnost fungující, sdílí společné hodnoty, jedinci se vzájemně respektují či tolerují, občané jsou schopni spolupracovat a společnost jako celek je do jisté míry sjednocená a nepřevládají v ní příliš odlišné názory, které společnost polarizují, pak je o poznání obtížnější nastolit totalitní režim. Pokud má však taková společnost existovat, je nutné u jedinců rozvíjet personální a sociální kompetence. Právě tyto kompetence totiž jedinci pomáhají lépe porozumět sobě samému, pochopit své potřeby, pocity, myšlenky a usilovat o jejich naplnění. Zároveň jedinci umožňují tyto kompetence lépe porozumět také společnosti a světu, ve kterém žije, a aktivně se podílet na jejím/jeho utváření.

V rámci společenských věd můžeme do hodin zařadit aktivity, které vyžadují a podporují vzájemnou spolupráci žáků, zdokonalují jejich schopnost řešit konflikty, pomohou jim uvědomit si příslušnost k určitému národu/společnosti a přijmout kolektivní odpovědnost za svět, ve kterém žijí.

Schopnosti spolupracovat, nalézat kompromisy, tolerovat odlišné názory a konflikty řešit diplomaticky, efektivně a bez násilí jsou pro prevenci totalitarismu zásadní. Pomáhají nám vytvářet stabilní společnost, která je schopná odolávat totalitním tendencím, podporují demokratické hodnoty a právě osvojení těchto schopností jedinci významně snižuje riziko polarizace společnosti. A právě silně polarizovaná společnost nabízí ideální příležitost pro prosazování totalitních tendencí...

1.4.5 Kompetence občanské

Pokud jsme součástí společnosti a chceme, aby se společnosti dařilo, prosperovala, žila v klidu a míru, pak je nutné se o tuto skutečnost aktivně zasloužit. Nestačí se nechat unášet davem. Již na základní škole je žák veden k občanské uvědomělosti, na gymnáziu je tato kompetence poté dále prohlubována.

Pokud má jedinec existovat v demokratické společnosti, je třeba, aby pochopil a přijal základní demokratické hodnoty, které poté pomáhá dále upevňovat a rozvíjet. V rámci společenských věd je jedinec seznámen s různými politickými ideologiemi, je mu představen volební systém dané země, seznámí se se základy práva a ekonomie, zjistí, jak funguje státní aparát, což jsou poznatky a informace, které sehrávají zásadní roli v aktivním občanském životě.

Je důležité žáky nejen seznámit s podstatnými informacemi, ale také je vést k jejich aktivnímu využívání. Pro totalitní režimy je typické omezování práv a manipulace s právním řádem státu, proto je důležité, aby byli občané svých práv znalí a dokázali je uplatňovat. Dále je důležité, aby se občané podíleli na demokratických procesech, které pomáhají formovat danou zemi, např. účastí ve volbách. Občanská angažovanost pomáhá upevnit pozici nejen demokratických institucí, ale také posílit národní vědomí a kulturu, což znesnadňuje snahy o nastolení totalitního režimu.

Např. Můžeme s žáky pomocí dramatizace zrekonstruovat průběh voleb, kde bude uplatňována volná politická soutěž, pluralita a všeobecné, rovné a přímé volební právo. Zároveň můžeme hodinu navrhnout tak, aby si někteří žáci vyzkoušeli aktivní volební právo a jiní pasivní volební právo. Můžeme zinscenovat situaci, kdy některá z politických stran bude využívat totalitní praktiky a manipulaci voličů, kterou budou muset žáci jako občané nejdříve sami rozpoznat a následně zorganizují demonstraci, kde vyjádří nesouhlas, což je významný prvek demokratické společnosti apod.

1.4.6 Kompetence k podnikavosti

Tato kompetence má vést žáky k samostatné akci, kdy budou schopni s pomocí výše zmíněných kompetencí samostatně formulovat cíl, kterého chtějí dosáhnout, vymyslet strategii a podniknout první kroky na své cestě k cíli.

Je zřejmé, že právě aktivní lidé pomáhají budovat a udržet demokratickou společnost. Myslí, konají, nebojí se vyjádřit nesouhlas či hledat alternativní řešení. Aktivita je v obraně před totalitou klíčová. Pasivní lidé jsou přínosem pro totalitní vůdce, protože nekladou silný odpor, nesnaží se změnit směřování budoucnosti a je snadné si vynutit jejich podřízení se situaci.

V rámci podnikavosti je důležité vést žáky nejen k vlastní iniciativě, ale také dbát na to, aby vždy kriticky zvážili sociální, ekonomické, právní, environmentální a jiné dopady svých kroků. Vedeme žáky k občansky odpovědnému jednání, které je v prevenci proti totalitarismu velmi důležité.

2 Paradigma ve vzdělávání

Kapitola si klade za cíl zasadit výše zmíněné RVP G do širšího kontextu a seznámit čtenáře s aktuálně preferovaným přístupem ve vzdělávání.

Paradigma nám podává obraz o konkrétní vědě a přehled o využívaných přístupech. Zároveň ztělesňuje určitý konsenzus, definuje, jak má být k předmětu vědy přistupováno, na jaké otázky je nutné se zaměřit, jakým způsobem mají být hledány odpovědi na výzkumné problémy, jaká pravidla je třeba dodržet při vyhodnocování řešení (Průcha a spol., 2009).

Příčemž každá vědecká disciplína má vymezena vlastní paradigmatata, kterými se zabývá a zohledňuje je ve svém bádání.

Aktuálně existují dvě hlavní paradigmatata vzdělávání, která jsou v současné době uplatňována učiteli. Níže jsou detailněji rozebrána.

2.1 Transmisivní přístup

Transmisivní přístup jinak označujeme jako „staré paradigma“. Orientuje se zejména na předávání poznatků učitelem žákovi, bez aktivního zapojení žáka a podněcování jeho myšlení. Jedná se tedy pouze o pasivní přejímání informací od autority, aniž by žák zapojoval kritické myšlení či využíval náročnější poznávací procesy. Chybí zde jakákoli diskuze, učitel se staví do pozice garanta pravdy (Perkowska-Klejman, 2022).

Pozitivem daného přístupu je jeho výrazný přínos k rozvoji paměti žáka, protože je postaven na memorování faktů. To je však jediné pozitivum, které zde můžeme najít.

Tradiční struktura hodiny sestává z následujících částí: opakování, nové učivo, fixace, vyhodnocení. V případě diskuze žák hledá předem dané odpovědi na jasně dané otázky, není zde tedy prostor pro tvořivé myšlení (Perkowska-Klejman, 2022).

2.2 Konstruktivistický přístup

Na počátku konstruktivistických teorií stojí švýcarský psycholog Jean Piaget a americký psycholog Jerome Seymour Bruner. Obecně konstruktivismus chápeme jako soubor teorií, které kladou důraz na aktivní zapojení člověka v procesu poznávání okolního světa

a nejrůznějších skutečností. Tato perspektiva se objevuje ve filosofii, psychologii, sociologii a v didaktice (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Z hlediska filosofického vychází konstruktivistická teorie z předpokladu, že realita je úzce závislá na našem myšlení, protože neexistuje sama o sobě, ale subjekt si ji samostatně konstruuje díky své mentální aktivitě.

Psychologický konstruktivismus pracuje s teorií, že psychické procesy jsou podmínkou aktivního poznávání světa, který jedinec obklopuje. Jedinec neustále interaguje se svým okolím, vzájemně na sebe působí, jedinec neustále získává nové informace, které poté organizuje a interpretuje pomocí kognitivních procesů (Cilingir a spol., 2023).

Psychické procesy dělíme následovně:

1. Poznávací procesy – vnímání, myšlení, fantazie
2. Paměťové procesy
3. Motivační procesy – vůle, motivace

Pomocí výše zmíněných procesů si jedinec vytváří tzv. prekoncepty, tedy určité soubory poznatků, se kterými dále pracuje. Jedná se o předpoklady, které si jedinec vytvořil ještě předtím, než sám začal aktivně usilovat o poznání skutečnosti. Díky získávání nových informací buď přijímá prekoncepty jako pravdivé a dále je rozšiřuje, nebo je naopak odmítne. Prekoncepty si člověk vytváří již od dětství. Tvorbu prekonceptů ovlivňuje prostředí, kultura, společnost a výchova jedince. Ačkoli by se mohlo zdát, že nesprávné prekoncepty nebo-li miskoncepty lze snadno odstranit pouhým přísunem relevantních informací, daná problematika je mnohem hlubší (Průcha, 2017).

Už samotné prekoncepty silně ovlivňují způsob, jakým budeme přijímat a zpracovávat informace. Abychom s informacemi mohli nadále pracovat, vždy potřebujeme základní penzum informací. Pokud si tedy jedinec utvoří nesprávné prekoncepty, může to mít v budoucnu negativní dopad na jeho další vzdělávání a mentální aktivitu. To může vést ke vzniku miskonceptů, které představují nesprávné koncepty. K vytvoření miskonceptů dochází na základě chybného porozumění a nesprávné interpretace získaných informací (Průcha, 2017).

Konstruktivistické paradigma v didaktice klade důraz na aktivní úlohu žáka ve vzdělávacím procesu. Učitel ustupuje od prostého předávání informací svým žákům,

kdy žáci vstupují do pasivní role a vědomosti jsou jim předkládány bez vynaložení sebemenší aktivity, ale hodinu konstruuje tak, aby žáci informace sami aktivně objevovali. Využívá k tomu příslušné didaktické metody, kterým se budeme věnovat v pozdějších kapitolách (Průcha a spol., 2009).

Tento přístup pracuje s předpokladem, že skutečné poznání je možné pouze v případě, kdy o něj jedinec aktivně usiluje. Cíleně získává jednotlivé informace přicházející z vnějšího světa, kriticky je hodnotí, propojuje je s dosavadními znalostmi, spojuje do větších struktur, využívá při tom mentálních operací, nahlíží na poznávanou skutečnost z různých perspektiv a snaží se odhalit její podstatu, konstruuje síť poznání (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Učitel se ocitá v roli průvodce, snaží se žáky podporovat v poznávání, vytváří vhodné pracovní prostředí a žák se stává aktivním účastníkem, nikoli pouze pasivním posluchačem. Hojně je rozvíjeno žákovo myšlení, jeho tvořivost a kompetence k řešení problémů, ale i kompetence další (Obst, 2017).

Hodiny mívají strukturu dle trojfázového modelu učení: evokace, uvědomění, reflexe.

Právě konstruktivistický přístup se v současné době dostává do popředí zejména ve vzdělávání, protože na rozdíl od transmisivního přístupu rozvíjí kritické myšlení a logické uvažování žáků. Cílem výuky totiž není prosté předání faktů a memorování, ale maximální rozvoj žákových schopností a dovedností, podpora jeho tvořivosti, samostatnosti a zdokonalení práce s informacemi (Obst, 2017).

Při procesu práce s informacemi si dle pravidel konstruktivistického schématu nejdříve stanovíme problém, který chceme řešit, a otázky, na které hledáme odpověď. Konstruktivistická teorie vychází z předpokladu, že má člověk vždy nějaké prekoncepty, počáteční názory, postoje a vědomosti, které je třeba podrobit hlubšímu zkoumání či náležitému rozšíření a vhodnému doplnění. Po stanovení problému se proto snažíme získat co nejširší penzum informací, které poté ověřujeme, hodnotíme a zasazujeme do kontextu ve snaze dojít ke správnému řešení problému. Informace tak stojí na samotném začátku procesu kritického myšlení a jsou klíčové, protože v rámci kritického myšlení usilujeme nejen o objevení nejlepšího možného řešení, ale také o řešení, které bude vystavěno na logických a ověřených argumentech. Následně vstupujeme do interakcí ve společnosti, které nám pomáhají ověřit pravdivost našich závěrů. Pokud narazíme na rozpor, dle pravidel kritického myšlení provedeme rekonstrukci a opětovné ověření přijatého řešení (Klooster, 2001).

V dnešním neustále se měnícím světě, kdy se všechny obory vyvíjejí raketovým tempem, rychle se rozvíjí moderní technologie, proměňuje se pracovní trh a dochází k moha

dalším změnám, které dopadají na každodenní život jedince, je klíčovou dovedností právě schopnost aktivně se přizpůsobit novým podmínkám, správně vyhodnotit situaci a zvolit nejlepší možnou strategii, k čemuž je třeba umět získávat relevantní informace a kriticky s nimi pracovat. Dřívější požadavek na obsáhlé množství znalostí, které by si měl student ze školy odnést, ustupuje v případě konstruktivistického přístupu do pozadí. Vychází totiž najevo, že není zcela možné a ani efektivní memorování obrovského množství informací, naopak pro uplatnění jedince v současném světě je nepostradatelná schopnost kriticky uvažovat a tvořit.

2.2.1 Úrovně kritického myšlení

Při uplatňování konstruktivistického přístupu ve vzdělávání a využití třífázového modelu učení je každý student vnímán jako individuální bytost. Každý z nás má jiné myšlenkové pochody, vyhovují nám odlišné způsoby učení, nacházíme se na odlišné úrovni schopnosti kriticky myslet. Na to se snaží učitelé brát zřetel a zohlednit tuto skutečnost při práci se studenty. Učitel využívá prostředků pedagogické diagnostiky, aby přesněji určil úroveň schopností konkrétního žáka.

Kritické myšlení je rozděleno celkem do šesti úrovní, které si rozebereme níže.

1. Nereflektující myslitel

Jak napovídá již samotný název této úrovně, jedná se o jedince, který neprovádí reflexi svých myšlenkových procesů, nepřemýšlí nad svými postoji či hodnotami, které vyznává. Nedostatečná reflexe může vést k řadě chybných rozhodnutí, povrchnímu jednání na základě předsudků a značně jedinci zkomplikovat život, protože si neuvědomuje, jak důležitou roli hraje myšlení v každodenním životě.

2. Zpochybňující myslitel

Jedinec v této fázi se již snaží o reflexi vlastního myšlení, postojů atd. Dokáže odhalit chyby ve své argumentaci, uvědomuje si, že má mezery ve svých vědomostech a snaží se je odstranit.

3. Začínající myslitel

Dochází k plnému pochopení důležitosti myšlení v našem životě a jedinec se jej snaží cíleně a efektivně rozvíjet. Zároveň je již jedinec schopen myslet jasně, přesně a respektovat pravidla logiky.

4. Praktický myslitel

Jedinec si již osvojil základní úroveň kritického myšlení, má plně osvojené návyky, které přispívají k jeho dalšímu rozvoji. Učí se pokládat správné otázky, zjišťuje skutečnou hodnotu a smysl informací, hledá mezi nimi vzájemné souvislosti, utváří si vlastní závěry vycházející ze získaných přijatých informací, které nejprve podrobil kritické analýze.

5. Pokročilý myslitel

Jedinec si již plně uvědomuje vlastní myšlenkové procesy, je schopen uvažovat o problémech v hlubších souvislostech. Automaticky a pravidelně podrobuje své myšlenkové pochody reflexi a cíleně pracuje na odstranění nedostatků. Dosáhl jistého intelektuálního rozhledu, je vytrvalý (tzn. je schopen vytvářet reálné budoucí plány) a vládne empatií.

6. Dokonalý myslitel

Kritické myšlení se pro tyto jedince stává zcela samozřejmou dovedností, stále jej však podrobují pravidelné reflexi a usilují o jeho neustálé zdokonalování. Využívají jej s maximální efektivitou a nechybí jim pokora, vytrvalost, odpovědnost a samozřejmě intelektuální nezávislost (Paul&Elder, 2002).

2.3 Srovnání výukových paradigmat

Z výše popsaného jasně vyplývá, že konstruktivistický přístup žáky rozvíjí ve více oblastech, umožňuje jim získávat a dále rozvíjet širší spektrum dovedností, nutí je vstoupit do aktivní role v procesu učení, využívat kritické myšlení, ověřovat si informace. Jak je zmíněno výše, hojně je rozvíjena také kompetence k řešení problémů, která je v každodenním životě klíčová.

Osobně se tedy jednoznačně klaním k výhradnímu využívání konstruktivistického přístupu ve výuce, protože s sebou nese mnoho výhod.

3 Typy myšlení

Rozlišujeme dva základní typy myšlení. Jedná se o vertikální myšlení nebo-li analytické myšlení a laterální nebo-li kreativní myšlení. Tyto způsoby myšlení se mohou vzájemně doplňovat, nikoli vylučovat, a pomáhají nám nalézt efektivní a komplexní řešení pro nejrůznější problémy (Ariely, 2011).

Ačkoli se u lidí přirozeně vyskytuje tendence uchylovat se častěji k jednomu typu myšlení, oba dva druhy je možné nadále rozvíjet a posilovat.

3.1 Analytické myšlení

Tento typ myšlení nám umožňuje systematicky zkoumat složité problémy, rozkládat je na drobnější části a zaměřit se na porozumění jednotlivých vztahů, které mezi těmito částmi existují. Při užití analytického myšlení se soustředíme na důkladnou analýzu elementárních informací, snažíme se rozeznat klíčové prvky, odhalit klíčové vzorce, které problém obsahuje (Ariely, 2011).

Tento způsob myšlení je nepostradatelný zejména při vědeckém bádání a setkáme se s ním prakticky v rámci každé vědy. Důležité je získat co nejvíce relevantních informací, důkazů, následně stanovit výzkumné hypotézy, ověřit je a dospět k objektivním závěrům, které jsou podloženy správně provedeným výzkumem (Schautová, 2016).

S analytickým myšlením se úzce pojí logické usuzování a skeptičnost.

3.2 Kreativní myšlení

V případě kreativního myšlení je důležité myslet mimo zažité vzorce, přicházet s novými nápady, být schopen podívat se na výzkumný problém z nové perspektivy. Jde o schopnost kombinovat jednotlivé nápady tak, abychom dosáhli nových a originálních způsobů řešení problému (Ariely, 2011).

Kreativita bývá často spojována zejména s uměleckou sférou lidské tvořivosti, avšak i v rámci vědy či myšlení je důležité překračovat pomyslné hranice, které si mnohdy vytváříme

sami právě již zažitými způsoby uvažování, které mnohdy užíváme ze zvyku, aniž bychom se snažili z nich vymanit (Schautová, 2016).

Obzvláště vědecký pokrok a technické vynálezy jsou důkazem, jak je důležité myslet inovativně a flexibilně, protože teprve při překročení hranic naší mysli jsme schopni objevit doposud nemyšlené možnosti a přicházet s novými nápady.

3.3 Hlavní rozdíly mezi vertikálním a laterálním myšlením

Vertikální nebo-li analytické myšlení klade důraz na přímé (lineární) uvažování, dále je důležité užití logiky. V potaz bereme zejména skutečnosti a jevy s vysokou pravděpodobností. Myslíme způsobem, který máme zažitý, osvědčený, jedná se o ustálený koncept a naše myšlení se odehrává v jeho pomyslných hranicích (Ariely, 2011).

V případě vertikálního myšlení zapojujeme převážně levou hemisféru.

Při laterálním nebo-li kreativním způsobu myšlení naopak vstupuje do popředí spontánnost, v potaz bereme i jevy s nízkou pravděpodobností, snažíme se přijít s netradičním nazíráním problému a kombinujeme nejrůznější domněnky a způsoby řešení problému, vystupujeme z ustáleného konceptu (Ariely, 2011).

V případě laterálního myšlení užíváme zejména pravou mozkovou hemisféru.

3.4 Divergentní a konvergentní přístup

Důležitou součástí procesu myšlení je analyzování informací, okolních jevů, situací. Při analýze se vždy uchylujeme buď k divergentnímu či konvergentnímu režimu myšlení.

Pokud zvolíme divergentní režim, snažíme se na výzkumný problém nahlížet z různých perspektiv, otevíráme svoji mysl novým nápadům, hledáme alternativní řešení, využíváme kreativní způsob myšlení.

V případě konvergentního myšlení se naopak soustředíme pouze na jednu konkrétní část problému, snažíme se oprostit od okolních rušivých vlivů, soustředit se pouze na to podstatné, vylučujeme množství alternativních řešení a usilujeme o důkladné vysvětlení pouze jednoho konkrétního východiska.

Oba tyto režimy mají tedy jak své výhody, tak nevýhody a pokud chceme dospět ke správnému závěru, je nutné osvojit si dovednost efektivně měnit přístupy dle aktuální situace a fáze řešení problému. Jedná se však o dovednost, kterou je třeba důsledně zdokonalovat.

Z vědeckých výzkumů však jasně vyplývá, že ve většině případů se uchylujeme vždy k užití výhradně jednoho režimu myšlení, přičemž převažuje právě konvergentní způsob a naopak divergentní způsob je méně častý, v určitých situacích jej vyloženě odmítáme.

K vědomému odmítání divergentního režimu myšlení, a tedy i kritického myšlení, se uchylujeme ve chvílích, kdy hrozí tzv. kognitivní disonance. Jedná se o stav, kdy jsme zahlceni navzájem protichůdnými informacemi, přičemž část zjištěných informací odporuje závěru, ke kterému jsme se již přiklonili a pokládáme jej za správné východisko řešení problému. V takové situaci se jedinci urputně kloní ke konvergentnímu režimu myšlení, odmítají se otevřít novým výzkumným perspektivám a mnohdy přichází se zcela absurdními vysvětleními, kterými se snaží podpořit svůj nesprávný závěr, protože se nedokáží vyrovnat s faktem, že uvěřili klamu (Ariely, 2011).

4 Kritické myšlení

V životě se často musíme vypořádat s nutností udělat správné rozhodnutí, vyřešit dilema nejlepším možným způsobem, přiklonit se na správnou stranu apod. Naše rozumové schopnosti a schopnost myslet jsou při těchto vnitřních mentálních procesech naprosto nepostradatelnými.

I přes veškerou snahu a dlouhé přemýšlení můžeme však dospět k nesprávnému rozhodnutí či závěru, pokud neumíme uvažovat kriticky, pokud neznáme zákonitosti kritického myšlení. Lidská mysl má někdy tendence oklamat sebe samu, uchýlovat se k nepravdám a ještě si je mnohdy dokáže obhájit. Pokud nastane taková situace, hovoříme o tzv. zdánlivých korelacích, kdy je vzájemná souvislost opodstatněna neexistujícími fakty a vztahy. Zajímavostí je, že chyby v usuzování mnohem snáze odhalíme, pokud se jich dopouští jiná osoba, než jsme my sami, a u sebe máme s odhalením těchto přešlapů mnohem větší potíže (Heinzen a spol., 2019).

Přínos kritického uvažování je pro naše lepší životy nezpochybnitelný a následující kapitola si klade za cíl čtenáře blíže seznámit se základními principy kritického myšlení a možnostmi jeho využití v našem každodenním životě.

4.1 Fenomén selektivního vnímání

K lidské podstatě patří nejen schopnost myslet, ale také schopnost poupravovat si jednotlivá fakta tak, aby odpovídala výsledku, kterého bychom v ideálním případě nejraději dosáhli.

Zatímco kriticky myslící člověk se snaží získat co nejvíce poznatků, informací a úhlů pohledu, aby dosáhl co nejobjektivnějšího vlastního názoru, většina z nás má tendenci nevědomě vnímat jednotlivé informace pouze selektivně tak, aby podpořily závěr, ke kterému jsme předčasně dospěli. Tento jev v psychologii nazýváme konfirmačním zkreslením nebo-li broukem v hlavě. Bereme v potaz tedy pouze některé skutečnosti, které následně spojujeme do zdánlivě logických souvislostí, aby podpořily náš soud. Například si všímáme vzájemných náhodných podobností, které pokládáme za určující důkazy správnosti našeho soudu a ignorujeme, že zároveň existuje i celá řada vzájemných odlišností, které by nás mohly vyvést z našeho omylu. Nevědomky se dopouštíme falešných a nelogických závěrů, aniž bychom tušili, že bez snahy o kritické nazírání situace vytváříme pouze zdánlivé korelace, které nemají reálné opodstatnění a tudíž nemohou mít ani racionální výpovědní hodnotu (Royal, 2015).

K dalším omylům lidské mysli patří tendence věřit jevům, které vidíme na vlastní oči nebo zažijeme na vlastní kůži. Pokud se přímo účastníme smyslové skutečnosti, máme obecně nižší tendenci situaci podrobit skeptické analýze a velmi snadno pokládáme skutečnost za pravdivou. Pro výše popsanou situaci užíváme odborného termínu „naivní realismus“ (Heinzen a spol., 2019).

Tuto skutečnost si uvědomoval již sir Karl Raimund Popper. Lidské poznání považoval za neúplné a dočasné, oproti pozitivismům prosazoval princip falsifikace a každé tvrzení tedy podroboval značné kritice. Za hodnotné poznatky pro vědu považoval pouze ty, které je možno vystavit falsifikaci. Hlavním přínosem je, že nám otevírá možnost nazírat na problém z nových perspektiv. Sir Karl Raimund Popper tedy přichází s kritickým racionalismem (Heinzen a spol., 2019).

V rámci problematiky sebeklamu se můžeme setkat také s označením „paradox texaského střelce“. Jedná se o fiktivní situaci, kdy střelec nejdříve vystřelil několik ran do zdi a následně kolem nich nakreslil terče. Zpětně se tedy zdá, že všechny rány byly úspěšné a v principu totožná situace nastává také v případě konfirmačního zkreslení (Heinzen a spol., 2019).

Abychom se vyhnuli sebeklamu, doporučuje se vždy držet co nejjednoduššího vysvětlení jevu, který se snažíme opodstatnit. Zásada úspornosti myšlení a užívání pojmů se nazývá Occamova břitva. Rovněž je důležité nepodléhat vnitřním instinktům a intuici, ale podrobit každý úsudek důsledné analýze, snažit se najít co nejvíce možných vysvětlení a následně použít vylučovací metodu.

4.2 Argumentační fauly

Kritické myšlení není pouze o kritickém zhodnocování přijímaných informací, ale také o jejich správné interpretaci, zařazení do kontextu a reprodukci. Argumentace ke kritickému myšlení neodmyslitelně patří, avšak někdy může docházet k jejímu (ne)úmyslnému zneužití ve snaze dosáhnout určitých cílů. Např. Snažíme-li se ovlivnit své okolí a získat jej pro své domněnky, může se stát, že se dopustíme argumentačních faulů. K těm může docházet buď na základě omylu, kdy se staneme obětí „paradoxu texaského střelce“, viz výše, nebo se argumentačních faulů můžeme dopustit záměrně, ve snaze ovlivnit své okolí za každou cenu.

Nalézáme je na sociálních sítích, v novinách, podsouvají nám je obchodníci ve snaze prodat svůj výrobek, ale také jich mohou zneužívat politici ve snaze uchvátit moc atd. Je tedy důležité naučit se argumentační fauly včas rozpoznat a nenechat se jimi ovlivnit (Beck, 2007).

Následující kapitola pojednává o nejčastějších argumentačních faulech, se kterými se můžeme setkat.

Nejčastěji se lidé dopouštějí při argumentování chyby, kdy staví na pomyslné miský vah dvě zcela nesrovnatelné veličiny, které nepojí žádný vzájemný vztah a nelze je tudíž stavět naproti sobě. Vždy je nutné pracovat s veličinami, které lze vzájemně srovnávat, existuje mezi nimi prokazatelný vztah a je tedy možné mezi nimi hledat vzájemné podobnosti či odlišnosti (Szymanek, 2003).

Dále často dochází k přílišnému zevšeobecnování nejrůznějších informací/výsledků a nedostatečné zvážení celkového kontextu. Patří sem nejrůznější předsudky a stereotypy, kdy jsou nám předkládány názory (např. na určitou skupinu lidí), které se zakládají na subjektivní zkušenosti, vyvěrají z velmi omezených informací a vedou k nepřesnému zhodnocení situace. Vždy je nutné zůstat objektivní, své domněnky si nejprve ověřit (např. studiem přírodně provedených výzkumů na dané téma) (Gruber, 2018).

Dále může v chybné argumentaci dojít k ignorování či popírání oprávněných důkazů. Je důležité mít na paměti, že by se naše argumentace měla vždy zakládat na pravdivých a ověřitelných informacích, přičemž nebudeme upřednostňovat jeden fakt před druhým dle toho, která informace nám více vyhovuje. Je nutné zůstat nezaujatým a nezávislým pozorovatelem (Beck, 2007).

A posledním velmi často se objevujícím argumentačním faulem je záměna příčiny a následku. Při používání kritického myšlení hraje důležitou roli snaha zjistit, zda události, které

jsou spojovány ve vzájemné souvislosti skutečně, mezi sebou mají kauzální vztah, tedy zda spolu skutečně souvisí. Pokud se jedná o jevy, které bývají spojovány do vzájemné souvislosti, ale mezi nimiž kauzální vztah nelze prokázat, hovoříme o korelaci (náhodě) (Gruber, 2018).

4.3 Rozhodování

V návaznosti na argumentaci přistupujeme k rozhodnutí, jak naložíme se získanými informacemi.

1. Kritické přijetí/odmítnutí tvrzení – Subjekt získá co nejvíce informací o daném tvrzení, objektivně a kriticky je zhodnotí a na jejich základě tvrzení přijme či odmítne. Jedná se o postup v souladu se zásadami kritického myšlení.
2. Pracovní přijetí/odmítnutí tvrzení – Subjekt tvrzení přijímá/zamítá s určitou rezervou, která mu umožňuje v budoucnu informace opětovně zhodnotit a zaujmout patřičný postoj.
3. Ignorace tvrzení – Subjekt zcela odmítne zabývat se předloženým tvrzením a ignoruje jej. Existuje však šance, že v budoucnu tento postoj přehodnotí.
4. Nekritické přijetí/odmítnutí tvrzení – Subjekt tvrzení bez většího přemýšlení nekriticky přijímá či odmítá, aniž by se nad problémem hlouběji zamyslel či pátral po dalších informacích.

V rozhodování může docházet také k chybám, přestože se snažíme na situaci nazírat objektivně a dodržovat zásady kritického uvažování (Royal, 2016).

Rozlišujeme následující typy chyb:

1. Omisivní chyba – Jedná se o situaci, kdy jsme tvrzení odmítli, avšak správným krokem by bylo tvrzení přijmout. V důsledku omisivní chyby v kritickém uvažování se připravujeme o možné příležitosti.
2. Komisivní chyba – Jedná se o opak omisivní chyby. O komisivní chybě hovoříme, jestliže přijmeme tvrzení, které jsme měli naopak odmítnout.

Komisivní chyby v důsledku přinášejí větší ztráty, utrpení a další negativní zkušenosti než chyby omisivní (Royal, 2016).

5 Logické uvažování

Logické uvažování pomáhá lidem smysluplně třídit informace na základě jejich pečlivé analýzy, podrobení kritickému uvažování, posouzení pravdivosti či nepravdivosti výroku. Rovněž logické uvažování umožňuje subjektu podpořit své tvrzení racionálními argumenty, které objektivně odráží skutečný stav věcí.

Logické uvažování je možné neustále rozvíjet, jedná se o myšlenkový proces, který lze celoživotně vylepšovat a zvyšovat jeho úroveň. Pro správné logické usuzování je, stejně jako pro kritické myšlení, nutné mít určitý vědomostní základ. Následně subjekt získává neustále nové zkušenosti v nejrůznějších sociálních interakcích, životních situacích a pomocí problémů, kterým je vystaven a nucen hledat jejich řešení (Heinzen a spol., 2019).

Právě logika nám umožňuje racionálně uvažovat a objektivně posoudit situaci. Při dodržování logických zákonitostí a postupů jsme schopni vytvořit pravdivé závěry (úsudky), které jsou přínosné pro naše další rozhodování a jednání (Ariely, 2011).

Nestačí však pouhé vstupování do společenských interakcí apod. Je nutné podrobovat své myšlenky a soudy neustálé reflexi, rozebírat své myšlenky do nejmenších detailů a následně je zase skládat dohromady, zamýšlet se nad vzájemnými vztahy skutečností, příčin a důsledků. Je tedy nutné osvojit si správné postupy nejen logického, ale i kritického myšlení, které nám pomáhá odlišit pravou skutečnost od nepravdy.

Mezi základní charakteristiku logického uvažování lze zahrnout důraz na konzistenci, snaha o odhalení chyb v myšlení a usilování poznat platnost jednotlivých argumentů, tedy zjistit ne/pravdivost tvrzení a vyvodit z něj racionální závěr.

5.1 Fáze logického myšlení

Logické myšlení má svá pravidla, která je třeba dodržet, chceme-li dospět k platným závěrům. Proces myšlení lze rozdělit na několik základních fází, viz níže.

Indukce – Velmi zjednodušeně lze říci, že při induktivním procesu postupujeme od jednotlivého k obecnému. Na základě konkrétních zjištěných skutečností se snažíme odhalit obecně platné vzorce či zákonitosti. Zjištěnou obecnou skutečnost poté podrobíme testování, které má zjistit pravdivost či nepravdivost našeho soudu.

Dedukce - Při dedukci se naopak snažíme obecné závěry aplikovat na jednotlivé skutečnosti. Abychom mohli obecné pravidlo prohlásit za platné, musí být platné také

v případě z něj odvozených situací. Opět je důležitá fáze ověřování formulovaných hypotéz.

Analýza – Při analýze uplatňujeme proces rozkládání složitého celku na jednotlivé části. Usilujeme o pochopení struktury řešeného problému a pochopení funkcí jeho jednotlivých prvků. Právě proces analýzy nám umožňuje odhalit klíčové prvky a jejich vzájemné souvislosti s dalšími fakty.

Syntéza – Při syntéze naopak usilujeme o propojení jednotlivých informací/prvků v komplexní systém a vytvořit souvislou myšlenkovou strukturu, která nám pomůže objasnit zkoumaný problém.

Abdukce – Během procesu abdukce usilujeme o nalezení konkrétního racionálního vysvětlení určitého jevu. Zkoumaný jev podrobíme důkladnému pozorování, na základě zjištěných skutečností se pokusíme formulovat nejsmyslupnější vysvětlení, které následně podrobíme další analýze a testování. Pokračujeme v analýze a revidování hypotéz, dokud nenalezneme logický a ověřitelný výsledek.

Generalizace – Při generalizaci usilujeme o nalezení obecně platných zákonitostí, které se vyskytují u všech zkoumaných skutečností/prvků a lze je tedy přenášet na různé skutečnosti, aniž by pozbyly platnost.

Kategorizace – V této fázi třídíme jednotlivé prvky do příslušných skupin, které mají pevně danou strukturu, na základě jejich vnitřních souvislostí. Tento proces nám umožňuje lépe identifikovat rozdíly a podobnosti mezi jednotlivými kategoriemi (Wittgenstein, 2009).

Tyto metody logického myšlení jsou klíčové pro efektivní řešení problémů a umožňují nám detailně porozumět realitě, která nás obklopuje.

6 Vzájemný vztah mezi logickým a kritickým uvažování

Logické a kritické uvažování jsou vzájemně neodmyslitelně spjaty, dalo by se říci, že jedno podmiňuje svojí existencí druhé. Zároveň však nemusí být vždy rozvinuty na stejné úrovni.

Logické myšlení tvoří pomyslný rámec a vytváří strukturu, ve které třídíme myšlenky, provádíme jejich analýzu, zapojujeme kritické myšlení a vyvozujeme závěry na základě posuzovaných důkazů.

Kritické myšlení nám poté umožňuje lépe posoudit relevantnost a pravdivost získaných důkazů. Pomocí kritického přístupu odhalujeme nesrovnalosti v jednotlivých tvrzeních, důležitou roli hraje také odhalování chyb v myšlení. Bez kritického myšlení by hrozilo, že platnost jednotlivých tvrzení bude vyhodnocena nesprávně.

Poté, co analyzujeme a kriticky zhodnotíme získané informace, je pomocí syntézy zasadíme od širšího kontextu a vytvoříme racionální a konzistentní závěr.

7 Totalitarismus a myšlení v jeho hranicích

Předchozí kapitoly nás seznamují s pojmy kritické a logické myšlení, tato kapitola si klade za cíl seznámit čtenáře s pojmem totalitarismus a specifickou formou myšlení, která je pro daný politický systém příznačná.

Klíčem k nastolení a udržení totality je ovládnutí myšlení občanů, což znamená, že se vládnoucí vrstva snaží za každou cenu ovlivnit a usměrnit způsob, jakým lidé uvažují, a ovlivnit jejich vnímání světa, ve kterém žijí. Pro totalitní režimy je typické odmítání plurality názorů, znemožňování diskuze a zavrhování alternativních výkladů. Lidem jsou předkládány oficiální myšlenkové vzorce a dogmata poplatné ideologii a jejich přijetí je násilně vynucováno. Zároveň jsou tyto vzorce prezentovány jako jediné správné a pravdivé bez ohledu na skutečná fakta (Fromm, 2014).

Jak je zřejmé z předchozích kapitol, kritické myšlení je pravým opakem myšlení totalitního. Důležitou roli při něm hraje právě hledání alternativních přístupů, zpochybňování a ověřování informací. Kritické myšlení si přímo žádá pluralitu názorů a logickou argumentaci založenou na ověřených informacích. Pokud budou mít však lidé přístup k informacím, možnost kriticky zhodnocovat přijímané informace a možnost zaujmout vlastní názor, hrozí, že dojde k rozkolu mezi názorem jednotlivce a stanovisky, které prezentuje vláda. Proto se autoritářské a totalitní režimy uchylují k praktikám jako je propaganda, cenzura a represe různých forem, aby ve společnosti nastolily totalitní způsob myšlení.

7.1 Totalitarismus

Totalitarismus usiluje o maximální možnou kontrolu nejen státních institucí, ekonomiky a práva, ale také o absolutní kontrolu nad veřejným i soukromým životem občanů.

Pro totalitarismus jsou charakteristické následující znaky:

- Vláda jedné strany (politický monopol)
- Umlčování opozice a odlišných názorů
- Oficiální ideologie, která se týká všech aspektů každodenního života
- Neomezená (totální) moc vládnoucí strany
- Potlačování soukromí
- Nesvoboda myšlení

- Cenzura
- Teror

Pokud chce vládnoucí strana opravdu získat pomyslný monopol a zcela ovlivnit politickou scénu, stát i občany, musí ovládnout především myšlení občanů. Totalitní myšlení se podstatně liší od myšlení kritického či logického, které je prosazováno v demokratických státech a bylo zmíněno v předchozích kapitolách (Gregor, 2015).

Pro totalitní způsob vlády je typické, že vládnoucí strana bývá prezentována pouze v pozitivním světle. Často je kolem vedoucí postavy budován tzv. kult osobnosti, který danou osobu líčí jako národního hrdinu, jenž má řešení na každý problém a jen on/strana jsou zárukou blahobytu a zářné budoucnosti. Do čela často vstupují vůdčí a silní jedinci, kteří ovládají umění řečnit a působí sebejistě. Pokud dokáže jedinec vzbudit u ostatních dojem autority, je snadnější následně zmanipulovat veřejnost, protože má tendence věřit přijímaným informacím právě z pozice autority. Následně pak veřejnost ztrácí obezřetnost a klesá potřeba informace podrobit kritické analýze (Gregor, 2015).

Pokud existují nějaké společenské, ekonomické či jiné problémy, často bývá vytvořen umělý nepřítel lidu/státu, který je za všechny negativní skutečnosti zodpovědný a je mu přičítána vina.

Občané nejsou vedeni k tomu, aby se nad předkládanými závěry aktivně zamýšleli a snažili se např. kriticky posoudit to, zda je vůbec možné, aby osoba, která je postavena do role nepřítele, způsobila problémy, které jsou jí přičítány. Propaganda a ideologie mají předem připravené odpovědi na možné otázky a neštití se podávat zkreslené či lživé informace.

Občanům jsou již hotové myšlenky vnucovány prostřednictvím médií, literatury a dalších komunikačních kanálů, které jsou pod přímým vlivem vládnoucí strany, a to tak, aby zbývalo co nejméně prostoru pro pochybnosti (Fromm, 2014).

Vzdělání lidé přirozeně mají tendence pátrat po pravdě, proto je v totalitních režimech běžné zahrnout oficiální ideologii i do vzdělávání a podřídít školní osnovy potřebám strany, ničit nežádoucí literaturu, potlačovat odlišné názory a likvidovat vše, co je v rozporu s oficiálně proklamovanými názory.

Právě vzdělání, přístup k informacím a schopnost s nimi kriticky nakládat je jedinou obranou před totalitarismem, čehož jsou si jeho strůjci dobře vědomi. Např. Nacisté konali veřejné pálení knih, které obhajovali potřebou zbavit se temné minulosti a nastolení nové éry. Tenkrát bylo spáleno přes 20 000 knih od 400 různých autorů, kteří nebyli pohodlní nově nastupující ideologii. Ani sovětsí vůdci nenechali nic náhodě a pokud autor nepsal oficiálně

schválená díla, která byla poplatná době a silně propagovala oficiální ideály a stranické ideje, mnohdy pro něj bylo prakticky nemožné tvořit, aniž by byl pronásledován a umlčován (Weidermann, 2008).

Jak je zřejmé, totalitní režimy působí na lidskou mysl ze všech stran. Zároveň si musíme uvědomit, že žádný totalitní režim nebyl nastolen přes noc, ale vyvíjel se postupně a pomalu pronikal do všech vrstev občanského života. Právě proto je nutné, abychom každou skutečnost pečlivě kriticky zkoumali a nepřipravili se o možnost včas rozpoznat manipulaci a další charakteristické znaky nastupující totality.

Ačkoli by se mohlo zdát, že totalitní myšlenky patří do minulosti 20. století, opak je pravdou. Jedná se o moderní politický systém, který ve světě stále existuje a i v evropských zemích existují tendence a snahy o jeho opětovné uvedení k moci.

8 Kritické myšlení ve výuce

V následujících řádcích se vrátíme zpět ke kritickému myšlení. Tato kapitola si klade za cíl převést kritické myšlení do školního prostředí a seznámit čtenáře s možnostmi jeho rozvíjením u žáků v praxi.

Jak je zmíněno v kapitole č. 3, v současné době učitelé ve většině případů upouští od transmisivního přístupu a pouhého memorování faktů, které žák pasivně přijal, a přesouvají se k přístupu konstruktivistickému, který podporuje užívání a rozvoj kritického myšlení.

Přispívá tomu jednoznačně i fakt, že žijeme v době, kdy jsme doslova přehlcneni informacemi, s pomocí moderních technologií pro nás není problém získat jakoukoli informaci během pár minut, můžeme si na internetu dohledat prakticky cokoli, ale problém nastává ve chvíli, kdy je nutné informace kriticky analyzovat, roztřídit a zvážit věrohodnost zdroje informace. Nemáme tedy již takovou potřebu memorování jako dříve, za to potřeba kritického myšlení a vyhodnocování informací mnohonásobně vzrostla.

Učitelé tedy v současné době usilují o rozvoj této dovednosti u žáků, snaží se pomoci žákům myslet jasně, eliminovat nepodstatné či zkreslující informace, zaměřit se pouze na ty relevantní a věcně argumentovat. Úroveň kritického myšlení s přibývajícím věkem vzrůstá, přesto je však škola, resp. vyučovací metody využívané ve školním prostředí, důležitým faktorem, který přímo ovlivňuje schopnost kriticky myslet (Paul & Elder, 2008).

Důležitou úlohu ve výuce zastává pojem „metakognice“. Kognitivní psychologové ji považují za znak inteligentního chování jedince. Tento termín označuje schopnost přemýšlet o svém vlastním myšlení, sledovat a regulovat své myšlenkové procesy. Jedná se o schopnost vědomě vnímat, jakým způsobem myslíme, a být schopen vědomě řídit tyto myšlenky. Metakognitivní dovednosti zahrnují schopnost monitorovat své myšlení, analyzovat své dosavadní schopnosti a dovednosti, plánovat své další učení, zvažovat různé strategie řešení problémů a hodnotit efektivitu svého myšlení (Lokajíčková, 2014).

V současné době jsou na studenty kladeny vysoké nároky, zejména kvůli přemíře informací, jak je zmíněno výše. Což je staví do pozice, kdy je důležité přemýšlet nejen nad tím, odkud informace získávám, ale jak s nimi dále pracuji, jaké mentální procesy se odehrávají uvnitř našeho mozku při přemýšlení a práci s informacemi. Poznání těchto dílčích procesů a uvědomění si jejich existence nám poté umožňuje je vědomě ovlivňovat, regulovat.

Informační boom však automaticky nevede ke zvýšení úrovně kritického myšlení, proto je třeba tuto dovednost cíleně rozvíjet (Prince, 2013).

Učitel se v této souvislosti ocitá v roli průvodce, který má žáky provést danou problematikou, naučit je, jak se učit, jak v praxi využívat poznatky o sobě samém i o okolním světě.

Důležitou roli hraje třídní klima. Učitel by měl usilovat o vytvoření bezpečného prostředí, ve kterém se žáci nebudou ostýchat projevit vlastní názor, který nemusí korespondovat s názory ostatních. Důležitá je tedy otevřenost a tolerance jak na straně učitele, tak na straně žáků. Zároveň by měl učitel žáky podněcovat k samostatnému myšlení, podporovat jejich vřelý a sebejistý vztah k individuálním myšlenkám, které nemusí zapadat do všeobecně převládajících představ a většinovou společností přijímaných názorech o určitém problému. Kriticky myslící jedinec formuje své názory nezávisle na názorech okolí a vychází pouze z ověřitelných faktů. To vyžaduje dostatek času a prostoru pro mentální činnost žáků. Učitel by jim měl tyto podmínky zajistit v co nejvyšší možné míře (Grecmanová, 2008).

8.1 Program RWCT

Neustále se mluví o nutných proměnách výuky, revizích RVP, celkové proměně českého školství a samozřejmě o přípravě žáků pro život v moderních dobách 21. století, které jsou typické přemírou informací a rozmanitostí jejich zdrojů. Jedná se o nelehký úkol, který se nám stále nedaří zcela vhodně uchopit.

Program Reading and writing for critical thinking, česky Čtením a psaním ke kritickému myšlení, vznikl také proto, aby učitelům tento nelehký úkol usnadnil.

Program podporuje aktivní učení, zakládá se na modelu učení E-U-R, klade důraz na vlastní účast žáka při práci s informacemi a v neposlední řadě učí žáky vnímat vzdělávání jako celoživotní proces, který nikdy nekončí. V podstatě se jedná o výběr metod, které u žáků rozvíjí kreativní a samostatné myšlení.

Program byl vytvořen Consortium for Democratic Pedagogy ve Spojených státech amerických a v praxi se začal užívat v roce 1997. V České republice byl poprvé využit o rok později.

Primárně slouží nejen k rozvoji kritického myšlení, ale také k výchově demokratických občanů a upevňování demokratických principů ve společnosti. K tomuto účelu program využívá právě kritické myšlení občanů, které je má naučit zodpovědné práci s informacemi,

kritickému přístupu, ověřování předkládaných faktů, vytváření vlastních názorů, které se budou zakládat na objektivních informacích, a naučit je racionálně argumentovat a vyvozovat závěry. Zároveň je kladen důraz na vhodnou formu komunikace při prosazování vlastních názorů a zájmů (Tomková, 2007).

Ve školní praxi program pomáhá rozvíjet kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní a kompetenci občanskou perspektivy (*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Online. Edu.cz. 2021. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_-vyznacene_zmeny.pdf. [cit. 2023-12-01]).

Jak zaměření programu napovídá, velmi rychle se rozšířil do zemí střední a východní Evropy, které se stále vzpamatovávaly po pádu totalitních režimů. O jeho zavedení a realizaci v České republice se zasloužili mimo jiné také Hana Košťálová a Ondřej Hauseblas. V roce 1998 začali společně s dalšími pedagogy pořádat kurzy RWCT, tato akce trvá až do dnešních dnů (Tomková, 2007).

Během let 2000-2013 vycházel pravidelně čtyřikrát ročně deník Kritické listy, který byl určen pedagogům a dalším zájemcům, kteří se usilovali o prohloubení svých dosavadních znalostí v rámci daného tématu. Hlavním tématem deníku byl konstruktivistický přístup k výuce. Kritické listy jsou stále dostupné v on-line podobě, stejně tak neustále přibývá nových zájemců a učitelů, kteří se kurzů účastní a předkládané metody zařazují do své výuky. Aktuálně vznikají články pod názvem Kritické lístky, které jsou rovněž v on-line podobě dostupné na webu www.kritickemysleni.cz.

9 Modely kritického myšlení

Kritické myšlení ve výuce bývá rozvíjeno prostřednictvím konkrétních modelů, o kterých pojednává tato kapitola. Seznámit se s modely kritického myšlení je důležité, chceme-li lépe porozumět způsobu, jakým bývá kritické myšlení rozvíjeno ve školním prostředí.

9.1 Model E-U-R

Model E-U-R je v současné době značně rozšířeným modelem ve školním prostředí a zároveň patří také k nejznámějším modelům. Jedná se o systematický rámec, který lze využít pro efektivní plánování vyučovací hodiny. Jeho podstata vychází z konstruktivistického paradigmatu a podstatným způsobem tedy napomáhá také k rozvoji kritického myšlení žáků.

Můžeme se setkat také s názvem „Trojfázový model učení“, který jasně napovídá, v čem tkví podstata.

Tento model výuky se stal také základním kamenem při tvorbě programu „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“, kterému se budeme více věnovat v následující části práce (Obst, 2017).

9.1.1 Evokace

Jedná se o první fázi modelu E-U-R. Tato fáze představuje zahájení učebního procesu. Studenti jsou vedeni k opětovnému vybavení a třídění dosavadních informací, které souvisí s aktuálně probíraným tématem. Sdílejí všechny dostupné informace, jsou uváděni do kontextu právě probírané problematiky. Mezi vhodné didaktické metody, které lze použít v této fázi hodiny, patří: brainstorming, brainwriting, volné psaní, pětilístek, kostka, generátor otázek, mapa pojmů a další. (Zmíněné výukové metody budou pro potřeby diplomové práce podrobněji rozepsány v následujících kapitolách). Jedná se o aktivizační nebo-li evokační metody.

Cílem evokace je vyvolat vnitřní motivaci k učení a zvýšit zájem o konkrétní téma. Vhodné evokační metody mají také aktivizovat žáka. Evokace umožňuje studentům identifikovat své stávající znalosti a představy o tématu a formulovat otázky, na které by rádi našli odpovědi během učení. Učitel v počáteční fázi hodiny pomocí zmíněných metod rovněž zjišťuje dosavadní prekoncepty žáků, které následně potvrdí či vyvrátí a upraví (Obst, 2017).

9.1.2 Uvědomění

Druhá fáze, uvědomění, je klíčová pro hlubší pochopení tématu a osvojení si nových znalostí. V této fázi studenti pracují s různými zdroji informací, přičemž je důležité vést žáky také ke kritickému posouzení relevantnosti zdroje získávaných informací. Rovněž je zcela zásadní upozornit žáky na potřebu ověřování informací, než je přijmou jako pravdivé či nepravdivé a ztotožní se s nově vzniklým úsudkem.

Je možné využít jak přímého výkladu, tak práce s textem (pracovní listy, odborná literatura, využití textů dostupných v on-line prostředí apod.). Žáci nově získané informace musí zpracovat, roztrždit a porovnat nově nabitě poznatky s informacemi, které již měli. V této fázi je obzvláště důležitá vlastní aktivita žáků, protože při správném vedení hodiny dochází u žáků ke vzniku nových kognitivních struktur, hlubšímu pochopení celkového kontextu, což vede k rozvoji kritického myšlení. V návaznosti na tyto procesy tak dochází k vytváření nových názorů, v ideálním případě také objektivnějšímu nazírání na danou problematiku a prohlubování dosavadních znalostí, což ovlivňuje také budoucí učení a postoje jedince.

V této fázi učitel volí metody kognitivní (např. čtení a analýza textu), komunikační (hlavním nástrojem je mluvené slovo, žáci jsou vedeni ke kladení otázek, hledání správných argumentů a navržení možného řešení problému). Rovněž je možno využít metod kompozičních, kdy žáci rozvíjejí svůj psaný projev a učí se vhodně formulovat své vlastní myšlenky (Obst, 2017).

9.1.3 Reflexe

Třetí fází procesu E-U-R je reflexe. V této poslední fázi je nutné ověřit, zda žáci porozuměli probírané látce, zda došlo ke správnému uchopení a osvojení nově získaných informací. Např. Učitel požádá žáky, aby právě probrané téma shrnuli vlastními slovy, aby zhodnotili probíraný problém a navržené řešení, aby vyjádřili vlastní postoj k probíranému tématu apod.

Rovněž by však v této fázi mělo u žáků dojít k reflexi vlastního učebního procesu, kdy zhodnotí, jaké učební podmínky jim vyhovovaly, jaký byl jejich výkon, co by příště udělali jinak, jakou učební strategii by zvolili, na co by se více zaměřili a co jim naopak nedělalo nejmenší potíže atd. (Obst, 2017).

9.2 Model HOTS

Jedná se o integrovaný model myšlení, celým názvem „Higher-order thinking skills“. Kritické myšlení není v rámci tohoto modelu vnímáno samostatně, ale figuruje jako jedna ze tří důležitých oblastí, které společně tvoří důmyslně propracovaný systém efektivního uvažování.

Kritické myšlení, viz výše, má dle vymezení v rámci modelu HOTS celkem 3 fáze:

1. Analýza – Nejprve si rozdělíme celek na drobnější části, které podrobíme bližšímu zkoumání.
2. Hodnocení – Zjištěné informace posoudíme dle určitých standardů, zaujmeme vlastní hodnotový postoj.
3. Propojování – Propojujeme zjištěné informace, vytváříme vztahy mezi příčinami a důsledky (Žák, 2004).

Mezi další oblasti patří vědomostní základ, který je neodmyslitelným předpokladem, pokud chceme vést racionální úvahy a vyvodit správné závěry. Vědomostní základ subjekt získává předchozím učením a osvojováním si učebních obsahů. Pro efektivní osvojení znalostí je třeba dosáhnout vyšších kognitivních cílů, nezůstávat u pouhého zapamatování, je třeba nové poznatky účelně aplikovat, analyzovat a zhodnotit. Efektivně osvojené znalosti, které si subjekt dle potřeby vybavuje z paměti a dále s nimi pracuje, jsou nedílnou součástí racionálně myslícího člověka (Žák, 2004).

Poslední oblastí je kreativní myšlení, které nám umožňuje řešit problémy novým způsobem, nazírat na ně z různých úhlů pohledu a neupadat do stereotypů. Při kreativním myšlení vždy vycházíme ze svého vědomostního základu a informací, které jsme důsledně podrobily kritickému myšlení (Žák, 2004).

Skládá se ze tří složek:

1. Syntéza – Sestavování dosavadních informací do nových celků, vytváření kontextu.
2. Elaborace – Následné rozvíjení nově vytvořených myšlenek prostřednictvím syntézy.
3. Imaginace – Spontánní vytvoření nové a neočekávané myšlenky, někdy je tato složka označována také jako „vnuknutí“ (Žák, 2004).

Tyto tři oblasti tedy patří neodmyslitelně k sobě, jsou vzájemně propojeny a není možné např. efektivně kriticky myslet, pokud subjektu schází všeobecný a rozsáhlý vědomostní základ či není schopen myslet kreativně a nahlížet na problémy z různých úhlů pohledu.

10 Metody kritického myšlení

Metody kritického myšlení jsou techniky, které slouží k systematické analýze, hodnocení a syntéze informací. Tento proces si klade za cíl, aby žáci dosáhli hlubšího porozumění konkrétní problematice, byli schopni objektivně zhodnotit nově získané informace, vhodně je zařadit do kontextu dosavadních znalostí a nalézt efektivní řešení nastoleného problému.

Tato kapitola se zaměřuje na metody, které jsou využívány zejména ve školním prostředí a učitelé je zařazují do svých hodin s cílem seznámit žáky nejen s novými informacemi, ale také je aktivně zapojit do získávání nových poznatků a rozvíjet jejich schopnost kriticky pracovat s novými informacemi a rozvíjet kritické myšlení.

Hlavní cíle kritického myšlení:

- Zaujmout odstup od určitého tématu,
- připustit různé možnosti nazírání na daný problém,
- získat co nejvíce dostupných informací týkajících se probíraného tématu,
- racionálně zhodnotit integritu informačního zdroje,
- vytvořit si objektivní názor,
- zaujmout nezávislý postoj k určité skutečnosti,
- vést duchaplnou argumentaci,
- podložit svá tvrzení relevantními zdroji (Royal, 2016).

10.1 Kritické čtení

Kritické čtení je dovednost, která umožňuje čtenáři aktivně pracovat s různými zdroji a informacemi, které obsahují. Subjekt během čtení nejen pasivně přijímá informace, ale důkladně text analyzuje a hodnotí. Tato dovednost má několik složek: porozumění obsahu textu, kritické zamyšlení nad sdělovanými myšlenkami a nápady, rozlišení podstatných argumentů, zhodnocení relevantnosti zdroje a důvěryhodnosti informací, vyvození vlastních logických závěrů na základě analýzy.

Tyto dovednosti jsou klíčové nejen pro správné porozumění textům, ale také pro další rozvoj kritického myšlení, podporu vytváření správných úsudků a efektivního rozhodování v různých oblastech života.

Kritické čtení tedy zahrnuje následující klíčové prvky:

1. **Porozumění textu:** Schopnost porozumět obsahu textu, identifikovat hlavní myšlenky a důležité detaily.
2. **Analýza:** Schopnost rozpoznat a analyzovat logické i jiné argumenty prezentované v textu.
3. **Hodnocení:** Schopnost posoudit důvěryhodnost a relevantnost informací, schopnost rozeznat nepravdu či manipulaci.
4. **Kritické myšlení:** Schopnost aktivně zpochybňovat a vyvozovat závěry na základě důkazů a logiky.
5. **Reflexe:** Schopnost zpětně kriticky analyzovat své vlastní myšlenky a závěry, které si čtenář vytvořil na základě práce s textem (Čapek, 2015).

10.1.1 Brainstorming

Ačkoli je během čtení zásadní pracovat s informacemi, které jsou obsaženy v textu, i vlastní nápady zaujímají důležitou roli. Čtenář by měl při vytváření hodnocení sděleného obsahu pracovat s vlastním vědomostním základem, případně si chybějící informace doplnit z jiných zdrojů a při rozhodování, zda je přijme za pravdivé či nikoli, mu může právě metoda brainstormingu pomoci získat nové úhly pohledu na řešený problém. Tato metoda předpokládá, že žádný nový nápad nebude ihned označován za správný či nikoli, cílem je podpořit otevřenost myšlení a opustit zažité vzorce, ve kterých jsme zvyklí se při mentální činnosti pohybovat (Sieglová, 2019).

10.1.2 Volné psaní

Jedná se o jistou formu brainstormingu, kdy si jedinec své myšlenky zapisuje v právě takovém pořadí, v jakém ho napadají. Opět nehraje rozhodující roli, zda se jedná o myšlenky správné či iracionální. Účelem je podpořit kritické a kreativní myšlení, aniž by byly vzniklé myšlenky posuzovány (Sieglová, 2019).

10.1.3 Diamant (Pětílístek)

Diamantová metoda nebo pětílístek (vždy záleží na rozsahu) patří k metodám aktivního čtení, kdy čtenář pracuje s předem danou strukturou, do níž zapisuje získané či domnělé informace. Slouží k analýze textu, utřídění myšlenek, shrnutí podstatných

fakt. Tato metoda umožňuje vyčlenění klíčových charakteristik a redukci emocionálního vlivu nebo manipulace, která by mohla být obsažena v textu.

Nejprve si čtenář tedy přečte text, poté následuje využití metody diamantu či pětílístku, jejichž příklad je níže uveden, čímž dosáhne systematické analýzy textu. Strukturu je možné podrobit úpravám dle potřeby čtenáře či charakteru textového materiálu (Sieglová, 2019).

Jedna z možných struktur diamantu:

- A) Na první řádek čtenář doplní jedno slovo, které představuje téma textu (podstatné jméno).
- B) Na druhý řádek čtenář doplní dvě slova, která vyjádří vlastnosti tématu (přídavná jména).
- C) Třetí řádek bude obsahovat tři slova, která vyjádří, co se s tématem děje (slovesa).
- D) Čtvrtý a pátý řádek obsahují každý jednu větu o čtyřech slovech vztahující se k tématu.
- E) Na šestý řádek čtenář opět doplní tři slovesa, která vyjádří, co se s tématem děje, ale musí být odlišná než v bodě C.
- F) Na sedmý řádek čtenář opět doplní dvě přídavná jména, která vyjádří, jaké téma je, ale musí být odlišná než v bodě B.
- G) Poslední řádek bude obsahovat jedno slovo (podstatné jméno) vyjadřující obraz či metaforu k danému tématu.

Jedna z možných struktur pětílístku:

- A) Na první řádek čtenář doplní jedno slovo, které představuje téma textu (podstatné jméno).
- B) Na druhý řádek čtenář doplní dvě slova, která vyjádří vlastnosti tématu (přídavná jména).
- C) Třetí řádek bude obsahovat tři slova, která vyjádří, co se s tématem děje (slovesa).
- D) Čtvrtý a pátý řádek obsahují každý jednu větu o čtyřech slovech vztahující se k tématu.

- E) Poslední řádek bude obsahovat jedno slovo (podstatné jméno) vyjadřující obraz či metaforu k danému tématu.

Jak lze vyčíst z výše uvedených příkladů, jedná se o metody, které jsou v podstatě stejného charakteru dochází ke stejným výsledkům, pouze se liší jejich rozsah. Zkrácenou verzi (pětílístek) je možné využívat u kratších textů či méně zkušených čtenářů, metoda diamantu se naopak hodí pro zkušenější čtenáře, kteří jsou již zvyklí provádět analýzu textu a dále s ním pracovat.

10.1.4 INSERT

Při metodě INSERT (zkratka z anglického označení „Interactive noting system for effective reading and thinking“) s textem pracujeme ihned během čtení. Podstatou je vepisovat si do textu různé značky, které rozlišují, jak budeme s jednotlivými částmi pracovat dál, jaký postoj zaujímáme vůči obsaženým informacím.

Cílem je vyznačit si důležité informace a systematicky roztřídit jednotlivá tvrzení do příslušných skupin. Po přečtení si čtenář vytvoří přehlednou tabulku značek a příslušných informací, které si k nim na základě vlastního úsudku přiřadil a dle potřeb pracuje s informacemi dále (např. na jejich ověření, nalezení podložených argumentů, na jejich vyvrácení atd.). Základní značky jsou stanoveny, viz níže, ale čtenář si samozřejmě může zvolit vlastní způsob značení dle vlastních potřeb (Čapek, 2015).

• **Příklad možného způsobu značení:**

- Značku + přiřadíme k těm bodům, které v sobě skrývají podstatnou výpovědní hodnotu.
- Značku – přiřadíme k informacím, které se zdají nedůvěryhodné či jsou v rozporu s jiným tvrzením. Tedy k takovým informacím, které následně podrobíme ověření.
- Značku ✓ přiřadíme k informacím, které pro nás nepředstavují žádnou novou skutečnost.
- Značku ? přiřadíme k informacím, které zapotřebí následně rozšířit či jinak doplnit dalšími poznatky z dalších zdrojů.

10.1.5 PQRST

Jedná se o studijní metodu, která umožňuje čtenáři proniknout do hloubky textu a zevrubně mu porozumět. Zkratka pocházející z angličtiny označuje jednotlivé kroky, které tato metoda obsahuje.

Preview – V této fázi se čtenář seznámí s názvem textu/díla, přečte si obsah, zjistí klíčová slova, pokusí se odhadnout, o čem text bude pojednávat. Dále se zaměří na autora textu či periodikum, které text vydalo. Tyto informace pomohou čtenáři posoudit relevantnost informací a jejich další možné aplikování v praxi. Vytvoří si tak základní přehled o textovém materiálu, jeho původu a obsahu, se kterým bude dále pracovat.

Question – Čtenář si předem stanoví otázky, na které by rád prostřednictvím textu našel odpověď. Sepíše si je a před samotným čtením prověří svůj vědomostní základ, zda by byl schopen na některé otázky odpovědět již před čtením textu.

Read – Zde přechází čtenář k samotnému čtení, hledá nejen odpovědi na své otázky, ale také se snaží o zachycení klíčových informací, o pochopení celkového kontextu, zaměřuje se na části, které chce dále prostudovat. Buď si může vypisovat poznámky mimo text, podtrhávat důležité pasáže nebo je možné pro tento krok využít výše zmíněné metody INSERT či myšlenkových map.

Summary – Čtenář provede rekapitulaci, reflexi či doplnění zjištěných informací, k tomu používá dříve vytvořené poznámky či jiné materiály, které si zpracoval během fáze „read“.

Test – Nyní se čtenář vrací k dříve stanoveným otázkám a reflektuje, zda na ně našel odpovědi. Pokud ano, své tvrzení je schopen podpořit konkrétní pasáží textu. Pokud ne, sahá po další literatuře, která by mu umožnila zodpovědět zbývající otázky. Zároveň v této fázi čtenář shrnuje nové poznatky, které získal při práci s textem (Čapek, 2015).

10.1.6 Čtení s dotazováním

Usiluje-li čtenář o hlubší porozumění textu, je třeba nad předkládanými informacemi neustále systematicky přemýšlet, nikoli pouze nekriticky přijímat předkládané skutečnosti s absencí vlastního uvažování. Kladení otázek by mělo začít již před samotným čtením textu a prostupovat celým jeho procesem.

Před čtením by si měl čtenář položit následující otázky:

1. O čem bude nejspíš text pojednávat?
2. Co od textu očekávám? Proč jej čtu?
3. Za jakým účelem byl text napsán?
4. Proč autor zvolil právě dané téma/název?
5. Čím pro mě může být text přínosný?
6. O jaký slohový útvar se jedná?
7. Jakou má kredibilitu autor textu?
8. Jakou má kredibilitu zdroj textu?

Na tyto otázky hledá čtenář odpovědi ve svém nitru, případně v dalších zdrojích vyjma konkrétního textu, ke kterému se otázky vztahují. Slouží k aktivaci čtenářových dosavadních znalostí (např. o autorovi, dobovém kontextu atd.), posouzení vhodnosti textu vzhledem k otázkám, na které hledá čtenář odpovědi, či příčinám, ze kterých se rozhodl právě pro tento text, vytvoření kontextu a budoucímu lepšímu porozumění textu (Robb, 1996).

Poté čtenář přistoupí k samotnému čtení. Během něj je opět vhodné klást si otázky, které si může čtenář pro lepší přehlednost a ucelení myšlenek zapsat někam zvlášť, např. na papír, do sešitu apod. Rovněž je vhodné si odpovědi na ně či části textu, které čtenáře vedly k jeho úvahám, v textu vyznačit, aby bylo snazší se k nim následně vrátit a dále je rozvíjet, ověřovat, potvrdit či vyvrátit (Miller, 2002).

Příklady otázek, které je možné klást si během čtení:

1. Jaká situace je v textu popisována? O čem text pojednává?
2. Jak na situaci reagují přítomné subjekty?
3. Ztotožňuji se s jejich reakcí/úvahami/postoji/pocity? Proč ano/ne?
4. Které postavy/skutečnosti jsou mi sympatické a proč?
5. Které postavy/skutečnosti jsou mi nesympatické a proč?
6. Které informace jsou důležité a je třeba se na ně zaměřit?
7. Jak by podle mého názoru měl příběh pokračovat?

Téměř každý text ve čtenáři vyvolá nějaké emoci, přináší jisté prožitky, obohacuje čtenáře novými vědomostmi, novým úhlem pohledu na již známé skutečnosti, předkládá nové názory atd. Po přečtení textu je třeba kriticky zhodnotit nejen to, zda byl text přínosem a zodpověděl čtenáři jeho otázky, ale také kriticky zhodnotit váhu, věrohodnost a správnost předkládaných informací (Robb, 1996).

K tomu mohou být čtenáři nápomocny následující otázky:

1. Jaká je hlavní myšlenka textu?
2. Jak bych nastíněný problém v textu vyřešil já?
3. Ztotožňuji se s řešením, které předkládá autor? Proč ano/ne?
4. Ztotožňuji se s autorovými názory? Proč ano/ne?
5. Obsahuje text pasáže, které mě překvapily?
6. Obsahuje text pasáže, které se mi zdají nelogické?
7. Které informace si potřebuji ověřit v jiných zdrojích?
8. Které informace/myšlenky mě zaujaly a potřebuji je rozšířit pomocí dalších zdrojů?
9. Byl pro mě text něčím přínosný?
10. Které informace považuji za obzvláště důležité a proč?

Výše uvedené metody dosvědčují, že čtení nemusí být natolik snadná záležitost, jak by se mohlo na první pohled zdát. Rovněž se za tímto pojmem skrývá mnohem více, než pouhé zrakové vnímání slov a luštění písmen.

Výše popsané metody patří v moderní didaktice a při rozvoji kritického myšlení k osvědčeným a oblíbeným prvkům, které lze zařadit do výuky. Nelze však očekávat, že s nimi žáci dokáží ihned efektivně pracovat. Je třeba je do výuky zařazovat postupně, dopřát žákům dostatek času, prostoru a odborného vedení při jejich osvojování.

Stejně tak jako je třeba naučit se těmto metodám, je třeba se trpělivě a svědomitě učit také kritickému myšlení, pokud chceme zmíněné nástroje hladce a efektivně využívat v našich každodenních životech.

11 George Orwell a jeho dílo

Britský spisovatel se narodil v roce 1903 v Britské Indii (dnešní Barma), záhy jej však matka odvezla do Londýna, kde vyrůstal. Jméno George Orwell byl pouze jeho umělecký pseudonym, vlastní jméno daného autora znělo Eric Arthur Blair. Své dětství následně prožil v Oxfordshiru, zde načerpal také inspiraci pro svůj pseudonym, a to díky menší řece, která městem proudí. Vzdělání získal na prestižní Eton College. Jeho studia však nebyla jednoduchá, protože rodiče si nemohli dovolit pokrýt tak nákladná studia z vlastních příjmů. Proto se mladý Orwell vydal zpět do tehdejší Britské Indie a připojil se ke zdejší policii. Právě tato zkušenost začala formovat jeho odpor vůči imperialistickým tendencím, příklon k levé části politického spektra a čas zde strávený ho inspiroval k napsání knihy „Barmské dny“, který vyšla v roce 1934. V Britské Indii strávil celkem pět let, v roce 1927 se opět navrátil do své vlasti. V té době začal pracovat jako novinář, přesto byl však okolnostmi donucen strávit nějaký čas v chudobě a na okraji společnosti. Tuto část svého života dokázal, podobně jako zážitky z Barmy, zúročit jako spisovatel. V roce 1933 vydal knihu „Na dně v Paříži a Londýně“ (Skála, 1985).

Mezitím se v Evropě začínala vyostřovat situace a stoupalo nebezpečí, které Evropu paralyzovalo pod vedením Adolfa Hitlera. George Orwell byl politicky velmi angažovaný a uvědomělý člověk, proto se jej dění silně dotýkalo a v roce 1936 se rozhodl zúčastnit španělské občanské války v řadách dobrovolníků, kteří hájili zájmy státu. O rok později byl v bojích těžce zraněn fašisty, což ho inspirovalo k napsání další knihy založené na životních zkušenostech . „Hold Katalánsku“ (Bowker, 2006).

Poté strávil několik měsíců v Maroku, následně se opět vrátil do Anglie a naplno se začal věnovat novinářině, psaní esejí a vyzkoušel si také roli knižního kritika. Do druhé světové války nebyl povolán kvůli tuberkulze, která mu dlouhodobě znesnadňovala život. Nakonec se mu stala osudnou v roce 1950. Až do své smrti se však aktivně věnoval psaní, ve svých dílech odrážel jak své životní zkušenosti, tak své politické přesvědčení. Jedno z jeho nejznámějších děl „1984“ autor dokončil pouhý rok před svojí smrtí (Skála, 1985).

Za svá díla získal posmrtně také několik cen: Hugo Award for Best Novella, Prometheus Award (Bowker, 2006).

11.1 Proč právě dílo G. Orwella?

Jak napovídá výše sepsaný úvod, George Orwell byl člověk vzdělaný, značně zcestovalý a během svého života stihl nasbírat mnoho cenných zkušeností a poznatků. Navíc se živě zajímal o politiku a přestože tíhnul k levicovým stranám, byl si vědom rizik, která mohou plynout z extrémně levicových řad.

I přesto, že uběhlo téměř sto let od napsání jeho neznámějších knih, stále se jedná o díla velmi aktuální, ze kterých lze čerpat moudrost a ponaučení téměř v kterékoli době, protože lidský boj o moc je neustálá a nikdy nekončící záležitost, která s sebou přináší nepopsatelné výhody pro toho, komu se podaří ji získat, ale také může přinést nepředstavitelné utrpení těm, kteří jsou pouhým obyčejným občanem.

Jeho díla nutí čtenáře k hlubšímu zamyšlení, líčí rizika která jsou spojena s různými politickými ideologiemi a politickým uspořádáním, zároveň jsou psána čtivě, srozumitelně, přesto nechybí značné množství detailů, které čtenáři umožňují vžít se do postav a živě si představit nastíněné scénáře.

Nejenže jsou díla literárním skvostem, který umožňuje hlubokou a rozmanitou práci s textem ve výuce, zároveň jitrí fantazii čtenářů a navíc, jak již bylo řečeno výše, nastiňují možné negativní scénáře, které mohou zastihnout lidskou společnost, pokud nebudou občané dostatečně obezřetní. Najdeme zde argumentační fauly, jednání, které představuje riziko, metody, které využívají diktátoři pro získání, upevnění a udržení moci. Totalitní režimy se nikdy nezrodí přes noc, nastupují tiše a pozvolna, je tedy důležité, aby občané byli neustále v pozoru a dokázali kriticky posoudit předkládané informace a aktuální situaci včas.

Proto jsou dle mého názoru díla nástrojem více než užitečným při rozvíjení kritického a logického myšlení u studentů a rozhodla jsem se danou myšlenku ověřit také v pedagogické praxi.

VÝZKUMNÁ ČÁST

12 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Diplomová práce propojuje dílo George Orwella s moderními didaktickými metodami, které dle odborníků prokazatelně přispívají k rozvoji kritického myšlení, za účelem zjistit, zda lze texty zmíněného autora efektivně zařadit do výuky s cílem nejen rozvinout u žáků dovednost kriticky myslet, ale také je využít jako varování před totalitními systémy a způsoby myšlení.

Na základě těchto skutečností byly stanoveny následující dílčí cíle:

1. Zjistit, zda jsou díla George Orwella vhodným nástrojem pro rozvoj kritického myšlení žáků gymnázií.
2. Zjistit, zda lze využít texty George Orwella jako varování před totalitou.
3. Zjistit, zda jsou žáci schopni efektivně rozvíjet své kritické myšlení s využitím moderních didaktických metod.
4. Otestovat výše zmíněné cíle ve výuce prostřednictvím pracovních listů.

Z výše zmíněných dílčích cílů vyplývají tyto výzkumné otázky:

1. Je vhodné a efektivní zařadit díla George Orwella do výuky za účelem rozvíjet kritické myšlení gymnaziálních žáků?
2. Jsou žáci schopni rozpoznat v textech znaky totalitního režimu a argumentační fauly?
3. Jsou žáci schopni vymyslet vhodnou prevenci před totalitním způsobem myšlení?
4. Kolik % žáků bylo schopno vyřešit správně a smysluplně pracovní listy, které využívají moderní didaktické metody podporující rozvoj kritického myšlení? (Zde bych rozepsala úspěšnost žáků u jednotlivých metod – pětilístek, insert, dotazování...)

13 Výzkumné metody

V dané diplomové práci byl zvolen kvantitativní výzkum. Tuto formu považuji za vhodnější, protože umožňuje zahrnout větší výzkumný vzorek, což může zvýšit kredibilitu výsledků.

Ke sběru výzkumných dat jsem se rozhodla využít mnou vytvořené pracovní listy, které pracují s textovými ukázkami z děl George Orwella. Po přečtení textu jsou žáci vyzváni k zodpovězení otázek či splnění úloh, které byly sestaveny na základě práce s textem a využití moderních didaktických metod, které jsou obecně označovány za vhodné metody při snaze rozvíjet kritické myšlení žáků.

Následně byly získané odpovědi roztříděny detailněji do určitých kategorií, aby mohly být vyhodnoceny. Ačkoli je riziko otevřených odpovědí právě v tom, že při dalším dodatečném třídění odpovědí do určitých kategorií můžeme ztratit část z jejich výpovědní hodnoty, shledala jsem právě tuto formu odpovědí za zcela zásadní (Chráska, 2007). Jedině otevřené otázky umožňují žákům myslet svobodně, bez pomyslných hranic, které představují uzavřené otázky či hodnotící škály. A právě volnost myšlení a nekonečné množství potenciálních odpovědí je při kritickém uvažování neodmyslitelnou podmínkou celého procesu.

Dalším rizikem u otevřených odpovědí je však to, že kvalitu zjištěných výsledků zcela odevzdáváme do rukou respondenta a vše závisí pouze na jejich ochotě věnovat odpovědím čas, proniknout více do hloubky, sestavit obsáhlejší výpověď (Chráska, 2007).

Proto jsem se snažila sestavit textové úryvky z díla tak, aby si z nich žáci mohli odnést jistý čtenářský zážitek a poučení i přesto, že se jedná o pestrou mozaiku seskládanou z různých částí knihy. Dále jsem volila didaktické metody a otázky, které umožňují žákům zapojit kreativitu, hlouběji se zamyslet nad danou problematikou a skutečně rozvíjet vlastní myšlení a fantazii, nikoli pouze tlumočit fakta, která si právě přečetli. A následně nezbývalo než doufat, že se studenti gymnázia ujmou úkolu zodpovědně a budou ochotní mu věnovat maximum.

Následně byla data vyhodnocena a zaznamenána do tabulek četností, což nám pomohlo nalézt odpověď na výzkumné otázky.

13.1 Výzkumný vzorek

Pracovní listy byli rozdáni žákům studujícím na vyšším stupni gymnázia (vyjma maturitních ročníků) v rámci celé České republiky. V případě pracovního listu „Farma zvířat“ se práce zúčastnilo 200 žáků. U pracovního listu „1984“ se podařilo sehnat poloviční množství respondentů, tedy 100 studentů.

Pracovní listy byly vypracovány anonymně, tudíž nebylo dále zjišťováno pohlaví (v dnešní době mi tento údaj přišel poněkud nevyhovující), sociální zařazení či studijní výsledky žáků. Výzkum se soustředil čistě na úspěšnost žáků při vyplňování daného pracovního listu a na aplikovatelnost a efektivitu těchto listů ve výuce.

13.2 Pracovní list „Farma zvířat“

Pracovní list jsem vytvořila prostřednictvím citací z díla Farma zvířat a vybraných didaktických metod. Tento pracovní list odpovídá rozsahu dvou vyučovacích hodin, dodržuje zásady třífázového modelu učení a celkem zahrnuje tři různé didaktické metody.

Je určen do hodin společenských věd na gymnáziu, v rámci RVP jej lze zařadit do vzdělávací oblasti Člověk a společnost, přesněji je aplikovatelný při probírání vzdělávacího obsahu ze sekcí Člověk ve společnosti a Občan ve státě. Rozvíjí především občanskou kompetenci a kompetenci k řešení problémů.

Ve fázi evokace je žákům předložen pětilístek, který slouží k vyvolání prekonceptů, připomenutí si dřívějšího učiva, které se týká totalitních režimů, diktatury a autoritářství. Zároveň slouží jako úvod k následujícím úkolům, navození atmosféry a především k aktivizaci žáků.

Do fáze uvědomění jsem zařadila metodu I.N.S.E.R.T., která žákům umožňuje detailní práci s textem, vyžaduje hluboké čtení s porozuměním a zároveň slouží k utřídění myšlenek a jednotlivých informací. Jedná se o vysoce účinnou, avšak o časově náročnou metodu, má-li být řádně naplněna a má-li nám pomoci rozvíjet kritické myšlení.

Ve fázi reflexe využívám částečně metodu čtení s dotazováním, kdy jsou žákům kladeny kontrolní otázky.

FARMA ZVÍŘAT

Nuže, soudruzi, v čem tedy tkví podstata našeho života? Podívejme se pravdě do očí: naše životy jsou bídné, lopotné a krátké. Narodíme se, dostáváme jen tolik jídla, abychom vydrželi dřít do posledního dechu. Když nám pak dojdou síly a přijde chvíle, kdy přestaneme být užiteční, jsme všichni s nemilosrdnou krutostí povražděni. Žádné zvíře v Anglii, kterému je víc než jeden rok, netuší, co je štěstí nebo odpočinek. Žádné zvíře v Anglii není svobodné. Zvířecí život je jen bída a otroctví: taková je pravda.

Ale je řád přírody opravdu takový? Je snad naše země tak chudá, že nemůže dopřát slušný život těm, kdo na ní žijí? Ne, soudruzi, tisíckrát ne! Anglická půda je úrodná, podnebí je dobré, je tu hojnost potravy pro mnohem víc zvířat, než kolik jich tu žije dnes. Jen naše farma by uživila tučt koní, dvacet krav, stovky ovcí! A všichni bychom mohli žít pohodlným a důstojným životem, jaký si nyní ani neumíme představit. Proč tedy dál žijeme v této bídě? Protože téměř veškerý výsledek naší dřiny nám ukradnou lidé. To je, milí soudruzi, odpověď na všechny naše problémy. Ta odpověď tedy zní: Člověk. Člověk je náš jediný opravdový nepřítel. Svrhněte Člověka a hlavní příčina vašeho hladovění a úmorné roboty bude navždy odstraněna! Člověk je jediný tvor, který konzumuje, aniž by produkoval. Nedává mléko, nesnáší vejce, je příliš slabý na to, aby tahal pluh, nedokáže utíkat tak rychle, aby chytil králíka! A přesto je pánem všech zvířat. Nutí je pracovat, za odvedenou dřinu se jim odvděčuje jen tolik, aby nepošla hlady a mohla pro něj dál lopotit, a zbytek si nechává pro sebe.

*

Napoleon byl velký, poněkud divoce vypadající kanec. Mnoho nemluvil, ale za to, co řekl, se dovedl postavit. Kuliš byl mnohem živější, mluvil rychle, ale nepovažovali ho za tak charakterní prase jako Napoleona. Pištík byl malé prase s velkými kulatými tvářemi, jiskrnýma očima, hbitými pohyby a pronikavým hlasem. Byl to brilantní řečník, a když debatoval o nějakém obtížném bodu, poskakoval ze strany na stranu a přitom mrskal ocáskem, což z nějakého důvodu působilo velmi přesvědčivě. Ostatní zvířata říkala, že dovede udělat z černého bílé.

Tito tři shrnuli učení starého Majora do komplexního myšlenkového systému, kterému říkali animalismus. Několikrát týdně v noci, když pan Jones usnul, svolali ve stodole schůzi a vysvětlovali principy animalismu ostatním. Zpočátku se setkávali s apatií a zanedbáním. Někteří zvířata dělala primitivní poznámky jako „Pan Jones nás krmí, bez něj chcípáme hlady. Jiná kladla otázky. Nejhloupější z všech se zeptala klisna Molina: „A bude pořád cukr, i po revoluci?“

„Ne,“ řekl otevřeně Kuliš, „na farmě nemáme žádné prostředky pro výrobu cukru. Mimoto – ty ten cukr nepotřebuješ. Dostaneš sena a ovesa, kolik budeš chtít.“

„A budu moct pořád nosit stužky ve hřívě?“ opáčila Molina. „Soudružko, ty tvoje stužky, které máš tak ráda, jsou znakem otroctví. Copak nemůžeš pochopit, že svoboda je mnohem cennější?“

*

Nejoddanějšími žáky prasat byla dvojice tahounů Boxer a Lupina. Tihle dva zřídka kdy něco sami vymysleli, ale jak jednou znali vepře za své učitele, přijímali všechno, co řekli, a pomocí nejprostších argumentů to předávali ostatním.

*

Zvířata mezitím stále hnala Jonese a jeho chlapy po cestě z farmy ven, až za nimi konečně zabouchla bránu a zavřela ji na pět závor. A tak než si vůbec stačila uvědomit, co se stalo, bylo po povstání. Hotovo. Jones byl vyhnán a Panská firma byla jejich.

*

Prvních pár minut nemohla zvířata vůbec uvěřit svému štěstí. Jejich první reakcí bylo, že tryskem oběhla celou farmu, jako by se chtěla ujistit, že se už nikde neskryvá žádný člověk. Pak pádila zpět ke stavením, aby navždy zničila poslední stopy Jonesova nenáviděného režimu. Společnými silami

vykopla dveře obávané místnosti na konci stájí plné udidel, psích postrojů, nosních kruhů a nabroušených nožů, kterými Jones kastroval vepře a jehňata, a všechny tyto nástroje utrpení naházela nemilosrdně do studny. Otěže, uzdy, ohlávky, klapky na oči i ponižující náhubky a obročnice letěly na hořící hromadu odpadků na dvoře. Pak přišly na řadu biče. Když zvířata viděla, jak se biče mění v popel, skákala kolem ohně radostí jako pominutá.

Sněžník hodil do plamenů i stužky, jež zdobily hřívky a ocasy koní, když se jezdívalo na trhy. „Stužky,“ prohlásil, „musí být považovány za součást oblečení, kteréžto je výlučným znakem lidí. Všechna zvířata musí chodit tak, jak je příroda stvořila.“

Když to uslyšel Boxer, vyrazil ihned do stáje pro svůj slamák, který nosíval v létě, aby si chránil uši před mouchami, a mrštil jím do ohně k ostatním věcem. Netrvalo dlouho a zvířata zničila vše, co pana Jonese připomínalo.

Poté je Napoleon zavedl zpět do stodoly a dal všem dvojitou porci zrní a psům po dvou sucharech. Pak se zpívala píseň „Zvířata Anglie“, kterou si všichni společně radostně zapěli hned sedmkrát, nato se rozešli, aby ulehli každý na své místo. Spali tak jako ještě nikdy předtím.

*

Prasata vysvětlila ostatním zvířatům, že se jim za poslední tři měsíce studia podařilo zredukovat principy animalismu na Sedmero přikázání.

SEDMERO PŘIKÁZÁNÍ

1. Každý, kdo chodí po dvou nohách, je nepřítel.
2. Každý, kdo chodí po čtyřech nohách, nebo má křídla, je přítel.
3. Žádné zvíře nesmí chodit oblečené.
4. Žádné zvíře nesmí spát v posteli.
5. Žádné zvíře nesmí pít alkohol.
6. Žádné zvíře nezabije jiné zvíře.
7. Všechna zvířata jsou si rovna.

*

„A nyní, soudruzi,“ zvolal Sněžník odhazuje štětec, „hurá na seno! Budiž naším úctyhodným cílem sklidit dřív, než se kdy podařilo Jonesovi a jeho chásce.“ Vtom však začaly tři krávy, které již nějakou chvíli vypadaly celé nesvé, žalostně bučet. Už víc jak čtyřadvacet hodin je nikdo nepodojil a zdálo se, že jim vemena co chvíli prasknou. Prasata se na chvíli zamyslela, pak poslala pro kýble a pustila se sama do díla, a to poměrně úspěšně, jelikož jejich kopýtky se k tomu náramně hodila. Vzápětí stálo před zvířaty pět kbelíků plných krémového napěněného mléka, na které mnohá z nich zálibně hleděla.

„Co se stane se vším tím mlékem?“ zeptalo se jedno.

„Jones nám ho někdy přimíchal do kaše,“ kvokla jedna slepice.

„Nechte mléko mlékem, soudruzi!“ zvolal Napoleon a postavil se před kýble. „Však my se o něj už nějak postaráme. Senoseč je důležitější. Soudruh Sněžník vás povede. Já se k vám připojím za minutku. Kupředu, soudruzi! Seno čeká.“ A tak zvířata vyrazila jako o závod na louku, aby začala sklízet, a když se večer vrátila, všimla si, že mléko mezitím zmizelo.

*

Tajemství, kam mizí mléko, se brzy vysvětlilo. Každý den se přidávala do krmení pro prasata. Dozrávala také jablka a zvířata považovala za samozřejmé, že si je rozdělí mezi sebe. Jednoho dne však přišel rozkaz, že všechna jablka mají být k dispozici prasatům. Pištík byl vyslán, aby zvířatům celou záležitost vysvětlil.

„Soudruzi, jistě si všichni uvědomujete, že to neděláme ze sobectví či že to snad neznamená nějaké privilegium. Mnoho z nás ve skutečnosti jablka ani mléko nesnáší. Jíme je jen proto, abychom si zachovali zdraví. Jablka, soudruzi, a to je dokázáno i vědecky, obsahují látky naprosto potřebné pro vývoj prasete. My pracujeme duševně. Celé zařízení této farmy závisí na nás. Ve dne, v noci se staráme o Vaše blaho. My ta jablka jíme a mléko pijeme pro Vás!“

*

Po pečlivém zvážení Sněžník rozhodl, že Sedmero příkázání může být koneckonců zkráceno do jednoduchého hesla: „Čtyři nohy dobré, dvě nohy špatné.“

„V tomto,“ prohlásil, „tkví základní princip animalismu. Každý, kdo plně pochopí jeho význam, bude chráněn před zhoubným lidským vlivem.“ Ptáci se zpočátku bouřili a namítali, že i oni jsou dvounozí, Sněžník jim však jejich mylný názor vzápětí vyvrátil: „Ptačí křídla, soudruzi,“ zvolal, „jsou stvořena k pohybu, ne k práci, proto musí být považována za nohy.“

*

Zaržála znovu a zvířata vyrazila jako na povel do dvora. Tam spatřila to, co předtím Jetelinka. Prase stojící na zadních. Ano, byl to Kvičoun. Trochu nemotorně, evidentně ještě nezvyklý pohybovat svým obřím zavalitým tělem v této poloze, nicméně v perfektní rovnováze si to štrádoval přes dvůr. Po chvilince vyšla ze dveří domu dlouhá řada prasat a všechna si to vykračovala na zadních. Některým to šlo lépe, některá občas trochu zavrávala, jednomu či dvěma by očividně přišla vhod i hůl, nakonec však všechna obešla úspěšně dvůr. A na závěr se za ohlušujícího štěkotu psů a pronikavého zakokrhání černého kohouta ve dveřích zjevil sám Napoleon v majestátním vztyčeném postoji, vrhaje kolem sebe povýšené pohledy. Psi poskakovali okolo něj. V paznehtu držel bič.

Nastalo hrobové ticho. Ohromená a vyděšená zvířata se k sobě vystrašeně choulila a dívala se na dlouhý průvod prasat vykračujících si dokola po dvoře. Nevěřila vlastním očím, svět se snad dočista zbláznil. Po chvíli, když první šok opadl, chtěla zvířata navzdory vši té hrůze ze psů a návyku vypěstovaném za všechna ta léta nikdy si nestěžovat, nikdy nekritizovat, ať se děje, co se děje – protestovat.

Ale vtom, jako by čekaly na signál, spustily sborově všechny ovce z plných sil ohromující bekot: „Čtyři nohy dobré, dvě nohy lepší! Čtyři nohy dobré, dvě nohy lepší! Čtyři nohy dobré, dvě nohy lepší!“

Benjamin ucítil na rameni zafunění. Ohlédl se. Byla to Lupina. Aniž něco řekli, odebrali se spolu na konec velké stodoly, kde bylo napsáno Sedm příkázání. Minutu či dvě tam stáli a dívali se na bílá písmena na černém podkladě.

„Mám už slabý zrak,“ řekla Lupina. „Ani zamlada jsem nepřečetla, co je tam napsáno. Zdá se mi ale, že zeď vypadá nějak jinak. Je tam oněch Sedm příkázání jako dřív, Benjamine?“

A Benjamin poprvé porušil svoji zásadu, když jí přečetl, co je na zdi napsáno. Nebylo tam nic kromě jediného příkázání. To znělo:

Všetchna zvířata jsou si rovna, ale některá jsou si rovnější.

A tak potom už nebylo zvířatům divné, že druhý den prasata, která dohlížela na práci na farmě, měla všechna v paznehtech bič. Nebylo nic neobyčejného na tom, když se Napoleon procházel po zahradě farmy s dýmkou v rypáku – ani když si prasata navlékla obleky ze šatníku pana Jonese.

Evokace

Pětilístek

1. Napiš jedním slovem, co je cílem revoluce.
2. Vymysli dvě věci, které mohou přimět občany k provedení revoluce.
3. Vyjmenuj tři věci, které jsou typické pro totalitní systémy.
4. Napiš krátkou větu, ve které vysvětlíš, zda je pro občany výhodnější žít v demokracii či v diktatuře.
5. Napiš jedno slovo, které se pojí s demokracií a naopak nepřipadá v úvahu v autoritativním režimu.

Uvědomění

Metoda I.N.S.E.R.T.

5. Příklad možného způsobu značení:

6. Značku + přiřadíme k těm částem textu, které v sobě skrývají podstatnou výpovědní hodnotu.
7. Značku – přiřadíme k informacím, které se zdají nedůvěryhodné, nesmyslné či jsou v rozporu s jiným tvrzením. Tedy k takovým informacím, které následně podrobíme ověření.

Pro přehlednost následně vytvoř do tohoto pracovního listu tabulku se dvěma sloupci (pro každý znak z výše uvedené tabulky jeden sloupec), do kterých vepíšeš informace, kterým jsi v textu přiřadil některý z výše uvedených znaků. Nad tebou vybranými informacemi se následně hlouběji zamysli (co vlastně znamenají, co z nich vyplývá, jaký byl skutečný stav věcí, jaké mohou být příčiny/důsledky...).

Vyvozené závěry krátce a stručně zapiš pod tabulku.

Reflexe

Pokus se najít odpovědi na následující otázky a podpořit je vyhledáním důkazu v textu, je-li to možné.

Co vedlo zvířata k provedení revoluce?

Jaké měly být cíle revoluce?

Bylo z hlediska skutečnosti, že zvířata žijí na farmě a takový život má jistá pravidla, má-li se jim žít dobře, vůbec možné vymanit se z koloběhu všedních dnů v jejich doposud zažité podobě a provést radikální změny každodenního režimu, přičemž by dosáhla blahobytu?

Vyazuje nově vytvořený animalismus, který zvířata po převratu přijala za vlastní, některé ze znaků totality? Pokud ano, které?

Vyskytují se v textu tzv. argumentační fauly (tvrzení popírající logiku, snaha přesvědčit oponenta za každou cenu)? Pokud ano, stručně vypiš, o které se jedná.

Vyskytují se v průběhu příběhu situace, které mohly zvířata včas varovat před hrozícím nebezpečím nově vytvářeného řádu? Pokud ano, upřesni o které se jedná.

Autor se svým příběhem snažil varovat před nastupujícím komunismem. Věta „Dávejte si pozor na komunismus/diktaturu/totalitarismus.“ je však velmi obecná. Pokus se na základě textu a právě zodpovězených otázek toto varování konkretizovat. Tzn. Na co přesně si občané musí dávat pozor? Jaké jsou varovné signály?

13.3 Pracovní list „1984“

Daný pracovní list byl vytvořen prostřednictvím citací z díla 1984 a tentokrát využívá pouze jedné didaktické metody – čtení s dotazováním. Otázky jsou rovnoměrně rozprostřeny opět do třífázového modelu učení (evokace, uvědomění, reflexe). Zároveň se jedná o pracovní list, který je časově méně náročný, svým rozsahem je splnitelný v rámci pouze jedné vyučovací hodiny a rovněž textový úryvek je oproti předchozímu pracovnímu listu kratší.

Pracovní list je opět určen do hodin společenských věd na vyšším gymnáziu, v rámci RVP jej lze zařadit do vzdělávací oblasti Člověk a společnost, přesněji je aplikovatelný při probírání vzdělávacího obsahu ze sekcí Člověk ve společnosti a Občan ve státě. Stejně jako předchozí pracovní list je i tento list zaměřen na rozvoj kritického myšlení a dále rozvíjí občanskou kompetenci a kompetenci k řešení problémů.

G. Orwell - 1984

VÁLKA JE MÍR SVOBODA JE OTROCTVÍ NEVĚDOMOST JE SÍLA

Vytáhl z kapsy pětadvacetnic. I na něm stála drobným zřetelným písmem tatáž hesla, přičemž z rubu se dívala hlava Velkého bratra. Ty oči vás sledovaly i z mince. Ty oči vás neustále pronásledovaly a hlas vás obkličoval. Nepatřilo vám nic než pár krychlových centimetrů ve vaší lebce.

*

Doma rychle prošel kolem telestěny a sedl si zase ke stolu. Z telestěny přestala hrát hudba. Namísto ní úsečný vojácký hlas s jakýmsi bezcitným zalíbením popisoval bojový potenciál nové Plovoucí pevnosti, která právě zakotvila mezi Islandem a Faerskými ostrovy.

*

S takovou drobotinou, přemítal, musí ta nebožačka žít v ustavičném strachu. Ještě rok, dva, a budou u ní slídit po známkách neuvědomělosti. Nenašlo se už skoro dítě, ze kterého by se nestal postrach. Ale ze všeho nejhorší bylo, že prostřednictvím organizací jako Zvědové se z nich systematicky vychovávali nezkrotní malí divoši, aniž to v nich probouzelo sebemenší chuť vzpírat se stranické disciplíně. Stranu i všechno, co s ní souviselo, naopak zbožňovali. Písně, průvod, prapory, túry, výcvik s maketami pušek, provolávání hesel, uctívání Velkého bratra – to všechno brali jako úžasnou hru. Veškerá jejich urputnost se obracela ven, proti nepřítelům státu, proti cizincům, zrádcům, sabotérům. Bylo už téměř normální, že se lidé starší třiceti let báli vlastních dětí.

*

Winstona v tu chvíli napadlo, že jeho matka bezmála před třiceti lety zahynula tragickým způsobem, jaký už se nemůže opakovat. Tragédie, jak si uvědomil, příslušela dávným časům, době, kdy ještě existovalo soukromí, láska i přátelství. Vzpomínka na matku mu rvala srdce,

protože ho milovala až do okamžiku smrti, zatímco on byl příliš mladý a sobecký, aby jí lásku opětoval, a protože se nějak – nepamatoval si jak – obětovala myšlenkou nezvratné osobní věrnosti. Chápal, že něco takového se teď už stát nemohlo.

*

Winston se nedovedl pořádně upamatovat, kdy jeho vlast neválčila, bylo však nabíledni, že za jeho dětství vládla docela dlouho mír, protože jedna z jeho raných vzpomínek se týkala náletu, který zjevně všechny zaskočil. Mohlo to být tehdy, když na Colchester dopadla atomová bomba. Samotný nálet si nevybavoval, zato mu utkvělo, jak mu otec svíral ruku, když utíkali a utíkali kamsi hluboko pod zem. Nakonec vstoupili do hlučného, přečpaného prostoru, ve kterém poznal stanici metra.

Po celé kamenné podlaze seděli lidé, přičemž další se tísnili nad sebou na kovových palandách. Winston s matkou a otcem si našli místo na zemi opodál palandy, na níž se mačkali stařena a stařec. Stařika tížila nějaká trýzeň, ryzí a nesnesitelná. Winston svým dětským vnímáním vycítil, že se právě přihodilo něco strašného, co se nedalo odpustit ani napravit. Každých pár minut staroch opakoval: „Neměli sme jim vůbec věřit. Copa sem to, mámo, neřikal? To máme z toho, že sme jim věřili. Já to pořád říkal. Neměli sme těm lotrům věřit.“ Ale kterým lotrům neměli věřit, to už si Winston nevzpomínal.

Zhruba od té doby trvala válka bez ustání, i když to přesně řečeno nebyla stále jedna a tatáž. Za jeho dětství se přímo v Londýně odehrávaly nepřehledné pouliční voje, ale postihnout celou historii tohoto období, určit, kdo v kterou chvíli bojoval s kým, to bylo naprosto nemožné, protože nikdy nepadla jediná písemná ani ústní zmínka o tom, že by existovalo i jiné uspořádání sil. V tu chvíli například, v roce 1984 (pokud tedy byl rok 1984), Oceánie válčila s Eurasií a za spojence měla Orientasii. V žádném veřejném ani soukromém vyjádření se však nikdy nepřiznalo, že by mezi třemi mocnostmi někdy panovaly jiné vztahy. Ve skutečnosti, jak Winston dobře věděl, Oceánie ještě před čtyřmi lety válčila s Orientasií a za spojence měla Eurasií. Tohle povědomí si však uchovával jen pro sebe, jeho paměť si nedala dostatečně poručit. Momentální nepřítel vždycky představoval absolutní zlo.

Děsivé bylo, jak si uvědomil už po desetitisících, že se to celé mohlo rovnat pravdě. Jestliže Strana mohla hmátnout do minulosti a prohlásit, že ta či ona událost se nikdy nestala – tak to přece byla větší hrůza než pouhé mučení a smrt, nebo ne?

Strana tvrdila, že Oceánie nikdy neměla za spojence Eurasií. On, Winston Smith, přitom věděl, že Oceánie měla Eurasií za spojence ještě před čtyřmi lety. Kde však tento poznatek existoval? Pouze v jeho vlastním vědomí, které tak jako tak přijde brzy k likvidaci. A pokud všichni ostatní přijímali lež, kterou Strana vnucovala – pokud onu lež dokládali všechny záznamy – pak lež vstupovala do historie a stávala se pravdou. „Kdo ovládá minulost,“ znělo heslo strany, „ovládá budoucnost: kdo ovládá přítomnost, ovládá minulost.“

*

Vědět a nevědět, žít zcela v pravdě a přitom říkat pečlivě promyšlené lži, zastávat současně dva názory, které se navzájem vylučují, uvědomovat si jejich rozporuplnost a oba vyznávat; obracet logiku proti logice, zavrhnout morálku a zároveň se k ní hlásit, věřit, že demokracie není možná a že Strana je strážcem demokracie; zapomenout všechno, co je třeba zapomenout, a pak to znovu uložit do paměti, když si to situace žádá, a zase to hned vypustit z hlavy: a hlavně na tento postup uplatňovat obdobný postup. To byl vrchol rafinovanosti, vědomě potlačovat vědomí a na to si přestat uvědomovat hypnózu, které jste právě docílili.

Evokace

1. Nejprve si pozorně přečti tři hesla nahoře v tabulce. Zbytek textu nech zatím bez povšimnutí a pokus se odpovědět na následující otázky.

a) Jaké emoce v tobě tato hesla vyvolávají?

b) Dávají hesla smysl, znějí logicky? Proč ano/ne?

b) O čem podle Tebe bude text vypovídat, co se v něm bude odehrávat, jak asi budou jednat některé postavy, v jaké době budou žít, když hned v úvodu stojí taková hesla?

Uvědomění

Nyní se přesuň ke čtení samotného textu. Pro usnadnění práce si můžeš již v průběhu čtení zvýraznit pasáže, které tě zaujmou, které v tobě vyvolají nějaké emoce, které jsou podle tebe důležité a je jim třeba věnovat pozornost.

Pokus se najít odpověď na otázky:

Jak bys charakterizoval společnost, kterou text zachycuje? (Stačí heslovitě.)

Jak se cítí Winston, který je donucen žít v této společnosti? (Stačí heslovitě.)

Najdeš v textu nějaké znaky či skutečnosti, které jsou typické pro totalitní režimy?

Pokud jsi našel znaky totalitního režimu, který z nich ti přijde nejvíce nebezpečný a proč?

Závěr

Naposled se nad právě přečteným textem zamysli a zkus formulovat odpověď na následující otázky:

Splnil text tvé očekávání?

Jak se změnil svět a společnost od Winstonova dětství do jeho dospělosti?

Který z těchto světů je ti sympatičtější, ve které společnosti bys žil raději a proč?

Byl ti text něčím přínosný?

Za jakým účelem autor dílo podle tebe napsal? K čemu má sloužit?

Co bys doporučil uvědomělému občanu, který chce i nadále žít v demokratické společnosti?
Na co by si měl dát pozor? Čemu se vyvarovat?
(Pokus se opět vycházet z textu, ale zapoj také vlastní fantazii.)

14 Výsledky žáků při práci s PL „Farma zvířat“

14.1 1. Úkol – pětilístek

Úkol „pětilístek“ byl využit v úvodní fázi hodiny – při evokaci. Sloužil k ověření, zda mají žáci určité prekoncepty týkající se pojmů demokracie, totalita a revoluce. Osobně jsem tuto metodu zařazovala často do hodin v rámci praxe, kde se mi velmi osvědčila v úvodu hodiny, naladila žáky na probírané téma a aktivizovala je k práci, proto jsem se rozhodla metodu zařadit v rámci pracovního listu k výzkumné části diplomové práce.

Jednotlivé odpovědi byly následně rozříděny do obecnějších kategorií a nejčastěji uváděné odpovědi byly zaznamenány do tabulky četností viz níže.

Dle uváděných odpovědí lze s jistotou tvrdit, že žáci úkolu porozuměli, vyjadřovali se k věci a jejich prekoncepty nebylo třeba upravit, protože byly správné.

Úkol č. 1

1. Napiš jedním slovem, co je cílem revoluce.
2. Vymysli dvě věci, které mohou přimět občany k provedení revoluce.
3. Vyjmenuj tři věci, které jsou typické pro totalitní systémy.
4. Napiš krátkou větu, ve které vysvětlíš, zda je pro občany výhodnější žít v demokracii či v diktatuře.
5. Napiš jedno slovo, které se pojí s demokracií a naopak nepřípadá v úvahu v autoritativním režimu.

1. řádek	Žáci, kteří uvedli danou možnost	Relativní četnost v %
Změna	144	72
Svoboda	31	15,5
Získání moci	17	8,5
Jiné	8	4
2. řádek	Žáci, kteří uvedli danou možnost	Relativní četnost v %
Nespokojenost	72	36
Nedůvěra	45	22,5
Zoufalost	39	19,5
Cenzura	21	10,5
Nesvoboda	13	6,6
Jiné	10	5
3. řádek	Žáci, kteří uvedli danou možnost	Relativní četnost v %
Cenzura	91	45,5
Kontrola	62	31
Manipulace	13	6,5
Propaganda	18	9
Násilí	10	5
Jiné	6	3
4. řádek	Žáci, kteří uvedli danou možnost	Relativní četnost v %
Demokracie	200	100
5. řádek	Žáci, kteří uvedli danou možnost	Relativní četnost v %
Svoboda	156	78
Názor	21	10,5
Jiné	14	7
Pravda	9	4,5

Tab. 1: Odpovědi žáků a jejich četnost u úkolu č. 1.

14.2 2. Úkol – metoda I.N.S.E.R.T.

Během psaní teoretické části jsem se v mnoha různých odborných zdrojích opakovaně setkávala s metodou I.N.S.E.R.T., která bývá představována jako vysoce účinná metoda při rozvíjení kritického myšlení u žáků prostřednictvím práce s textem. Cílem bylo rozvinout u žáků schopnost vyhledat v textu podstatné informace a zaznamenat informace, které jsou v rozporu s jinými známými skutečnostmi či se jeví jako nepravdivé. Metodu jsem tedy zařadila do 2. fáze hodiny – uvědomění.

Dle tabulky níže je zřejmé, že 52 % zúčastněných žáků z celkových 200 respondentů zaznamenalo v textu, který byl součástí pracovního listu, 3 a více podstatných informací, což je pozitivní výsledek. Zároveň je ale zřejmé, že procento úspěšnosti v případě rozpoznávání rozporuplných informací bylo o poznání nižší. Ačkoli žáci v nadpoloviční většině dokázali rozeznat klíčové informace, následně v textu často přehlédli informace, které odporovali dříve vyznačeným/vypsáním podstatným informacím. Tento výsledek mě překvapil, protože jsem cíleně úryvky z knihy vybrala tak, aby text obsahoval co nejvíce protichůdných informací/činů a aby byly jasně patrné.

Důležité je zmínit, že 18 % ze zúčastněných žáků nebylo schopno tento úkol vůbec vypracovat. Proč tomu tak bylo bude rozvinuto v diskuzi níže.

	Počet žáků, kteří...	Relativní četnost v %
Označili 3 a více podstatných informací	104	52
Označili méně než 3 podstatné informace	60	30
Označili 3 a více rozporuplných informací	73	36,5
Označili méně než 3 rozporuplné informace	91	45,5
Nevypracovali daný úkol.	36	18

Tab. 2: Možnosti řešení úkolu č. 2 zaznamenávající úspěšnost žáků.

14.3 3. Úkol – čtení s dotazováním

Do finální fáze hodiny – reflexe – jsem zařadila kontrolní otázky, na které měli žáci odpovídat po přečtení textu a splnění předchozích úkolů. Jejich otevřené odpovědi byly následně rozděleny do obecnějších kategorií, viz přehled otázek a tabulka níže.

- a. *Co vedlo zvířata k provedení revoluce?*
- b. *Jaké měly být cíle revoluce?*
- c. *Bylo z hlediska skutečnosti, že zvířata žijí na farmě a takový život má jistá pravidla, má-li se jim žítí dobře, vůbec možné vymanit se z koloběhu všedních dnů v jejich doposud zažitě podobě a provést radikální změny každodenního režimu, přičemž by dosáhla blahobytu?*
- d. *Vyazuje nově vytvořený animalismus, který zvířata po převratu přijala za vlastní, některé ze znaků totality? Pokud ano, které?*
- e. *Vyskytují se v textu tzv. argumentační fauly (tvrzení popírající logiku, snaha přesvědčit oponenta za každou cenu)? Pokud ano, stručně vypiš, o které se jedná.*
- f. *Vyskytují se v průběhu příběhu situace, které mohly zvířata včas varovat před hrozícím nebezpečím nově vytvářeného řádu? Pokud ano, upřesni o které se jedná.*
- g. *Autor se svým příběhem snažil varovat před nastupujícím komunismem. Věta „Dávejte si pozor na komunismus/diktaturu/totalitarismus.“ je však velmi obecná. Pokus se na základě textu a právě zodpovězených otázek toto varování konkretizovat.
Tzn. Na co přesně si občané musí dávat pozor? Jaké jsou varovné signály?*

Otázka č. 1	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
Touha po svobodě.	85	42,5
Touha méně pracovat.	34	17
Touha po rovnosti, spravedlnosti.	61	30,5
Touha po změně k lepšímu.	20	10
Otázka č. 2	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
Získat svobodu.	74	37
Zavést spravedlivý systém.	49	24,5
Žít v blahobytu a dostatku.	31	15,5
Zbavit se hierarchie.	27	13,5
Zbavit se náročné práce.	19	9,5
Otázka č. 3	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
Ano.	48	24
Ne.	98	49
Bez odpovědi.	54	27
Otázka č. 4	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
Absolutní moc jedné skupiny.	59	29,5
Silná kontrola aspektů každodenního života.	47	23,5
Omezování svobody myšlení, slova atd.	45	22,5
Vytvoření umělého nepřítele, který může za všechna negativa.	17	8,5
Bez odpovědi.	32	16
Otázka č. 5	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
"Jablka a mléko konzumujeme pro vás!"	103	51,5
"Všechna zvířata jsou si rovna, ale některá jsou si rovnější."	54	27
"Každý, kdo chodí po 2 nohách, je nepřítel."	19	9,5
"Svrhněte člověka a příčina problémů bude odstraněna."	9	4,5
Bez odpovědi.	15	7,5
Otázka č. 6	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
Rozporuplnost mezi slovy a činy vládnoucích prasat.	83	41,5
Silné ovlivňování každodenního života vládnoucí vrstvou (7 příkázání, zákazy).	76	38
Rychlé a časté změny názorů/pravidel/zákonů.	34	17
Bez odpovědi.	7	3,5
Otázka č. 7	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
Omezování svobody slova, vlastních názorů...	68	34
Prosazování určité skupiny lidí na úkor ostatních.	31	15,5
Ověřovat si informace a vyhnut se tak manipulaci.	26	13
Podstatné změny v zákonech.	23	11,5
Bez odpovědi.	52	26

Tab. 3: Odpovědi žáků a jejich četnost u úkolu č. 3.

Výsledky jednotlivých otázek v případě úkolu č. 3 byly následující:

Otázka č. 1 a 2 – Otázky měly vést žáky k zamyšlení nad tím, co vede zvířata/lidi k provádění revolucí a touze po radikální změně dosud zavedeného systému. Všichni žáci v tomto případě odpovídali správně a vycházeli z informací, které získali při čtení textu.

Otázka č. 3 – Tato otázka měla vést žáky ke kritickému zamyšlení, zda je vůbec možné dojít k naplnění cílů a přání, které je přiměly provést revoluci. Pokud se nad otázkou zamyslíme logicky, není možné žít na farmě a mít dostatek jídla a pohodlí, pokud nevyvineme značné úsilí, abychom si takový život zařídili. Z hlediska logiky je proto život bez těžké práce, který prasata prezentují, nereálný. 49 % žáků dospělo ke stejnému závěru. 24 % žáků si myslí opak a 27 % nechalo otázku bez odpovědi.

Otázka č. 4 – Tato otázka měla vést žáky k porovnání skutečností, které byly uvedeny v textu, s jejich dosavadními znalostmi z politologie a kritickému posouzení, zda společnost zachycená v textu jeví známky totalitního uspořádání a myšlení či nikoli. Pouze 16 % žáků nechalo tuto otázku bez odpovědi, přičemž všechny zbývající odpovědi lze označit za správné.

Otázka č. 5 – Otázka se zaměřovala na hledání nelogických argumentů v textu. 82,5 % dotazovaných žáků dokázalo nalézt alespoň jeden argumentační faul, který byli schopni také logicky vysvětlit a uvést tvrzení na pravou míru. Pouze 7,5 % žáků nechalo otázku bez odpovědi.

Otázka č. 6 – Otázka cílila na kritické myšlení žáků, které jim mělo pomoci odhalit včas varovné signály nastupující totality. 96,5 % žáků našlo v textu alespoň jednu varovnou situaci, která mohla zvířatům pomoci včas odhalit rizika nově utvářené společnosti a varovat je před budoucími problémy. Pouze 3,5 % dotazovaných žáků nechalo otázku bez odpovědi.

Otázka č. 7 – Otázka kladla důraz na rozvoj kritického myšlení žáků, kteří měli dle vlastního uvážení vymyslet vhodnou formu obrany před nástupem totality a totalitárního myšlení. 74 % žáků odpovídalo logicky k věci a dokázalo vymyslet užitečné rady, 26 % však nechalo otázku bez odpovědi, což je vzhledem k celkové úspěšnosti žáků v otázce č. 5 a 6 překvapující, jelikož se možná odpověď dala případně odvodit právě z těchto předchozích otázek.

Z tabulky vyplývá, že největší potíže činilo žákům najít odpověď na otázku č. 3 a 7. Jednalo se o otázky, na které nebylo možné najít odpověď přímo v textu, vyžadovali zapojení vlastního logického a kritického myšlení a hlubší úvahy nad problémem.

O něco snazší, avšak pro některé stále poměrně složité, pro ně bylo najít odpověď na otázku č. 4, což je překvapující vzhledem k úspěšnosti žáků v evokační fázi hodiny

a vyplňování pětিলístku, kde byl úkol zamřeny mimo jiné právě na ověření znalostí znaků totality.

Pokud se ale podíváme na celkovou úspěšnost žáků u jednotlivých úkolů, lze s jistotou prohlásit, že práce s texty George Orwella je vhodnou volbou do hodin týkající se politologie a zároveň se jedná o nástroj vhodný k rozvoji kritického myšlení žáků.

15 Výsledky žáků při práci s PL „1984“

Celý pracovní list je založen pouze na jedné didaktické metodě – čtení s dotazováním. Otázky byly dle své povahy a funkce rozděleny do všech tří částí vyučovací hodiny (evokace, uvědomění, reflexe).

Pracovní list byl rozdělen celkem mezi 125 studentů 2. – 3. ročníku gymnázia, po vyřazení pracovních listů, které však byly odevzdány zcela prázdné, zůstalo pouze 100 vypracovaných pracovních listů k vyhodnocení.

15.1 Otázky před čtením

Otázky byly zařazeny v úvodní fázi hodiny a sloužily nejen k navození atmosféry, ale také k utvoření určité představy o předloženém textu. V podstatě na ně neexistuje špatná či správná odpověď, jedná se o subjektivní prožitky jednotlivých žáků. Vzhledem k odpovědím, které žáci zvolili, lze však usuzovat, že všichni odhadli povahu textu správně. K odlišnostem však docházelo u otázky 1 b), kdy někteří shledali logičnost hesel za pravdivou. Z časových důvodů nebylo možné dále rozebrat, proč se 25 % žáků zdála hesla smysluplná, ale rozhodně by bylo vhodné zorganizovat s žáky diskuzi, kde by svůj úsudek mohli zdůvodnit argumenty, které je vedli k takovému závěru. 8 % žáků odpovědělo, že si není jisto, zda lze hesla považovat za smysluplná či nikoli.

1. Nejprve si pozorně přečti tři hesla nahoře v tabulce. Zbytek textu nech zatím bez povšimnutí a pokus se odpovědět na následující otázky.

- c) Jaké emoce v tobě tato hesla vyvolávají?
- b) Dávají hesla smysl, znějí logicky? Proč ano/ne?
- d) O čem podle tebe bude text vypovídat, co se v něm bude odehrávat, jak asi budou jednat některé postavy, v jaké době budou žít, když hned v úvodu stojí taková hesla?

Otázka č. 1 a)	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
Smutek	41	41
Neklid	34	34
Protichůdné	16	16
Vzteky	9	9
Otázka č. 1 b)	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
Ano	25	25
Ne	67	67
Nevím.	8	8
Otázka č. 1 c)	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
O konfliktu	36	36
O životě v nesvobodě	27	27
O nespravedlnosti	20	20
O životě v totalitě	17	17

Tab. 4: Tabulka zaznamenávající odpovědi žáků na otázku číslo 1.

15.2 Otázky při čtení

1. Jak bys charakterizoval společnost, kterou text zachycuje? (Stačí heslovitě.)
2. Jak se cítí Winston, který je donucen žít v této společnosti? (Stačí heslovitě.)
3. Najdeš v textu nějaké znaky či skutečnosti, které jsou typické pro totalitní režimy?
4. Pokud jsi našel znaky totalitního režimu, který z nich ti přijde nejvíce nebezpečný a proč?

Otázka č. 2	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
Nesvobodná	39	39
Rozvrácená	26	26
Zmanipulovaná	24	24
Zanikající	11	11
Otázka č. 3	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
Nespokojený	47	47
Utlačovaný	35	35
Ztracený	14	14
Jiné	4	4
Otázka č. 4	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
Manipulace	54	54
Cenzura	26	26
Propaganda	12	12
Neexistence soukromí	5	5
Jiné	3	3
Otázka č. 5	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
Manipulace	72	72
Přepisování historie	15	15
Sledování/odposlech osob	11	11
Jiné	2	2

Tab. 5: Tabulka zaznamenávající odpovědi žáků na otázky 2-5.

15.3 Otázky po čtení

Daná část pracovního listu a v ní zvolené otázky slouží k reflexi a hlubšímu zamyšlení nad právě přečteným textem. Již v úvodní fázi hodiny si žáci měli pomocí návodných otázek vytvořit určité očekávání od čteného textu, proto byla zařazena otázka číslo 6. Nadpoloviční většina žáků uvedla, že text jejich očekávání splnil, ostatní uvedli, že text jejich očekávání nesplnil či nedokáží s jistotou říci, zda bylo jejich očekávání naplněno.

Otázka číslo 7 ověřuje, zda si žáci všimli společenských rozdílů, které způsobilo zavedení nového režimu, který byl pravým opakem režimu, ve kterém vyrůstal hlavní hrdina. 86 % žáků postřehlo alespoň jeden zásadní rozdíl, 14 % žáků otázku nezodpovědělo.

Otázka číslo 8 má vést k hlubšímu zamyšlení nad rozdíly, které se v režimech vyskytují, a posouzení, ve kterém světě by žáci raději žili a proč. Má je tedy vést k podložení svého názoru pádnými argumenty. Zajímavostí je, že poměrově dopadlo zodpovězení této otázky stejně jako u otázky číslo 7. Bohužel to nebylo z časových důvodů možné, ale bylo by jistě přínosné blíže prozkoumat, proč u této odpovědi rovněž 14 % žáků nechalo kolonku nevyplněnou.

Otázka číslo 9 má vést žáky k zamyšlení nad užitečností čteného textu. 65 % žáků shledalo text jako přínosný a obohacující, 28 % žáků považovalo práci s textem za zbytečnou a 7 % žáků nedokázalo přínos textu posoudit.

U otázky číslo 10 uvedlo 47 % žáků, že text považují za varování před totalitním režimem, 53 % žáků považuje text za varování před jevy, které se s totalitním režimem neodmyslitelně pojí. Lze tedy říci, že 100 % žáků správně určilo účel textu.

Otázka číslo 11 vedla žáky k vyvození určitého závěru, přesněji rady do budoucna, na základě čteného textu. Šlo tedy o zpracování zjištěných informací a vyvození prevence před předkládaným problémem. 82 % dotazovaných v různých obměnách odpovědělo, že je důležité získávat informace a umět s nimi pracovat. 18 % zdůraznilo potřebu účastnit se aktivně občanského života a chodit k volbám.

Otázka č. 6: Splnil text tvé očekávání?

Otázka č. 7: Jak se změnil svět a společnost od Winstonova dětství do jeho dospělosti?

Otázka č. 8: Který z těchto světů je ti sympatičtější, ve které společnosti bys žil raději a proč?

Otázka č. 9: Byl ti text něčím přínosný?

Otázka č. 10: Za jakým účelem autor dílo podle tebe napsal? K čemu má sloužit?

Otázka č. 11: Co bys doporučil uvědomělému občanu, který chce i nadále žít v demokratické společnosti? Na co by si měl dát pozor? Čemu se vyvarovat?

Otázka č. 6	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
Ano	67	67
Ne	20	20
Nevím.	13	13
Otázka č. 7	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
Mír přešel ve válku.	46	46
Lidé ztratili soukromí.	18	18
Lidé ztratili svobodu.	12	12
Demokracie přešla v totalitu.	10	10
Bez odpovědi.	14	14
Otázka č. 8	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
Svět Winstonova dětství.	86	86
Svět Winstonovy dospělosti.	0	0
Bez odpovědi.	14	14
Otázka č. 9	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
Ano.	65	65
Ne.	28	28
Nevím.	7	7
Otázka č. 10	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
Varování před totalitou.	47	47
Varování před manipulací.	31	31
Varování před ztrátou svobody.	18	18
Varování před ztrátou soukromí.	4	4
Otázka č. 11	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
Ověřovat si informace.	29	29
Neustále se vzdělávat.	27	27
Rozhodovat se na základě rozumu, ne emocí.	26	26
Chodit k volbám.	18	18

Tab. 6: Tabulka zaznamenávající odpovědi žáků na otázky 6-11.

16 Výsledky výzkumného šetření

Výzkumná otázka č. 1

Je vhodné a efektivní zařadit díla George Orwella do výuky za účelem rozvíjet kritické myšlení gymnaziálních žáků?

Vzhledem k výsledkům žáků, viz tabulky a komentář výše (kap. 15, kap. 16), lze považovat dílo George Orwella za nástroj vhodný k rozvoji kritického myšlení gymnaziálních žáků.

Výzkumná otázka č. 2

Jsou žáci schopni rozpoznat v textech znaky totalitního režimu a argumentační fauly?

V případě listu „Farma zvířat“ lze odpověď na výzkumnou otázku nalézt u otázek 4 až 7 v závěrečné fázi reflexe.

Otázka č. 4: Vykazuje nově vytvořený animalismus, který zvířata po převratu přijala za vlastní, některé ze znaků totality? Pokud ano, které?

Otázka č. 5: Vyskytují se v textu tzv. argumentační fauly? Pokud ano, stručně vypiš, o které se jedná.

Otázka č. 6: Vyskytují se v průběhu příběhu situace, které mohly zvířata včas varovat před hrozícím nebezpečím nově vytvářeného řádu? Pokud ano, upřesni o které se jedná.

Otázka č. 7: Autor se svým příběhem snažil varovat před nastupujícím komunismem. Věta „Dávejte si pozor na komunismus/diktaturu/totalitarismus.“ je však velmi obecná. Pokus se na základě textu a právě zodpovězených otázek toto varování konkretizovat. Tzn. Na co přesně si občané musí dávat pozor? Jaké jsou varovné signály?

Otázka č. 4	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
Absolutní moc jedné skupiny.	59	29,5
Silná kontrola aspektů každodenního života.	47	23,5
Omezování svobody myšlení, slova atd.	45	22,5
Vytvoření umělého nepřítele, který může za všechna negativa.	17	8,5
Bez odpovědi.	32	16
Otázka č. 5	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
"Jablka a mléko konzumujeme pro vás!"	103	51,5
"Všechna zvířata jsou si rovna, ale některá jsou si rovnější."	54	27
"Každý, kdo chodí po 2 nohách, je nepřítel."	19	9,5
"Svrhněte člověka a příčina problémů bude odstraněna."	9	4,5
Bez odpovědi.	15	7,5
Otázka č. 6	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
Rozporuplnost mezi slovy a činy vládnoucích prasat.	83	41,5
Silné ovlivňování každodenního života vládnoucí vrstvou (7 příkázání, zákazy).	76	38
Rychlé a časté změny názorů/pravidel/zákonů.	34	17
Bez odpovědi.	7	3,5
Otázka č. 7	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
Omezování svobody slova, vlastních názorů...	68	34
Prosazování určité skupiny lidí na úkor ostatních.	31	15,5
Ověřovat si informace a vyhnout se tak manipulaci.	26	13
Podstatné změny v zákonech.	23	11,5
Bez odpovědi.	52	26

Tab. 7: Pracovní list Farma zvířat, odpovědi žáků na otázky 4-7.

V případě listu „1984“ lze odpověď na výzkumnou otázku nalézt u otázek 4 a 5 v závěrečné fázi reflexe.

Otázka č. 4: Najdeš v textu nějaké znaky či skutečnosti, které jsou typické pro totalitní režimy?

Otázka č. 5: Pokud jsi našel znaky totalitního režimu, který z nich ti přijde nejvíce nebezpečný a proč?

Otázka č. 4	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
Manipulace	54	54
Cenzura	26	26
Propaganda	12	12
Neexistence soukromí	5	5
Jiné	3	3
Otázka č. 5	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
Manipulace	72	72
Přepisování historie	15	15
Sledování/odposlech osob	11	11
Jiné	2	2

Tab. 8: Pracovní list 1984, odpovědi žáků na otázky 4 a 5.

Jak vyplývá z tabulek výše, žáci byli schopni ve většině případů nalézt v textu znaky totalitního režimu či jevy, které se vyskytují v totalitním způsobu vlády. Rovněž dokázali v textu správně rozpoznat argumentační fauly.

Výzkumná otázka č. 3

Jsou žáci schopni vymyslet vhodnou prevenci před totalitním způsobem myšlení?

Odpověď na danou výzkumnou otázku nalezneme prostřednictvím otázek číslo 10 a 11 v pracovním listu „1984“.

Otázka č. 10: Za jakým účelem autor dílo podle tebe napsal? K čemu má sloužit?

Otázka č. 11: Co bys doporučil uvědomělému občanu, který chce i nadále žít v demokratické společnosti? Na co by si měl dát pozor? Čemu se vyvarovat?

Otázka č. 10	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
Varování před totalitou.	47	47
Varování před manipulací.	31	31
Varování před ztrátou svobody.	18	18
Varování před ztrátou soukromí.	4	4
Otázka č. 11	Žáci, kteří odpověděli...	Relativní četnost v %
Ověřovat si informace.	29	29
Neustále se vzdělávat.	27	27
Rozhodovat se na základě rozumu, ne emocí.	26	26
Chodit k volbám.	18	18

Tab. 9: Pracovní list "1984", odpovědi žáků na otázku 10 a 11.

Už samotné dílo George Orwella má sloužit jako prevence a varování před totalitou. Jelikož 100 % dotazovaných žáků dokázalo správně určit smysl díla a vymyslet jednu z možných variant prevence před nástupem totalitních režimů k moci, lze říci, že ano.

Výzkumná otázka č. 4

Jak si vedli žáci při řešení pracovních listů, které využívají moderní didaktické metody podporující rozvoj kritického myšlení?

Viz kapitola 15 a 16.

17 Diskuze

17.1 Diskuze k pracovnímu listu „Farma zvířat“

První úkol „Pětilístek“ žákům nečinil nejmenší potíže a všichni zúčastnění žáci svými prekoncepty potvrdili, že mají přehled v tématech týkajících se totalitních systémů. Úkol lze z tohoto hlediska označit za nenáročný a žáci pracovali pouze se svým vědomostním základem, který získali již dříve, nebylo třeba ani žádoucí, aby využívali jiných zdrojů informací.

U druhého úkolu, metody I.N.S.E.R.T., dosáhli žáci nižší úspěšnosti, než jsem původně předpokládala během připravování textu a úkolu. Nižší úspěšnost lze přisuzovat jak problémům s porozuměním zadání, tak problémům s porozuměním textu a zachycení všech důležitých informací. Bohužel už nebylo v rámci výuky možné dále se věnovat rozebrání problému, který mohl nižší úspěšnost zapříčinit. V budoucnu by však bylo vhodné s žáky více rozebrat, co jim činilo problémy, proč např. úkol vůbec nevypracovali apod. Rovněž se ukázalo, že je nutné metodu s žáky nejdříve důkladně procvičit a natrénovat její používání, má-li jim být maximálně ku prospěchu.

Poslední úkol zaměřený na čtení s dotazováním, přesněji na zodpovídání otázek po přečtení textu, se skládal celkem ze 7 otázek, u kterých byla schopnost žáků nalézt vhodnou odpověď značně proměnlivá. Nejvíce žáků, kteří odpověď z nějakého důvodu nenalezli, se vyskytlo u otázek, které vyžadovaly hlubší zamyšlení a nebylo možné odpověď snadno odvodit či vyčíst z textu (s výjimkou otázky č. 7, kde bylo možné odpověď logicky odvodit z předchozích odpovědí).

17.2 Diskuze k pracovnímu listu „1984“

Vzhledem k velkému počtu pracovních listů, které se ke mně vrátily zcela prázdné, si kladu následující otázky: „Co způsobilo, že 25 žáků nevyplnilo ani jedinou otázku? Odradila je zvolená metoda, protože se cítili zahlceni otázkami? Byly pro ně otázky příliš nesrozumitelné? Necítili potřebu pracovat, protože se jednalo o výzkum neznámého člověka a výsledek jejich práce nebyl nijak hodnocen?“ V rámci času, který jednotlivá gymnázia mohla věnovat mému pracovnímu listu, nebylo možné hlouběji řešit tuto skutečnost. Přesto je to však cenná zkušenost do budoucna a situace ukazuje, jak je důležité umět žáky ve výuce správně motivovat a sestavit náplň hodiny tak, aby jim přišla smysluplná.

Ačkoli pracovní list „1984“ oproti pracovnímu listu „Farma zvířat“ využíval pouze jedné didaktické metody a v porovnání s listem „Farma zvířat“ mohl působit příliš jednotvárně, což mohlo žáky méně motivovat k práci, ve výsledku žáci předvedli větší chuť odpovídat a zamýšlet se nad různými otázkami a problémy.

Podíváme-li se na tabulky zachycující podobu a četnost odpovědí, je zřejmé, že žáci dokázali účelně pracovat s předloženým textem, nalézt logické odpovědi na otázky a využít také kritický způsob uvažování při řešení předkládaných problémů.

Závěr

Diplomová práce si kladla za cíl ověřit funkčnost kombinace textů George Orwella a moderních didaktických metod jako nástroje, který vyučujícímu umožní s žáky gymnázií cíleně rozvíjet jejich kritické myšlení a bude sloužit také jako prevence před totalitním způsobem myšlení.

Teoretická část je obsáhlá, celkem čítá 12 kapitol, které se snaží čtenáře blíže seznámit nejen s druhy myšlení, které můžeme využívat, ale také s druhy didaktických metod, které pedagogům umožňují rozvíjet kritické myšlení žáků ve výuce, s výukovými rámci, do kterých didaktické metody zasazujeme, s RVP, na základě kterého volíme obsah hodin. Dále bylo nutné zmínit samotného autora a jeho dílo, vysvětlit, co je to totalitarismus, před kterým se snažil varovat jak George Orwell, tak jsme se o to pokoušeli i my ve výzkumné části diplomové práce.

Ačkoli se na první pohled může zdát, že jsou si jednotlivé kapitoly vzdálené a nebylo vždy snadné je propojit, ve výzkumné části je zřejmá jejich vzájemná souvislost, jelikož se jednotlivé poznatky snoubí dohromady prostřednictvím pracovních listů, které byly žákům předloženy. Sama výzkumná část čítá šest kapitol, které využívají popisné statistiky pro seznámení čtenáře s výsledky výzkumného šetření, které proběhlo celkem mezi 300 žáky na různých gymnáziích po celé České republice prostřednictvím pracovních listů.

Náročnost diplomové práce, kdy na jedné straně stojí lidské myšlení, na druhé totalita, na třetí aktuální RVP, dle kterého tvoří pedagogové obsah vyučovacích hodin, na čtvrté George Orwell a ve středu toho všeho je třeba zachytit logickou provázanost zmíněných věcí a ověřit jejich aplikaci a účinky ve výuce, není snadné postihnout. Omlouvám se proto za případné nejasnosti či chaotické uspořádání obsahu diplomové práce. Dle získaných výsledků za pomoci popisné statistiky však můžeme s jistotou říci, že dílo George Orwella je pro žáky a jejich kritické myšlení přínosem, rovněž jej lze využít jako prevenci před totalitou a moderní didaktické metody se ve většině případů osvědčily jako vhodný nástroj ve vyučovacích hodinách.

18 Zdroje

- 1) Ariely, Dan. *Jak drahá je intuice: proč nás selský rozum často vede ke zrátečným rozhodnutím*. Praha: Práh, 2011. ISBN 978-80-7252-327-6.
- 2) Beck, Gloria. *Zakázaná rétorika: 30 manipulativních technik*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1743-2.
- 3) Bowker, Gordon. *George Orwell*. Překlad Miroslav Drozd. Praha: Lidové noviny, 2006. 485 s. ISBN 80-7106-809-8.
- 4) Çilingir Altın, Emel & Önal, Halil & Yorulmaz, Alper. (2023). An Analysis of Realistic Mathematics Education Activities of Preservice Teachers Trained with a Constructivist Approach. 15. 26-44.
- 5) Čapek, Robert. *Moderní didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.
- 6) Fromm, Erich. *Strach ze svobody*. Vyd. 2., přeprac., V Portálu 1. Přeložil Vlastislava ŽIHLOVÁ. *Klasici (Portál)*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0615-6.
- 7) Grecmanová, Helena. *Klima školy*. Edukace (Hanex). Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
- 8) Gregor, A. James. *Totalitarismus a politické náboženství: intelektuální historie*. Přeložil Jana OGROCKÁ, přeložil Jiří OGROCKÝ. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. ISBN 978-80-7325-361-5.
- 9) Gruber, David. *Konec manipulace*. Praha: Gruber - TDP, 2018. ISBN 978-80-86625-06-8.
- 10) Hausenblas, Ondřej; Košťálová, Hana; Miková, Šárka; Palečková, Jana et al. *Klíčové kompetence na gymnáziu*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. ISBN 978-80-87000-20-5.
- 11) Heinzen, Thomas E.; Lilienfeld, Scott O. a Nolan, Susan A. *Kůň, který uměl počítat: proč je důležité myslet kriticky*. Přeložil Alžběta Jamieson. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1442-7.
- 12) Klooster, D. (2001). What is critical thinking? *Thinking Classroom*, 2(4), 36-40.

- 13) Lokajíčková, Veronika. Metakognice – vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky. *Pedagogika*. 2014, **64**(3.), 287-306.
- 14) Miller, Debbie: *Reading with Meaning*, Pembroke Publishers, Kanada 2002
- 15) Paul, R. and Elder, L.2002. *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. Upper Saddle River, N.J.: Financial Times Prentice Hall.
- 16) Paul, R., & Elder, L. (2001). The Thinkers Guide to How to Study and Learn. In R. Paul, & L. Elder, *The Critical Thinking Community: How to Study and Learn (Part One)*. Retrived March 22, 2017 from <http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-teaching-students-how-to-study-and-learn-part-one/513>.
- 17) Perkowska-Klejman, Anna. (2022). Education - from transmissive teaching to transformative learning. *Journal of Modern Science*. 48. 477-494. 10.13166/jms/150603.
- 18) Průcha, Jan; Walterová, Eliška a Mareš, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- 19) Průcha, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
- 20) Robb, Laura: *Reading Strategies that Work: Teaching Your Students to Become Better Readers*, Scholastic Inc. 1996
- 21) Royal, Brandon. *Principy kritického myšlení*. Přeložil Karolína KVAPILOVÁ. Praha: Ikar, 2016. ISBN 978-80-249-3051-0.
- 22) Siegllová, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.
- 23) Schautová, Nina. *Rozhodování a intuice: využijte plný potenciál intuice při rozhodování*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1090-0.
- 24) Skála, Josef. *Postřehy a fikce George Orwella*. [s.l.]: Svoboda, 1985
- 25) Szymanek, Krzysztof. *Umění argumentace: terminologický slovník*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0699-3.
- 26) Weidermann, Volker. *Das Buch der verbrannten Bücher*. 2. vyd. Köln: Kiepenheuer&Witsch, 2008, 253 s. ISBN 978-3-462-03962-7.

- 27) Wittgenstein, Ludwig. *Philosophische Untersuchungen: Philosophical investigations*. 4th ed. Chichester: Wiley-Blackwell, 2009. ISBN 9781405159289.
- 28) Žák, Petr. *Kreativita a její rozvoj. Business books (Computer Press)*. Brno: Computer Press, 2004. ISBN 80-251-0457-5.

On-line zdroje

1. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Online. Edu.cz. 2021. Dostupné z: [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM -
vyznacene zmeny.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_-_vyznacene_zmeny.pdf). [cit. 2023-12-01]).
2. *The Thinkers Guide to How to Study and Learn*. Online. <http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-teaching-students-how-to-study-and-learn-part-one/513>