UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Porovnání koncepcí vzdělávání vybraných alternativních škol s ohledem na kritické myšlení

Soňa Turčynová

Olomouc 2024

Vedoucí práce: PhDr. Martina ČÍHALOVÁ, Ph.D.

Anotace

Jméno a příjmení:	Soňa Turčynová
Katedra:	Katedra společenských věd
Vedoucí práce:	PhDr. Martina ČÍHALOVÁ, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Porovnání koncepcí vzdělávání vybraných alternativních škol s ohledem na kritické myšlení
Název práce v angličtině:	Comparison of education concepts of selected alternative schools with regard to critical thinking
Zvolený typ práce:	bakalářská
Rok obhajoby:	2024
Anotace práce:	**B**akalářská práce si klade za cíl objasnit pojem kritické myšlení a jeho začlenění do českých kurikulárních dokumentů a popsat vybrané alternativní směry v pedagogice. Druhá část práce je zaměřena na výzkum, který díky dat získaných z polostrukturovaných rozhovorů objasňuje, jak učitelé ve vybraných alternativních školách usilují o rozvoj kritického myšlení u žáků a co pro ně tento pojem znamená.
Klíčová slova:	kritické myšlení, kurikulární dokumenty, klíčové kompetence, Montessori pedagogika, Waldorfská pedagogika
Anotace v angličtině:	The bachelor's thesis aims to clarify the concept of critical thinking and its incorporation into Czech curricular documents, and to describe selected alternative approaches in pedagogy.The second part of the thesis focuses on research that, using data obtained from semi-structured interviews, clarifies how teachers from selected alternative schools strive to develop critical thinking in students and what this concept means to them.
Klíčová slova v angličtině:	Critical thinking, currricural documents, key competencies, Montessori pedagogy, Waldorf pedagogy
Přílohy vázané v práci:	8 stran
Rozsah práce:	47
Jazyk práce:	čeština

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem *Porovnání koncepcí vzdělávání vybraných alternativních škol s ohledem na kritické myšlení* vypracovala samostatně, pod odborným dohledem PhDr. Martiny Číhalové, Ph.D. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci 2024 Soňa Turčynová

Poděkování:

Tímto bych ráda poděkovala PhDr. Martině Číhalové, Ph.D.za odborné vedení bakalářské práce, cenné rady a připomínky, které mi pomohli při sepisování této práce. Mé poděkování rovněž patří respondentům, kteří mi byli ochotni poskytnout rozhovor, abych mohla zpracovat výzkumnou část práce.

Obsah

Anotace 2

Úvod 6

1. Kritické myšlení 8

2. Pedagogický pohled na kritické myšlení 12

3. Alternativní školství 18

3.1. Montessori pedagogika 21

3.2. Waldorfská pedagogika 22

4. Praktická část 25

4.1. Výsledky rozhovorů s pedagogy v Montessori školách 28

4.2. Výsledky rozhovoru s pedagogy ve Waldorfských školách 31

4.3. Porovnání výsledků, shrnutí – naplnění výzkumného cíle 34

Závěr 36

Seznam použité literatury 37

Seznam použitých internetových zdrojů 38

Seznam příloh 40

Úvod

Kritické myšlení je pro společnost důležitou součástí už přes mnohá století. Tento pojem má, jak si ukážeme, kořeny už v antické filozofii. Ovšem dnes můžeme říct, že schopnost a dovednost používat kritické myšlení je dnes více než nutná. Za celou historii lidstva neměl člověk přístup k tolika informacím, jako má dnes, proto se musí naučit je správně vyhodnocovat. Není tedy divu, že vzhledem k nepřebernému množství informací, které se k nám dostávají prostřednictvím masmédií a internetu, se kritické myšlení dnes velmi často skloňuje v oblasti kompetencí, které si mají žáci ve vyučovacím procesu osvojit. Práce s informacemi a jejich posouzení je tedy klíčová. Kritické myšlení se stalo jedním ze vzdělávacích cílů.[1]

Pokud se má člověk naučit kriticky myslet, je zapotřebí, aby se tomu věnoval od mladého věku až do konce života. Není to bohužel něco, co by se člověk jednou naučil a už se nemusel zdokonalovat. Potřeba učení se kritickému myšlení se nám promítla do rámcových vzdělávacích programů, které chtějí dosáhnout určitých klíčových kompetencí. Z hlediska klíčových kompetencí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání kritické myšlení ovlivňuje zejména kompetenci k řešení problémů a také kompetenci komunikativní. [2] Tyto kompetence jsou důležité pro různá průřezová témata, jako je například mediální výchova. Program Strategie 2030+ rozšiřuje tyto dovednosti (kompetence), které by si vzhledem k rychle se měnící společnosti měli žáci ve výchovně vzdělávacím procesu osvojit. Bude tedy usilovat o postupnou revizi RVP, která má zkvalitnit vzdělávání.

Aby bylo v žácích kritické myšlení rozvíjeno, je nutné dbát na jejich individuální potřeby, podporovat je v samostatnosti a ve vytváření si vlastního názoru, správně jim pokládat otázky a nezaseknout se jen na těch, které vyžadují pouze reprodukci dříve naučených informací. Na těchto a dalších pravidlech jsou vystavěny hlavní myšlenky alternativních škol. Otázkou je, jakým způsobem učí žáky spolupráci, komunikaci, argumentaci, jak je učí řešit problémy a jak rozvíjí další dovednosti, které jsou pro kritické myšlení nutné.

---

[1] Stranford Encyclopedia of Philosophy, Critical Thinking [online]. [cit. 2024-3-14] dostupné z: https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/

[2] HROMÁDKA, Zdeněk. Poznámky ke kritickému myšlení a mediální gramotnosti na základní škole – 1. část. [online]. [cit. 2024-3-14]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/22174/POZNAMKY-KE-KRITICKEMU-MYSLENI-A-MEDIALNI-GRAMOTNOSTI-NA-ZAKLADNI-SKOLE---1-CAST.html

Práce je rozdělena do dvou částí. V té první, teoretické, nám jde o objasnění pojmu kritické myšlení, jeho ukotvení v kurikulárních dokumentech a přiblížení vybraných alternativních pedagogických směrů. Druhá, výzkumná část práce, je kvalitativního typu a pomocí dat získaných z osmi polostrukturovaných rozhovorů zjišťuje, co je pro danou pedagogiku typické, jaké dovednosti se učitelé snaží u žáků rozvíjet, jak podporují kritické myšlení a konečně, co pro ně osobně kritické myšlení znamená.

1. Kritické myšlení

Tento pojem má dlouhou historii, ve společnosti se vyskytuje už přes dvě tisíciletí, i když ne přesně v tomto znění. Už Sokratovský dialog se věnoval metodě kritického myšlení. Zprvu antický filozof pokládal svým žákům jednoduché otázky, postupně se doptával, a nakonec kladl otázky, na které studenti nebyli schopni odpovědět, protože čím více toho o dané problematice věděli, tím víc odhalovali své slabiny a kolik toho ještě neznají. Odtud pochází slavné: „Vím, že nic nevím“. Dále se kritické myšlení objevovalo v díle Bacona, Descarta a dalších. [3]

Určitě se můžeme podívat i na dílo našeho významného pedagoga, filozofa, učitele národů, Jana Amose Komenského (1592-1670). Ve výuce dbal na propojení vědomostí s praxí, respektoval individuální vývoj a potřeby žáka. V jeho díle si všímáme důležitosti pedagogických zásad, ke kterým řadíme zásadu názornosti, systematičnosti, trvalosti, přirozenosti a aktivnosti. Vzdělání chápal jako nikdy nekončící celoživotní proces. Dbal na to, aby při výuce se postupovalo od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitému. Díky tomu mohli žáci nové poznatky stavět na těch, které se už naučili dříve a lépe si nové učivo ukotvili. I zásada aktivnosti je velmi důležitá, protože umožňuje žákům pracovat s informacemi, hodnotit je a později je použít v praxi – jak z názvu vyplývá, důraz je kladen na to, aby žáci byli během výuky aktivní, aby se nestali pasivními příjemci informací od učitele. Zajímavou myšlenkou je i snaha o to, aby se žáci snažili být učiteli. Tato učební metoda dává možnost žákům vysvětlit svým vrstevníkům učivo, čímž se učí o tématu přemýšlet, formulovat vlastní myšlenky a v neposlední řadě je to učí komunikaci. [4]

Dále zde můžeme uvést francouzského filozofa, kterým byl Jean – Jacques Rousseau (1712-1778). Ve svém díle Emil čili O výchově klade důraz na přirozený vývoj dítěte, na jeho individualitu. Taky anglický filozof John Locke (1632-1704) se zabýval výchovou dítěte, pracoval s pojmem „tabula rasa“, neboli čistá/nepopsaná deska. Takhle se díval na dítě, které ještě nemá žádné zkušenosti[5]

Jedním z významných filozofů, který se zabýval kritickým myšlením v pedagogice, byl John Dewey (1859-1952), který použil pojem „reflective thinking“. Definoval jej jako aktivní, vytrvalé a pečlivé zvažování přesvědčení nebo domnělé formy poznání ve světle důvodů, které je podporují, a dalších závěrů, ke kterým směřují. Navrhl model kritického

[3] NOVOTNÁ, Jarmila a Jana JURČÍKOVÁ. *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*, s.9.
[4] ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*, s. 15-18.
[5] Tamtéž, s. 19-20.

myšlení, který se skládal z pěti fází – návrh, definice problému, vytvoření hypotézy, zdůvodnění a ověření hypotézy. [6] V roce 1896 otevřel školu v Chicagu, pod názvem University Elementary School. O šest let později byla škola přejmenována na Chicago Lab School.[7]

Definic kritického myšlení je mnoho. Většina autorů se ale vrací k té následující podle Michaela Scrivena a Richarda Paula, která zní takto:

„Kritické myšlení je intelektuálně disciplinovaný proces aktivní a obratné konceptualizace aplikující, analyzující, zvažující a/nebo vyhodnocující informace získané nebo vytvořené na základě pozorování, zkušeností, úvah nebo komunikace jako vodítko k přesvědčení a jednání. Ve své příkladné podobě je založeno na univerzálních intelektuálních hodnotách, které přesahují věcné dělení: jasnost, přesnost, preciznost, konzistentnost, relevance, spolehlivé důkazy, dobré důvody, hloubka, rozsah a spravedlnost.“[8],[9]

Vidíme tedy, že kritické myšlení zahrnuje velké množství dovedností, jako je například aplikace, analýza, syntéza a hodnocení informací. Je to komplexní proces, při kterém jedinec pracuje s dříve získanými poznatky, které analyzuje, hodnotí a dokáže následně využít v praxi. Podle téhle definice můžeme říct, že kritické myšlení je úzce spjaté s Bloomovou taxonomií, ke které se dostaneme později.

Všechny výše zmíněné dovednosti by si měl kriticky myslící člověk osvojovat celý život. A jak má tedy vypadat „dobře kultivovaný kritický myslitel“? Podle Richarda Paula a Lindy Elder je to někdo, kdo jasně a přesně klade zásadní otázky a stejně tak formuluje problémy, shromažďuje a posuzuje relevantní informace, a to použitím abstraktního myšlení, aby je správně interpretoval, dochází k dobře odůvodněným závěrům, které dále testuje na

---

[6] Stranford Encyclopedia of Philosophy, Critical Thinking [online]. [cit. 2024-3-18] dostupné z: https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/

[7] THAYER-BACON, Barbara. *Maria Montessori, John Dewey, and William H. Kilpatrick,* 2012, str. 5. [on-line]. [cit.2024-4-2]. Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/10.5703/educationculture.28.1.3?searchText=&searchUri=&ab_segments=&searchKey=&refreqid=fastly-default%3A5e0491367d10e2d0de4a89ad6d16c2aa&seq=4

[8] Překlad autorky z originálu: *„Critical thinking is the intellectually disciplined process of actively and skillfully conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and/or evaluating information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication, as a guide to belief and action. In its exemplary form, it is based on universal intellectual values that transcend subject matter divisions: clarity, accuracy, precision, consistency, relevance, sound evidence, good reasons, depth, breadth, and fairness.“*

[9] The Foundantion For Critical Thinking[online]. [cit. 2024-2-27]. Dostupné z: https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766

základě příslušných kritérií a norem, myslí „openmindedly“ – tedy je otevřen i jiným myšlenkovým systémům, efektivně komunikuje s ostatními při hledání řešení komplexních problémů. [10] Linda Elder ale taky uvádí, že k dalším vlastnostem lidí, kteří kriticky myslí patří empatie, důvěra v rozum, intelektuální vytrvalost a jiné. Nazývá je jako intelektuální ctnosti.

Také američtí psychologové Robert J. Sternberg a Diana F. Halpern (2019) se odkazují na vlastnosti, které má správně kriticky myslící člověk nejen mít, ale hlavně je umět používat v praxi. Zmiňují systematičnost, tedy schopnost pečlivě a organizovaně přistupovat k problému. Opět se zde setkáme s pojmem open-mindedness, tedy schopnost tolerovat názory ostatních a uvědomovat si své vlastní pochybení nebo ten fakt, že člověk může být vystaven kognitivním zkreslením.[11]

Podle Koukolíka a Drtilové (2006) (in Šedý, str. 24) má kritické myšlení dvě složky, a to „množinu dovedností umožňujících rozlišovat, vnímat, zpracovávat a tvořit informace a množinu způsobů využití těchto věcí v životě.“ Tady můžeme vidět, že nejde jen o to, abychom se těmto dovednostem učili, ale zásadní je ta schopnost využít získané vědomosti a dovednosti v praxi.

Je důležité, abychom zmínili, že podle Koukolíka[12], kritické myšlení není jednou dosažený stav, nýbrž celoživotní, namáhavý, náročný proces práce na sobě samém. Jde tedy o nikdy nekončící proces, při kterém se během života může snažit o zdokonalování těchto dovedností.

To, že cesta ke kritickému myšlení je náročná nám neulehčuje ani ta skutečnost, že často čelíme tzv. kognitivnímu zkreslení. Jde o „myšlenkové chyby a předpojatosti, které ovlivňují kritické myšlení.“[13]Mezi tyto chyby Šedý řadí např. efekt očekávaného výsledku, kognitivní slepá skvrna, touzebné očekávání aj. V případě kognitivní slepé skvrny jde o myšlenkové zkreslení, při kterém my sami vnímáme, že někdo jiný podléhá tomuto jevu, ovšem u nás tenhle problém nevidíme. Prvním krokem pro překonání jakéhokoliv kognitivního zkreslení je schopnost uvědomit si, že tomuto jevu podléháme.

Izraelsko-americký psycholog a nositel Nobelovy ceny za ekonomii Daniel Kahneman (1934-2024), pracuje ve své knize *Myšlení: rychlé a pomalé* s pojmem kognitivní iluze.

---

[10] The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools, str.4. [online][cit.2024-3-15]. Dostupné z: https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf

[11] STERNBERG, Robert J. *Critical thinking in psychology,* s. 153-155.

[12] in ŠEDÝ, Jiří. *Kritické myšlení*, str.25

[13] ŠEDÝ, Jiří. *Kritické myšlení*, str. 246

Uvádí, že si většinou pod pojmem iluze představíme nějaký obraz, tedy že jde o vizuální iluzi. Často se ale stává, že podléháme kognitivní iluzi, která souvisí s naším myšlením a pamětí. Autor uvádí příklad iluze známosti, který spočívá v tom, že budeme pokládat za pravdivé to, s čím jsme se už dříve setkali, aniž bychom si museli pamatovat kontext. V tomto případě jde jen o dřívější zkušenost, díky které se budeme přiklánět ke známým informacím. Tady dále autor uvádí pojmy kognitivní snadnost a kognitivní vypětí. Oba tyto stavy v nás vyvolávají protichůdné emoce a jednání. Podle Kahnemana nám stav kognitivní snadnosti bude vytvářet příjemný prožitek, díky kterému přijmeme nějaké tvrzení jako pravdivé a uděláme větší množství chyb při práci s informacemi. Oproti tomu kognitivní vypětí vytváří nepohodlné pocity, tudíž budeme více podezíraví, s informacemi budeme nakládat kritičtěji a uděláme méně chyb.[14] Můžeme si teda položit otázku, jestli je možné se kognitivním zkreslením vyhnout. Je zřejmé, že na tyto problémy narazíme často, ale můžeme se naučit s nimi pracovat a předejít větším chybám právě díky využívání kritického myšlení.

Podle Šedého má praktické používání kritického myšlení šest fází. V první fázi si formulujeme a položíme otázku, musíme si ujasnit, co vlastně chceme zjistit a co je cílem našeho bádání. Pokud nebudeme mít stanovený cíl, naše bádání bude bezúčelné. Druhá fáze se věnuje sběru relevantních dat. Tohle je dost možná jedna z nejtěžších částí, protože nám při ní jde o výběr informací, které jsou pro naše potřeby opravdu důležité. Platí zde pravidlo, že kvalita převyšuje kvantitu. Během třetí fáze analyzujeme prameny a ve čtvrté fázi hodnotíme zdroje – tady zjišťujeme, kdo je autorem například některé studie, kterou jsme použili pro naše bádání, dále chceme zjistit, proč, kdy a komu chtěl autor danou informaci sdělit a konečně jestli jsou informace opravdu podložená fakta nebo se jedná o názory autora, které mohou být zkreslené. Otázky „Proč?“, „Komu?“ a „Kdy?“ autor dané informace sepsal jsou důležité z toho důvodu, abychom věděli, co bylo účelem jeho práce, čeho tím chtěl docílit a jestli fakta nemohla být chybně interpretována nebo jestli dokonce nebylo něco záměrně vytrženo z kontextu pro účel propagandy. Tomuto problému se věnují Koukolík a Drtilová (2008), kde popisují propagandu jako druh sociálního ovlivňování. [15] Následně se dostaneme do páté fáze, ve které uspořádáme prameny, abychom s nimi mohli efektivně pracovat. Poslední, šestou fází, je vyvození závěru, ve kterém můžeme dojít k potvrzení, vyvrácení anebo k faktu, že proto, abychom se vytvořili názor, potřebujeme větší množství informací. Šedý upozorňuje na to, že pokud nevíme, zda jsme potvrdili nebo vyvrátili nějaké tvrzení není

[14] KAHNEMA, Daniel. *Myšlení: rychlé a pomalé.*

[15]KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ. *Vzpoura deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*, str.108-123.

špatně, protože i zpochybňování (samozřejmě v určité míře) je jednou z vlastností kriticky myslícího člověka.

2. Pedagogický pohled na kritické myšlení

Jelikož se práce zabývá kritickým myšlením v alternativních školách, je potřeba, abychom si objasnili, jaké místo tato dovednost zaujímá právě ve výuce nebo ve výchovně-vzdělávacím procesu. Protože každá škola směřuje k naplnění kognitivních, afektivních a psychomotorických cílů, ukážeme si, ve které z těchto skupin může učitel pracovat s kritickým myšlením.

K tomu, aby bylo cílů dosaženo, musí každá škola docílit systematickou prací, která je se odvíjí od kurikulárních dokumentů, které určují rámec vzdělávání. Mezi tyto dokumenty patří rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP), které jsou rozčleněny podle vzdělávacích stupňů, které žáci a studenti absolvují. Určují, jakých cílů je potřeba dosáhnout, jakou formou má vzdělávání probíhat, dále stanovují délku a povinný obsah vzdělávání, stejně tak podmínky průběhu a ukončování vzdělávání. RVP vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Podle těchto dokumentů si potom každá škola (na základě daných pravidel) vytváří vlastní školní vzdělávací programy. Pro tyto programy jsou hlavní klíčové kompetence, které jsou formulovány do očekávaných výstupů. Ty jsou pro účely této práce důležité, protože si díky nim ukážeme, k čemu vzdělávací programy směřují a jak zapojují kritické myšlení do svého obsahu. Očekávané výstupy se odvíjí od potřeb společnosti, a proto dochází k revizím kurikulárních dokumentů. K programům, které usilují o modernizaci a posun českého vzdělávání patří Strategie 2030+, která reaguje na rychle se měnící společnost a prostředí.

A vzhledem k tomu, že těchto cílů není zrovna jednoduché dosáhnout, představíme si program, který usiluje o efektivní způsob vyučování, který má zároveň podporovat v žácích rozvoj kritického myšlení. Mluvíme o programech „Myslící třída“ a RWCT, tedy Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Bloomova taxonomie

Kritické myšlení se vztahuje ke kognitivním (poznávacím) cílům. Když se vrátíme k definici od Scrivena a Paula zjistíme, že zejména schopnost aplikovat, analyzovat, hodnotit a tvořit spadá ke schopnostem, které si má kriticky myslící člověk osvojit. Tyto cíle jdou od jednodušších až po složitější. Bednářová (2018) říká, že to, jakou úroveň myšlenkové aktivity

chceme vyvolat u žáků zaleží na tom, jakým způsobem formulujeme otázky[16]. Pokud učitel správně položí otázku, která žáka přiměje se nad problémem zamyslet, pak žák musí použít složitější myšlenkové operace než jen vybavování si dříve naučených informací. To mu pomáhá s informací pracovat, lépe si ji zapamatuje a spojí s něčím, co už zná.

V roce 1956 přišel americký psycholog Benjamin Bloom (1913-1999) s taxonomií vzdělávacích cílů, která rozlišuje 6 úrovní, přičemž se musí postupovat od nejnižší úrovně až po tu nejvyšší. V tomto procesu není možné se dostat na vyšší úroveň, pokud dříve nebylo dosaženo úrovně nižší. Například žák nemůže aplikovat znalost nebo dovednost v praxi, pokud neporozuměl řešenému problému. Můžeme si to uvést na příkladu RVP G očekávaného výstupu literární komunikace, který zní: „žák objasní rozdíly mezi fikčním a reálným světem a vysvětlí, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí“. Pokud má žák dosáhnout tohoto cíle, je nám jasné, že tomu musí předcházet čtení fikčního textu, tedy dřívější zkušenost, kdy učitel vysvětlí žákovi, jaké prvky se vyskytují ve fikční literatuře a díky tomu je žák následně schopen rozpoznat, až se s nimi znovu setká. Pro tento cíl žák musí tedy pochopit znaky fikční literatury a sám je vysvětlit, využívá analýzu textu a hodnocení.

Podle jeho teorie musí na začátku stát zapamatování, následuje porozumění, aplikace, analýza, evaluace a nakonec syntéza (tvořivost). Postupem času ale došlo ke změně a vznikla revidovaná Bloomova taxonomie, která prohodila dvě nejvyšší úrovně, a to evaluaci a syntézu. [17]

Jak už bylo zmíněno, kritickému myšlení a jeho rozvoji je nutné se věnovat celoživotně, což může být pro pedagogiku, která ho může pomoct kultivovat, zdokonalovat, náročným úkolem. V oblasti rámcových vzdělávacích programů jsou nejvýznamnější klíčové kompetence, přičemž mnohé z nich (ne-li všechny) souvisí právě s kritickým myšlením. Ať už je to kompetence k řešení problémů, kompetence k učení, ociální a personální nebo komunikativní.

[16] *BEDNÁŘOVÁ, Jana. Čtením ke kritickému myšlení: (aplikace metod RWCT pro primární vzdělávání), str. 84.*

[17] ČERNÝ, Michal. *Pedagogicko-psychologické otázky online vzdělávání*, str. 14.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Vzhledem k tomu, že kritické myšlení (jak už jsme zmínili), se stalo jedním ze vzdělávacích cílů, je samozřejmé, že se tato skutečnost musela promítnout do kurikulárních dokumentů. My se teď zaměříme na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Tento dokument navazuje na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a je východiskem pro RVP středního vzdělávání. Nejdůležitější součástí tohoto dokumentu jsou klíčové kompetence, kterých by měli žáci na konci základního vzdělávání dosáhnout. Těchto kompetencí je sedm a navzájem se prolínají. Řadíme k nim kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní a kompetence digitální.[18]

Na základě definice klíčových kompetencí od Průchy (2003) a definice kompetence od Vetešky a Tureckiové (2008), Novotná a Jurčíková (2012) popisují klíčové kompetence *jako „integrální schopnosti jedince a jeho dispozice k určitému chování, jednání a myšlení, kdy pod pojmem integrální schopnosti rozumíme znalosti, dovednosti a zkušenosti jedince“*.

Vzdělávání, které se od RVP ZV odvíjí, má určité tendence. Patří k nim zohledňování potřeb a možností každého žáka při dosahování cílů základního vzdělávání; vytváření příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu, které je založeno na motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky; zdůraznění potřeby účinné spolupráce školy, školského poradenského zařízení a zákonných zástupců žáků; aj. [19]

„Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.“[20] Dále se zde dočteme, že základní vzdělávání usiluje o to, aby si žáci mohli osvojit strategie učení a byli motivováni pro celoživotní učení; aby žáci byli podněcováni k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů; dále mají být vedení k všestranné, účinné a otevřené komunikaci, ke spolupráci, vnímavosti, toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem.

[18]Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023. [online]. [cit. 2024-4-15]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf

[19] Tamtéž, s. 6.

[20] Tamtéž, s. 8.

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“[21]

Klíčové kompetence se vzájemně prolínají. Kompetence k učení spočívá v žákově iniciativě hledat nové informace, plánovat vlastní učení a zdokonalovat se v něm. U této kompetence můžeme vidět kritické myšlení zejména v systematizaci a propojování získaných informací, které má opět kriticky posuzovat. Kompetence k řešení problémů ve svém základě zahrnuje požadavek, že žák „kriticky myslí.“ Kompetence komunikativní i sociální a personální se vztahují spíše ke způsobu sdělování myšlenek a názorů ostatním, nebo naopak jejich přijímání. Řadíme zde i digitální gramotnost, která zahrnuje soubor digitálních kompetencí, díky kterým se žák naučím kriticky pracovat s digitálními technologiemi.

Cílem vzdělávání je předat žákům klíčové kompetence, které mohou dále využít a rozvíjet. Na základě klíčových kompetencí jsou položeny očekávané výstupy, kterých mají žáci dosáhnout prostřednictvím učiva.

Vedle Rámcového vzdělávací programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) stojí taky Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, který rovněž pracuje s kritickým myšlením jako se součástí klíčových kompetencí. Od RVP ZV se ve výčtu těchto kompetencí, které by si žáci na čtyřletých a na vyšším stupni víceletých gymnázií měli žáci osvojit, liší jen tím, že místo kompetence pracovní tady najdeme kompetenci k podnikavosti, všechny ostatní jsou stejné. V oblasti kompetence k učení žák *„kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá je při svém studiu a praxi“*. Kompetence k řešení problémů říká, že žák *„uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice“*. [22]

Strategie 2030+

Tento dokument přihlíží ke skutečnosti, že vnější svět se velmi rychle mění, ať už jde o způsob komunikace nebo získávání informací. Má dva hlavní strategické cíle. Ten první chce zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život. Druhý cíl usiluje o snížení nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a chce umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentu.

---

[21] Tamtéž, str. 10

[22] Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, MŠMT, 2021. [online]. [cit- 2024-4-16]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_uplne_zneni.pdf , s. 7-8.

Podle Strategie 2030+ je kritické myšlení „nedílnou součástí klíčových kompetencí“, stejně tak řešení problémů, týmová práce, komunikační a vyjednávací dovednosti, analytické dovednosti, kreativita a interkulturní dovednosti. Pro nás je důležité, že tahle strategie říká, že *„vzdělávání, ve smyslu práce se znalostmi, se zaměřuje méně na jejich memorování a soustředí se více na jejich pochopení, využití a vzájemné provázání, rozvoj gramotností a zvyšování kompetencí.“*[23] Dále klade škole za cíl rozvoj kritického myšlení u žáků, stejně tak rozvoj práce s informacemi. Učitelé by se neměli zaměřovat především na „obsahovou znalost předmětů a pamětní reprodukci“, ale svou pozornost by měli směřovat k úkolům, které vyžadují „hlubší porozumění a praktickou aplikaci a schopnost žáků spolupracovat a hledat společná řešení.“ Tuto proměnu, díky které žáci nebudou přetěženi zbytečnými informacemi, které nepotřebují znát, nazývá „provzdušnění učiva.“

Zatímco RVP ZV má sedm klíčových kompetenci (k učení; řešení problému; komunikativní; pracovní; sociální a interpersonální; pracovní a občanské), Strategie 2030+ odkazuje na evropský referenční rámec, jehož součástí je osm klíčových kompetencí. Patří sem kompetence v oblasti gramotnosti; kompetence v oblasti mnohojazyčnosti; matematická kompetence a kompetence v oblasti přírodních věd, technologií a inženýrství; digitální kompetence; personální a sociální kompetence a kompetence k učení; občanská kompetence; podnikatelská kompetence; kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování. Tyto klíčové kompetence jsou stěžejním bodem celé strategie. Ta usiluje o to, aby se přijímací a maturitní zkoušky zaměřily na ověření gramotností a klíčových kompetencí. Je důležité, aby jednotlivé zkoušky ověřily, na kolik žáci získali během studia očekávané výstupy.

Osvojování si klíčových kompetencí má být průběžně ověřováno. Na základě tohoto ověření se žákům dostane hodnocení, které má být formativní, tedy to, které je průběžné a lépe motivuje žáka k učení. S formativním hodnocením je spjato aktivní učení, zpětná vazba, ale i vlastní hodnocení výkonu. Pokud má žák hodnotit sám svou vlastní práci, může ho to lépe motivovat k budoucímu učení a přebírá tak odpovědnost za sebevzdělání, což vede ke zlepšení výsledků. Pro hodnocení budou stanoveny dílčí cíle, kterých má žák dosáhnout a tím bude možné sledovat pokrok.

Z výše uvedených cílů můžeme vidět, že strategie usiluje o proměnu obsahu, metod a forem vzdělávání. Snížení celkového objemu učiva může vést k vytvoření většího časového

[23] Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ [online]. [cit. 2024-4-15]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf, s. 17.

prostoru, díky kterému dojde k hlubšímu porozumění prostřednictvím opakování učiva nebo individualizací výuky. Pokud se totiž žáci musí učit velké množství informací, aniž by své poznatky pochopili v souvislostech nebo je aplikovali v praxi, nemůže dojít k hlubšímu porozumění, které je důležité pro další vyšší úrovně prací s informacemi.

Programy „The Thinking Classroom“ a „Reading and Writing for Critical Thinking“

The Thinking Classroom, chcete-li „Myslící třída“, je program inspirovaný Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT). Tyto projekty vznikly z potřeb učitelů, kteří chtějí podporovat v žácích aktivní učení. Kladou důraz na naslouchání, diskuzi, celoživotní učení, aplikaci získaných poznatků pro řešení problémů a na další dovednosti, které jsou pro kritické myšlení typické, především ale se tyto programy snaží dát učitelům konkrétní příklady, jak mohou kritické myšlení učit.

Můžeme si všimnout, že tzv. core lessons (základní lekce) jsou tvořeny ze tří fází. Jsou nazvány jako Anticipation, Building Knowledge a Consolidation. Tento styl výuky vychází z modelu E-U-R. Tato tři písmena představují fáze výuky evokaci, uvědomění si významu nové informace a reflexi. V první fázi (Anticipation), stejně jako u evokace, jde o zjištění prekonceptů, se kterými žáci vstupují do výuky. Prekoncepty jsou velmi důležitou součástí vzdělávacího procesu, protože se od nich odvíjí následná práce s novými informacemi. Učitel zjišťuje, co už žáci o tématu vědí, v čem mají nesrovnalosti nebo mylné představy. Pokud zjistí, že něčemu žáci ne úplně dobře rozumí, nebo dokonce jejich faktické znalosti jsou nesprávné, měl by se k tomu vrátit a znovu dané téma vysvětlit žákům. Bez správných základních znalostí nemůže dojít k porozumění tématu a žáci tak nejsou schopni uvažovat o informacích v širším kontextu. Následně si stanoví cíl výuky a poskytne žákům kontext, aby porozuměli novým poznatkům. Potom nastává fáze Building Knowleddge, kterou můžeme přeložit fázi „budování znalostí“. Učitel vede žáky k dotazovaní, k nacházení nových otázek, chce, aby kladli otázky, které souvisejí s učivem. Během této fáze chce v žácích vzbudit zájem o dané téma, chce, aby si s tématem vytvořili nějaké osobní souvislosti. Dále je zde důležité vytáhnout hlavní pojmy, které prostupují učivem. Poslední fáze (Consolidation) představuje tu nejsložitější část. Tady mají žáci nejen shrnout a vysvětlit, co se naučili, ale taky říct, jak je to obohatilo, jestli to například změnilo jejich pohled na věc a jak to mohou využít v praxi – můžeme tedy vidět, že je tady stěžejní vlastní zkušenost žáků. Z výčtu těchto tří fází plyne, že cílem výuky není memorování informací nebo opakování faktů, důležité je,

aby žáci dokázali samostatně s novými poznatky pracovat a naučili se díky nim řešit problémy. Tedy schopnost pracovat s informacemi a správně je použít je stěžejní.

Autoři pracují s konceptem Bloomovy taxonomie, zaměřují se na stupně myšlení, které podporují kritické myšlení a aktivní učení. S tím, že první stupeň zapamatování označují jako nejnižší úroveň myšlení, který pokračuje porozuměním, aplikací, analýzou, evaluací a nejvyšším stupněm myšlení je tvoření. Vidíme tedy, že pracují s revidovanou Bloomovou taxonomií.

Celý tento cyklus autoři připodobňují k rostlině, která vyrůstá od semínka až po zralou rostlinu. Ta, aby správně rostla, musí mít vždy dobré podmínky, díky kterým se rozvíjí. Stejně tak ve vzdělávání žáci musí vždy vycházet z informací, které už mají upevněné, aby na nich mohli stavět další nové poznatky a vytvářet si tak širší kontext, učitel jim však musí umět klást správné otázky, díky kterým podporuje rozvoj kritického myšlení. [24]

3. Alternativní školství

Podle Novotné a Jurčíkové je kritické myšlení „nedílnou součástí kognitivního vývoje každého jedince“, protože díky němu zhodnocujeme všechny informace, které během života získáváme díky učení a dalším vnějším podnětům.[25] Tudíž se opět dostáváme k myšlence, že kritické myšlení se dá zdokonalovat nebo rozvíjet celoživotně a je tedy důležité, jakým způsobem to bude jedinci umožněno od raného/mladého věku.

Adjektivum „alternativní“ nám vyjadřuje, že jde o něco jiného. Alternativní přístup ve školství bude tedy odlišný od tradičního pojetí výuky, výchovy a systému vzdělávání. Právě u alternativních škol se setkáváme s přístupem, kdy je žák ve středu pozornosti a aktivita je kladena hlavně na něj. Novotná a Jurčíková tvrdí, že pro implikaci kritického myšlení je za nejvhodnější považován konstruktivistický přístup. Ten spočívá především na aktivitě žáka, na tom, že díky například řešení problému dojde sám ke správnému výsledku, což směřuje k lepšímu zapamatování a dost často ke vlastní aktivitě a snaze poznat probírané téma hlouběji. A právě konstruktivismus je stěžejní pro výuku v alternativních školách.

Jak jsme mohli zjisti výše, klíčové kompetence jsou nejdůležitější částí RVP; jsou to cíle, ke kterým výchovně vzdělávací proces směřuje. Alternativní školství umožňuje otevřené

[24] CRAWFORD, Alan. *Teaching and learning strategies: for the thinking classroom*, s. 3-4.
[25] NOVOTNÁ, Jarmila a Jana JURČÍKOVÁ. *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu, s. 65*.

vyučování, díky kterému lze jednotlivé kompetence rozvíjet. Pod pojmem „otevřené vyučování“ si můžeme představit učení ve větších obsahových a časových souvislostech; svoboda žáků zvolit si činnost a téma, kterému se chtějí věnovat, přitom si jsou však vědomi své odpovědnosti za vlastní vzdělávání; respektování individualit žáků; plánování výuky se účastní jak učitelé, tak i žáci; dochází ke střídání volné a řízené činnosti žáků a v neposlední řadě je zde důležité podnětné prostředí, které je uzpůsobeno žákům.[26]

Alternativní školy mimo jiné usilují o kognitivní aktivizaci, která je spojena s intelektuálním potenciálem, zónou nejbližšího vývinu, plasticitou a adaptibilitou mozku, akcelerací, zprostředkováním a kognitivní modifikací. [27] Díky tomu, že přihlížejí k individuálním potřebám jedince, mohou být jeho kompetence lépe rozvíjeny.

Role učitele

Pro kvalitní vývoj kritického myšlení je bezpochyby důležitá role učitele. Alternativní školy ovšem roli učitele vnímají spíše jako roli průvodce. Ten má žáky motivovat a vybízet je ke zvědavosti. V tradičním pojetí vzdělávání je role učitele často chápána jako ta aktivnější. Tím neříkáme, že žáci jsou úplně pasivními příjemci informací, ale vzhledem k tomu, že nestojí vždy ve středu výukového procesu, může se stát, že do téhle pozice dostanou. Dnes se už častěji setkáváme s názory, že by tím aktivním činitelem měl být žák.

Pro to, aby výchovně vzdělávací proces byl co nejefektivnější, musí učitel zjistit, s jakým prekoncepty žáci vstupují do výuky. Právě prekoncepty obsahují určité znalosti, které žáci mají osvojené, a na kterých by měli vrstvit další informace, které ji umožní probírané téma pochopit více do hloubky. Willingham uvádí, že pokud učitelé chtějí žáky vést ke kritickému myšlení, musí je naučit určitá fakta, položit základy daného tématu, aby byli schopni tématu porozumět a následně se získanými informacemi umět pracovat, tedy dát jim kontext a následně s nimi kriticky pracovat. [28]

V období dospívání se žák mění jak fyziologicky, tak psychologicky. Tuto skutečnost musí každý učitel respektovat a výuku všem vývojovým fázím přizpůsobit. V tomto období jedinec ještě nemá jasnou vlastní identitu, prochází emočními výkyvy a teprve teď začíná

[26] POHNĚTALOVÁ, Yveta a Vladimír VÁCLAVÍK. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*, s.66.

[27] BODORÍKOVÁ, Nina, Gabriela PETROVÁ a Anna TIRPÁKOVÁ. *Kritické myslenie pohľadom učiteľov*, s.15.

[28] WILLINGHAM, Daniel T. *Proč žáci nemají rádi školu? kognitivní psycholog vysvětluje principy myšlení a jejich využití ve třídě*, s. 35-38.

rozumět pojmům jako je spravedlnost, pravda, právo aj. Co se týče kognitivního vývoje, podle Jeana Piageta[29], žák přechází z etapy konkrétních operací do etapy formálních operací, dokáže tedy uvažovat už abstraktně, proto začíná rozumět výše zmíněným pojmům. V této fázi je na učiteli, aby žákovi kladl správné podněty a ten mohl rozvíjet své myšlení. [30]

Strategie 2030+ říká: *„Chceme-li zlepšit učení žáků, potřebujeme stále zlepšovat práci učitele a rozvíjet ho. Pokud není vyučující schopen posoudit, do jaké míry žáci dosahují cíle učení nebo se jim alespoň přibližují, jakákoli změna je spíše náhodná.“* I když středem výchovně vzdělávacího procesu by měl být žák, podle Strategie 2030+ nesmíme zapomínat na vzdělávání učitele. Ten, i přes svou dlouholetou praxi, by se měl snažit usilovat o další zdokonalování učitelské práce. Především by o to ale měla usilovat daná škola a dopřát mu podmínky, díky kterým se bude moct rozvíjet a pro žáky tak být lepším učitelem. Pokud má učitel žákům předat určité kompetence, sám musí mít přehled ve vědeckých základech daného předmětu, ale také musí umět správně komunikovat se studenty a se svým okolím.

Učení kritickému myšlení je spojeno s podporou kognitivních funkcí. Ty představují všechny funkce spojené s duševními schopnosti spojené s myšlením a poznáváním jedince. Na začátku školní docházky žáci nemají tyto schopnosti dostatečně rozvinuté, ještě neumí správně pracovat s informacemi. Právě tomu se mají naučit ve škole. [31]

Z turecké studie z roku 2022, *Middle school teachers' critical thinking skills and awareness towards teaching critical thinking skills,* vyplývá, že jedním z problémů, proč je učení kritickému myšlení náročné, jsou například neadekvátní učební osnovy. Podle tohoto si můžeme myslet, že by výuka na alternativních školách měla poskytovat více prostoru pro rozvoj kritického myšlení, tam totiž nenajdeme žádné striktní osnovy, kterých se učitelé musí držet.

Pro srovnání byly vybrány následující dva koncepty alternativního školství, a to Montessori pedagogika a Waldorfská pedagogika. Výběr těchto dvou koncepcí byl uskutečněn s ohledem na jejich tradici a relativně dlouhou minulost oproti novým směrům, jako jsou například ScioŠkoly.

[29] NOLEN-HOEKSEMA, Susan. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda, s. 104.*
[30] OBST, Otto. *Obecná didaktika*, s. 22.
[31] BODORÍKOVÁ, Nina, Gabriela PETROVÁ a Anna TIRPÁKOVÁ. *Kritické myslenie pohľadom učiteľov*, s.17.

3.1.Montessori pedagogika

Maria Montessori byla italská pedagožka a filozofka, která žila v letech 1870-1952. Byla zakladatelkou tzv. Domů dětí (Case dei Bambini). Na dítě se dívala jako na svébytnou osobnost, ne jako na malého dospělého. Ze začátku se věnovala dětem, které měly určitá znevýhodnění. Těm věnovala takové úsilí a připravila jim takové podmínky, že později dosahovaly stejných výsledků, jako jejich vrstevníci, kteří byli naprosto zdraví. Zajímalo ji tedy, jestli metody, které uplatňuje při výuce „defektních" dětí, může uplatnit stejně tak u dětí „normálních".[32]

Když založila v roce 1907 Dům dětí, zaměstnala v něm paní, která nebylo učitelkou, aby nemohla zasahovat do učení žáků předešlými zkušenostmi z vyučování. Zmíněnou osobu nazývala „directress", chtěla totiž po ní, aby děti, než vedla spíš pozorovala, čemu se chtějí věnovat, co je zajímá a jakým způsobem se pohybují po třídě. Na základě tohoto Montessori došla k zjištění, že děti (ve věku 3-6 let) mají zájem a potřebu se učit sami, aniž by je kdokoliv do toho nutil. Pokud mají dostatečně podnětné prostředí, spoustu věcí se dokážou naučit sami. Do té doby se mělo za to, že děti v tomto mladičkém věku jsou „uneducable – nevzdělatelní". Do roku 1908 byla Maria Montessori světoznámou díky jejímu „objevení dítěte".[33] První Montessori škola byla založena v USA, v říjnu 1911, Annou Georgovou, první učitelkou, která byla vedena Montessori pedagogikou.

Montessori pedagogika je nejvíce známá větou: „Pomoz mi, abych to dokázal sám." Tento způsob vzdělávání klade velký důraz na podnětné prostředí, které je co nejpřirozeněji přizpůsobeno dítěti. Základem je pedocentrismus, tedy v centru pozornosti je dítě, a ne učitel. Ten respektuje jeho samostatnost a tzv. senzitivní fáze.

Tento způsob vzdělávání je charakteristický skupinami žáků různého věku díky tomu, že tento systém je rozdělen do tzv. trojročí. Práce je vybrána právě žáky a uskutečňuje se v delších časových blocích a nesetkáme se zde s tradičním známkováním na stupnici od jedné do pěti. To, že žáci spolupracují ve skupinách, kde se setkávají s žáky jiného věku, ať už mladšího nebo staršího, jim umožňuje získávat zkušenosti, které by v homogenní třídě – co se týče věku – nikdy nedostali. Díky tomu, že jsou vedeni ke spolupráci se staršími žáky, se mohou od nich naučit novým zkušenostem. Naopak starší se díky spolupráci s mladšími žáky

[32] THAYER-BACON, Barbara. *Maria Montessori, John Dewey, and William H. Kilpatrick,* 2012, str. 6. [on-line]. [cit.2024-4-2]. Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/10.5703/educationculture.28.1.3?searchText=&searchUri=&ab_segments=&searchKey=&refreqid=fastly-default%3A5e0491367d10e2d0de4a89ad6d16c2aa&seq=4

[33] Tamtéž.

mohou naučit lepší kooperaci. To, že jim budou vysvětlovat dříve nabyté vědomosti a dovednosti jim umožní se na danou věc podívat z jiného úhlu pohledu, a tak podpořit nebo pozměnit své přesvědčení.[34]

Montessori se na jakoukoli dětskou aktivitu důsledně zaměřovala, jejich činnost nechtěla nazývat „hraní“, ale „práce“, aby i pro ostatní dospělé bylo dostatečně srozumitelné, že děti nesmí vyrušit, když zrovna chtějí. Zjistila, že děti jsou schopny se naučit disciplíně, koncentraci a sebekontrole právě díky jejich „práci“, a že tyto schopnosti mohou rozvíjet, pokud je jim to umožněno. [35]

Studie z roku 2006, zabývající se analýzou studijních a sociálních výsledků žáků, která srovnávala Montessori školu s jinými programy základního vzdělávání, došla k závěru, že na konci základního vzdělávání napíší žáci Montessori škol kreativnější eseje s mnohem více komplexnějšími strukturami vět, dále jsou schopni přistupovat k sociálním problémům pozitivněji a celkově mají pocit větší sounáležitosti ve škole oproti ostatním.

3.2.Waldorfská pedagogika

První Waldorfská škola byla založena v roce 1919 v Německu. Jejich zakladatel, Rudolf Steiner, tyto školy otevřel pro děti pracovníků jisté továrny na cigarety. Chtěl, aby byli děti vychovány tak, aby z nich vyrostli lidé, kteří by vytvořili spravedlivou společnost.[36] Základem této pedagogiky byl pohled na bytost člověka jako na charakter tvořený ze tří složek – body, soul and spirit (tedy tělo, duše a duch) – které se postupem času vyvíjejí. [37] Waldorfské školy vycházejí z koncepce rakouského filozofa a pedagoga, Rudolfa Steinera, který na začátku 20. století přišel s myšlenkou antroposofie. Ta „si všímá zákonitostí

---

[34] ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*, s.24.

[35] Překlad autorky z originálu: „She called the children´s activities „work“ so that adults would take the children´s activities seriously and not consider what the children did as „just play“ that could be interrupted whenever adults wanted, based on adult needs instead of the children´s. Montessori learned that children learn self-discipline and self-conrol through their work. Suprisingly, teh can develop a strong ability to concentrate their minds and control their bodies if given chance to do so.“

THAYER-BACON, Barbara. *Maria Montessori, John Dewey, and William H. Kilpatrick,* 2012 [online]. [cit. 2024-5-20] Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/10.5703/educationculture.28.1.3

[36] NORDLUND, Cariie. *Waldorf Education: Breathing Creativity, Carrie Nordlund,* 2013. [online]. [cit. 2024-5-20]. Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/23392104?seq=3

[37] FOSTER, Sarah W., *An Introduction to Wladorf Education*, 1984. [online]. [cit. 2024-2-27] Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/30185590?saml_data=eyJzYW1sVG9rZW4iOiI1ZTIxYzc5NC1iZTQxLTQ1ODEtYWNjOS02ODlkODM1ZjUxMDIiLCJlbWFpbCI6InNvbmEudHVyY3lub3ZhMDFAdXBvbC5jeiIsImluc3RpdHV0aW9uSWRzIjpbImVlODBmMGE2LTE0ZDktNDBiZS1hMmNmLTVmNzI5OTFiNjhlMSJdfQ

vývojových kroků dítěte a mladého člověka, proměn a rozvoje jeho vztahu ke světu a jeho schopnosti učit se.“ [38]

„Antroposofie není chápána jako určitá ideologie, ale pozvolna vznikající schopnost poznávat svět a jeho projevy vůči nám a dle toho na základě vlastního úsudku jednat.“[39] Dále Hrdličková zmiňuje, že *„je to cesta k sebevýchově určená pro dospělé (…) je základem přípravy učitelů pro waldorfské školy“*. Podle Fosterové byla antroposofie něčím, co mohlo přinést nové porozumění lidské bytosti. Ve waldorfském výchovně pedagogickém procesu se určité předměty zavádějí do výuky podle fáze vývoje, ve které se jedinec nachází. Díky tomu je možné dbát na vývoj jednotlivce a rozvíjet jeho schopnosti.

Dalším důležitým pojmem pro tuto pedagogiku je eurytmie, vytvořena Rudolfem a Marií Steinerovými, která označuje jakousi formu pohybu. Hudba, tóny a „sounds of speech“ (zvuky řeči) jsou vyjádřeny pohybem těla. Pohyb je pro správný vývoj dítěte nesmírně důležitý. Jak ukazují Miklánková, Pugnerová a Rechtik ve své publikaci *Motorické dovednosti v kontextu kognitivních procesů a self-conceptu dítěte,* tělesná výchova nebo jakákoli pohybová činnost podporuje sebedůvěru studentu, schopnost komunikovat, a dokonce i soustředěnost.

Vzdělávací aktivity ve waldorfském prostředí usilují o uspokojení komplexní potřeby každého dítěte, ať už jde o potřeby fyzické, emocionální, kognitivní, sociální nebo duchovní. [40] Jednotlivé předměty jsou propojeny na tolik, aby nebyl jeden nadřazený druhému, ale aby žáci získali všeobecný základ a dokázali si k tématům najít vztah. Hlavní předměty jsou vyučovány v tzv. epochách neboli ve dvouhodinových blocích, které jsou rozděleny na tři části, a to rytmickou, vyučovací a vyprávěcí. Každá epocha trvá měsíc, tedy celý měsíc se první dvě hodiny žáci věnují vybranému předmětu. Důraz je kladen na umění, hudbu a pracovní činnosti (hand work). Učitelé dbají, aby se žáci naučili spolupracovat mezi sebou. Proto i hodnocení je na konci roku slovní a zaměřuje se na vývoj a pokrok jednotlivce, tudíž nevyvolává v kolektivu zbytečnou rivalitu. [41]Waldorfská škola je součástí konstruktivistické

---

[38]Oficiální stránky Asociace waldorfských škol České republiky [online]. [cit. 2024-2-27] Dostupné z: https://www.waldorf.cz/waldorfska-pedagogika/]

[39] HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce*, s.52.

[40] NORDLUND, Cariie. *Waldorf Education: Breathing Creativity, Carrie Nordlund,* 2013. [online]. [cit. 2024-5-20]. Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/23392104?seq=3

[41] FOSTER, Sarah W., *An Introduction to Wladorf Education*, 1984. [online]. [cit. 2024-2-27] Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/30185590?saml_data=eyJzYW1sVG9rZW4iOiI1ZTIxYzc5NC1iZTQxLTQ1ODEtYWNjOS02ODlkODM1ZjUxMDIiLCJlbWFpbCI6InNvbmEudHVyY3lub3ZhMDFAdXBvbC5jeiIsImluc3RpdHV0aW9uSWRzIjpbImVlODBmMGE2LTE0ZDktNDBiZS1hMmNmLTVmNzI5OTFiNjhlMSJdfQ

koncepce vyučování a učení, pro kterou je významná společná činnost učitele žáka. Součástí této koncepce může být i aktivní účast rodiny na chodu výuky. [42]

[42] ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*, s.186.

4. Praktická část

Úvod

Jak jsme viděli, kritické myšlení se stává velmi důležitou dovedností pro fungování ve společnosti 21. století. V teoretické části jsme si uvedli, co tento pojem zahrnuje a jaké místo má v kurikulárních dokumentech. Vzhledem k tomu, že alternativní školy fungují na odlišných pravidlech – oproti běžným školám – a každá má svá specifika, ve svém výzkumu jsem se zaměřila na to, jak se snaží rozvíjet kritické myšlení u žáků, zda se shodují nebo odlišují.

Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním výzkumným cílem praktické části je srovnat pedagogiku Waldorfských škol a Montessori škol podle kritérií důležitých pro rozvoj kritického myšlení u žáků. Výzkum probíhal formou polostrukturovaných rozhovorů, ve kterých bylo následně analyzováno, jakým způsobem je kritické myšlení podporováno a rozvíjeno.

Mezi výzkumné otázky budeme řadit tyto: *Jak daný typ školy ovlivňuje výuku? K jakým cílům daná škola směřuje ve výuce? Co si učitelé představují pod pojmem kritické myšlení?*

Výzkumná metoda a technika sběru dat

Pro sběr dat byla vybrána kvalitativní metoda, dotazování, a to konkrétně polostrukturovaný rozhovor, který má vždy stanovené otázky nebo okruhy, které jsou pro badatele důležité, ale zároveň umožňuje respondentům dostat se k myšlenkám, ke kterým by se u strukturovaného rozhovoru nedostal vzhledem k jeho potřebě držet se přesně stanovených otázek.[43]

Polostrukturovaný rozhovor byl vytvořen na základě výzkumného cíle a výzkumných otázek, které vycházeli z teoretické části práce. Rozhovory probíhaly prostřednictvím platformy Zoom. Tyto rozhovory byly nahrány na počítač pro následné přesné přepsání otázek a odpovědí, tedy celého znění rozhovoru (do aplikace Word), aby všechny myšlenky byly zachyceny ve správném znění a mohlo dojít k následné prezentaci získaných dat. Všechny rozhovory jsou v přesném přepisu uloženy u autorky práce. Délka každého rozhovoru se lišila z důvodu rozvádění anebo naopak stručnému sdělování odpovědí od různých respondentů,

[43] MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*, s. 79-81.

pohybovala se tedy v rozmezí 30-70 minut. Celkem vzniklo cca 340 minut záznamu. Výzkum probíhal v červnu 2024. Pro ukázku kompletního rozhovoru jsem zvolila rozhovor s hlavní pedagožkou ZŠ, Montessori školy Andílek, která se nachází v Praze, protože je z mého úhlu podhledu nejpřínosnější pro účely této práce. Paní učitelka se Montessori pedagogice věnuje už 12 let a k této profesi ji motivovaly její vlastní děti. Rozhovor najdete na konci práce v přílohách.

Charakteristika a výběr respondentů

Pro praktickou část bylo vybráno 8 respondentů s tím, že 4 z nich jsou odborníky v Montessori pedagogice a další 4 ve Waldorfské pedagogice. Respondenti byli osloveni prostřednictvím emailu. Školy byly vybrány z různých měst v České republice s cílem zachytit co nejvíce reprezentativní výsledky. Pro Montessori pedagogiku to jsou města Praha, Brno, Olomouc a Ostrava, Pedagogiku Waldorfských škol v této práci reprezentují města Litvínov, Plzeň a České Budějovice.

Respondenti byli vybráni na základě délky jejich praxe v alternativní škole a rovněž záleželo na tom, kterou věkovou skupinu žáků učí. Minimum délky praxe v dané alternativní škole bylo stanoveno na jeden rok a věková skupina žáků byla stanovena pro první až druhý stupeň ZŠ.

Do mého výzkumu se přihlásili tito učitelé, abych zachovala jejich anonymitu, došlo ke změně jejich křestních jmen.

1. Lenka – učitelka v Montessori škole v Olomouci, aprobace na 1. stupeň, učitelka v Montessori škole 10 let
2. Adéla – učitelka v Montessori škole v Brně, aprobace na 1. a 2. stupeň, učitelka v Montessori škole 6 let
3. Martin – učitel v Montessori škole v Ostravě, aprobace na 1., 2. a 3. stupeň, učitel v Montessori škole 11 let
4. Renata – učitelka v Montessori škole v Praze, aprobace pro 1. a 2. stupeň, učitelka v Montessori škole 12 let
5. Kamila – učitelka ve Waldorfské škole v Plzni, aprobace pro 2. stupeň, učitelka ve Waldorfské škole 4 roky
6. Milada – učitelka ve Waldorfské škole v Litvínově, aprobace pro 1. stupeň, učitelka ve Waldorfské škole 3 roky

7. Marie – učitelka ve Waldorfské škole v Českých Budějovicích, aprobace pro 1. stupeň, učitelka ve Waldorfské škole 16 let
8. Helena – učitelka ve Waldorfské škole v Litvínově, aprobace pro 2. stupeň, učitelka ve Waldorfské škole 1 rok

Analýza dat

Po přepisu rozhovorů došlo k opakovanému čtení textů, na základě, kterého byly vytvořeno 12 podkategorií, které měly všechny rozhovory společné, z nichž byly určeny 4 hlavní kategorie, kterými jsou: způsob výuky, rozvíjené dovednosti, práce s informacemi a kritické myšlení. Díky těmto kategoriím bylo možno odpovědět na výzkumné otázky. Bylo použito axiálního kódování., které navazuje na otevřené kódování. S tímto postupem přišli Strauss a Corbinová v roce 1999.[44] Vzhledem k tomu, že výzkumným cílem bylo srovnat dva výše zmíněné pedagogické přístupy z hlediska rozvíjení kritického myšlení u žáků, postavila jsem vedle sebe odpovědi na výzkumné otázky z těchto dvou směrů, které se vyhodnocovali zvlášť, a konečné postavení těchto odpovědí vedle sebe umožnilo dosáhnout výzkumného cíle.

Etické aspekty

Všichni respondenti byli osloveni prostřednictvím emailu, který zahrnoval všechny informace potřebné pro uskutečnění rozhovoru. Dozvěděli se, čemu se bakalářská práce věnuje a jaké jsou její cíle. Byli obeznámeni s faktem, že rozhovory se budou nahrávat pro výzkumné účely práce, a že v případě jejich žádosti bude zachována naprostá anonymita. Všichni respondenti dali svůj souhlas k nahrávání rozhovoru. Na konci každého rozhovoru došlo k ujištění, že dotazování proběhlo v pořádku a respondenti sdělili tazateli své připomínky či dojmy.

[44] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách,* s.232

4.1. Výsledky rozhovorů s pedagogy v Montessori školách

VO1: ***Jak daný typ školy ovlivňuje výuku?***

Pro zodpovězení této otázky nám pomohla kategorie *„způsob výuky“*. Na základě sesbíraných informací jsme došli k závěru, že v Montessori školách je pochopitelně nejdůležitější právě Montessori metoda. Jde o vědeckou metodu, která je komplexní a rozvinutá, najdeme zde důležitý koncept pomůcek, které jsou přizpůsobeny potřebám dítěte a jeho vývojovým stádiím. Pro některé respondenty byla potřeba studování vývojových stádií jedním z důvodů, proč se rozhodli této pedagogice věnovat. *„Maria Montessori pozorovala, jak se děti přirozeně učí a jak k nim přistupovat, to mě velmi oslovilo. Pozorovala různé děti, v různých zemích a zjistila, že děti v určitém období, v určitém věku, fungují stejně a mají stejné potřeby,“* (Martin). Respondenti dále zdůrazňovali důležitost vyváženosti svobody dítěte a jeho zodpovědnosti. Nedílnou součástí této pedagogiky je i kosmická výuka, která představuje propojení více předmětů v jednu oblast, díky čemuž žáci získají širší kontext a můžou téma studovat z několika různých pohledů, což jim umožní hlubšího porozumění. Učitel je tady v roli průvodce, který provádí tzv. pozorování.

Neposledním důležitým aspektem této pedagogiky je formativní hodnocení, které dává prostor žákům k sebehodnocení, ve kterém viděli respondenti výhodu. *„Tímto způsobem vedeme ty děti k tomu, aby byly schopny si reflektovat proč se vzdělávají, k čemu to je, kam to vede, jaké jsou cíle, co se naučili, co si z toho odnesli, ale samozřejmě i to, jak se u toho cítili a jak se obecně cítí v té škole,“* (Adéla).

VO2: ***K jakým cílům daná škola směřuje ve výuce?***

Pro zodpovězení druhé výzkumné otázky nám pomohly tyto dvě kategorie: *„rozvíjené dovednosti“ a „práce s informacemi“*. Kromě toho, že oslovení respondenti z Montessori škol se snaží v žácích rozvíjet jednotlivé klíčové kompetence, které jsou součástí českého kurikula, podporují žáky ve spolupráci, odpovědnosti, respektu, komunikaci, sociálních dovednostech, ale i v pracovních návycích, které zahrnují i *„…vybírání si a dokončování práce. Je rovněž důležité, aby si vybraly práci, která bude pro ně dostatečnou výzvou,“* (Lenka). Renata uvádí, že mají stanovená tři základní pravidla, která obsahují respekt k sobě, k druhým a k prostředí. Vidíme tedy, že jde o hodnoty, které přesahují faktické znalosti, které by měli žáci během výchovně vzdělávacího procesu získat.

Když se zaměříme na to, co se snaží průvodci dále v těchto Montessori školách žáky naučit, vidíme, že jedním velkým cílem, který mají společný, je schopnost práce se zdroji. Právě práce se zdroji, jak jsme uvedli v teoretické části, je klíčová pro kritické myšlení z důvodu posuzování, ověřování, hodnocení a analyzování nových informací. Respondenti z těchto škol uvádí, že je pro ně důležité, aby se žáci naučili pracovat s různými zdroji informací a rovněž, aby pracovali s dostatkem zdrojů, což jim umožní ověřit si novou informaci: *„…chceme, aby si našli více zdrojů. Když například pracují ve skupinkách, tak často pracují s více zdroji a potom zjišťují, jestli jsou informace pravdivé,“* (Renata).

Ověřování této informace, jak bylo zjištěno, často probíhá formou diskuze, která učí žáky respektovat jiný názor a taky se tím naučí, že na věc je potřeba se podívat z několika úhlů pohledu, než vyvodí závěr.

Práce s informacemi obsahuje i práci s textem, která je téměř každodenní součástí ve výuce. Ke každému tématu má tato pedagogika rozpracované jednotlivé texty, se kterými se pracuje. *„Vždy je jedna myšlenka v jednom odstavci, díky tomu jsou schopni si lépe hledat informace. Analýza textu s pedagogem, může v diskuzi probíhat tak třikrát týdně. (…) Dále si ukazujeme, kde mohou informace dohledávat, co může být jejich projekt, analyzujeme kus textu, aby věděli, jak to téma dál zpracovávat,“* (Renata).

Pro to, aby mohli efektivně pracovat se zdroji, musí vycházet z prekonceptů, na kterých se učitelé snaží stavět nové informace. *„Z každé práce je výstup, který je rovněž vstupem pro následnou práci. Často je to podmínka, aby dotyčný mohl postupovat. V každé oblasti, ať už je to matematika, jazyk, kosmika nebo umění, se pokračuje schůdek po schůdku, v návaznosti…,“* (Martin). Vidíme tedy, že bez předešlých, pevně daných základních informací by nebylo možné naučit žáky něco nového.

V neposlední řadě si všímáme, že důležitou součástí této pedagogiky je propojení teoretických poznatků žáků s jejich praktickým životem. Tohle může probíhat formou pořádání různých slavností, ale i organizováním výletů nebo například pečením cukroví. *„Takže tady to měření, počítání, převádění jednotek, se promítlo do reálného výsledku.“* (Adéla).

VO3: ***Co si učitelé představují pod pojmem kritické myšlení?***

Pro zodpovězení na třetí výzkumnou otázku nám pomohla kategorie „kritické myšlení“. Tato otázka byla vybrána pro zjištění subjektivních vnímaní respondentů pojmu

kritické myšlení, který prostupuje celou prací. Jak totiž víme, definic kritického myšlení existuje mnoho a z toho důvodu bylo zjišťováno, co pro respondenty tento pojem znamená. Myšlenky, které se vyskytovaly ve všech odpovědích, krásně shrnuje odpověď Adély: *„Ke kritickému myšlení je potřeba nejprve nějaký odstup od tématu a podívat se na víc zdrojů, zjistit informace, než si utvořím názor a být otevřený tomu, že to nakonec stejně může být nějak jinak“*. Dále mezi dovednosti kritického myšlení respondenti řadili schopnost zaujmout k věci postoj na základě svých zkušeností a vědomostí, ale i pojmy, které nesouvisí jen s tím, jak člověk dokáže posuzovat informace, ale taky kladou důraz i na charakterové vlastnosti jedince jako je respekt názorů jiných lidí, uvědomění si, že neexistuje jeden pohled na věc a motivace nebo snaha se dál vzdělávat a díky tomu se do tématu hlouběji ponořit.

4.2. Výsledky rozhovoru s pedagogy ve Waldorfských školách

VO1: ***Jak daný typ školy ovlivňuje výuku?***

Pro zodpovězení této otázky nám pomohla kategorie *„způsob výuky“*. Na základě sesbíraných informací se ukázalo, že specifikem Waldorfských škol je především výuka v epochách a důležitost role třídního učitele. *„Kdybych to přirovnala ke klasické základní škole, tak zeměpis je jedna hodina týdně a na Waldorfské škole se ten zeměpis učí jeden měsíc v rámci epochy. Ta epocha trvá zhruba 110 minut, má různé fáze… “* (Kamila). Pro výuku v epochách si žáci vedou epochové sešity, do nichž si píší zápisy, které sami vytvářejí na základě informací získaných od učitele a pozorováním nebo mají návodné otázky, na které odpoví a tím si vytvoří zápis. Respondenti uvedli, že žáci nepoužívají učebnice ale právě tyto sešity, které jsou pro ně hlavním zdrojem informací.

Jiným ze základních principů, jak uvádí například Marie, je učení prožitkem. Pro lepší představu nám uvedla příklad. *„Dobře se to dá ukázat na předmětech jako je fyzika, chemie. Napřed probíhá i bez teoretických znalostí pokus, děti se učí pozorovat a popisovat (jak ústně, tak písemně) to, co viděly, aby si samy zjišťovaly fakta. Teprve po sérii pokusů se vyvozují společně závěry a dochází se k obecným teoriím. Jde o to, aby o tom uvažovaly, uvědomily si význam pro život,“* tahle myšlenka nás přivádí k tomu, že tímto způsobem může dojít k lepšímu upevnění nových informací, pokud žáci takto přijdou sami na teorii, tedy dojde k porozumění tématu na takové úrovni, že jsou schopni analyzovat, co se během pokusu odehrálo a díky tomu vytvoří společný závěr, kterým směřují k odhalení původní teorie.

Další odlišnou součástí výuky ve Waldorfských školách od jiných alternativních škol jsou formy a eurytmie. Respondenti popsali, že forma je určitý způsob zachycení pohybu, které si můžeme představit tak, že žáci ztvárňují na papír různé vzorce. *„Máme naprosto specifické, výjimečné předměty, které podporují práci s vývojovými fázemi, jako je eurytmie a kreslení forem,“* (Marie), v těchto předmětech respondenti spatřují velký význam pro rozvoj žáka. Kamila uvádí, že formy *„rozvíjí jejich myšlení, vůli cit a celého člověka“* a eurytmii označuje za *„léčebný pohyb, který pomáhá s vyslovováním hlásek, s léčbou vývojových poruch, zkrátka to ty děti uvolňuje“*.

A v neposlední řadě zásadním prvkem, který určuje výuku ve Waldorfské škole je samotná antroposofie. Hlavní myšlenku této filozofie nám vysvětlila Helena, která nejen že má zkušenosti s touto pedagogikou, ale rovněž studovala filozofii jako takovou: *„Steiner tu svoji filozofii obrací na člověka coby hybatele nejen těch jevů společenských, ale i přírodních*

čili strhává člověka do centra, proto antroposofie. (…), podle mého názoru, dnes není nějak zásadně rozvíjená věc, ale prakticky to stále má co říct, protože to oživuje tradici v podmínkách 21. století, " vidíme tedy, že i přes to, že jde o filozofii starou přes 100 let, stále hraje v těchto školách určitou roli.

VO2: ***K jakým cílům daná škola směřuje ve výuce?***

Pro zodpovězení druhé výzkumné otázky nám pomohly tyto dvě kategorie: *„rozvíjené dovednosti" a „práce s informacemi"*. Kromě rozvíjení klíčových kompetencí, které jsou uvedeny v RVP, jedním z hlavních cílů je naučit žáky komunikovat, spolupracovat, podporovat jejich kreativitu, akcent je hodně kladen i na emocionální stránku osobnosti, kdy se snaží rozvíjet empatii. Respondenti dále uvedli, že se žáky snaží naučit praktickým věcem pro život, kdy všichni uvedli projekt od zrna po chléb, při kterém se, jak už název napovídá, *„prochází teoretickou výchovou, co například spadá k tomu zemědělství, a pak si vysejí políčko, na kterém to vyroste, umelou si mouku a upečou chleba"* (Milada).

Součástí hodnocení na těchto školách je i možnost žáků k sebehodnocení, které respondenti vnímají jako prostředek, který jim může pomoct pracovat se svými slabými i silnými stránkami, díky čemuž se můžou v budoucnu zlepšovat. Marie dále uvádí, že dětem dávají zpětnou vazbu, díky které porovnávají *„vývoj dítěte s ohledem na jeho předpoklady"* a tím sledují a ukazují mu jeho vlastní progres, což může vytvářet dobrou motivaci pro další práci a učení. Helena vnímá kritické myšlení jako součást sebehodnocení *„ve kterém to kritické myšlení je přítomné, bez kterého by se člověk nemohl dobrat nějakého názoru, "*.

Důležitou součástí je rovněž práce s prekoncepty. Respondenti uvedli, že se nemusí snažit o umělé pracování se dříve získanými informacemi vzhledem k tomu, že je to pro ně přirozená součást výuky, neboť jim to umožňují výše zmíněné epochy. *„Pokaždé, když začíná epocha, tak se opakuje to, co se učili před tím. Ať je ta epocha zaměřena na cokoli, tak ty předchozí části se shrnou, byť bychom byli například v únoru a vraceli se do listopadu. To je nezbytně nutné, protože ty děti, stejně jako všude jinde, zapomínají, nehledě na to, že se jim nechce a třeba tehdy to špatně pochopili, tak je to potřeba znovu vysvětlit nebo vzít od začátku, "* (Helena).

Hlavními cíli při učení žáků pracovat s informacemi uvádí dovednost vyhledávání relevantních zdrojů informací a *„objevit podstatu a umět ji interpretovat"*(Milada). *„Učíme pracovat děti se zdroji, jde o to, aby si udělaly vlastní názor. Aby to, co někde čtou, nebraly hned jako pravdivé, ale aby nad tou informací přemýšlely. To je to, co se jim já osobně snažím*

vštípit, tedy aby přemýšlely," (Kamila). Tohoto se snaží dosáhnout častou diskuzí nebo prací žáků ve skupinách, díky čemuž se učí zdůvodnit svůj názor a podložit ho relevantními argumenty. Dále nám respondenti uvedli, že osmé třídě píší žáci ročníkovou práci, která má teoretickou a praktickou část. Tuto práci Kamila připodobňovala k maturitní nebo bakalářské práci a uvedla, že pro vypracování teoretické části se musí naučit *„pracovat s knihami, se zdroji, musí citovat"*. Zjistili jsme tedy, že práce s různými zdroji je pro tyto učitele klíčová.

VO3: ***Co si učitelé představují pod pojmem kritické myšlení?***

Pro zodpovězení na třetí výzkumnou otázku nám pomohla kategorie „kritické myšlení". *„Schopnost přijmout odlišné názory a hledat si v tom svoji vlastní cestu, aby nedali na první dojem. Aby nesjížděli jenom po povrchu, ale šli do hloubky věci, aby měli vlastní názor a respektovali názory ostatních. Aby zvažovali různé úhly pohledu,"* (Marie). Tato citace uvádí soubor dovedností, které respondenti z vybraných Waldorfských škol uváděli nejčastěji. Dále uvedli, že k pojmu kritické myšlení si přiřazují tyto schopnosti: schopnost přemýšlet, *„vyhodnotit smysluplnost tvrzení pro můj záměr"* zpětná vazba a hodnocení.

4.3. Porovnání výsledků, shrnutí – naplnění výzkumného cíle

Je třeba podotknout, že závěry této práce nemůžeme považovat za obecné, neboť se jedná o subjektivní zkušenosti a názory osmi pedagogů. Cílem tedy není zobecnění poznatků, ale nahlédnutí do vybraných pedagogických směrů a snaha pochopit, jakým způsobem usilují o rozvoj kritického myšlení u žáků.

Výrazná odlišnost těchto dvou pedagogických směr spočívá už v tom, že samotní zakladatelé se od sebe lišili. Slovy naší respondentky můžeme říct, že Rudolf Steiner *„hledal uplatnění pro svou filozofii“* a tak dával podnikatelům návrhy zakládat školy, které budou fungovat v souladu antroposofie. Oproti tomu metoda Montessori spočívá ve vědeckém pozorování dítěte.

Když se podíváme na odpovědi, můžeme říct, že Montessori i Waldorfská pedagogika se shodují v tom, že oba tyto směry respektují vývoj jedince, na základě, kterého mu přizpůsobují výuku a Montessori navíc používá speciální pomůcky, které jsou vytvořené pro potřeby jedince v daném vývojovém období.

Všimli jsme si, že role učitele je vnímaná trochu odlišně. Zatímco v Montessori pedagogice učitel je spíše průvodcem, který dopomáhá žákům a provádí tzv. pozorování, ve Waldorfské škole má učitel výraznější roli. Na základě rozhovorů bylo zjištěno, že v ideálním případě, celá třída prochází celou základní školou s jedním třídním učitelem.

Mezi kritéria, která jsou důležitá pro rozvoj kritického myšlení jsme si stanovili *práci učitelů s prekoncepty žáků* a *soubor rozvíjených dovedností, které žákům umožňují rozvíjet kritické myšlení.*

Jak jsme si již v teoretické části práce uvedli, pro rozvoj kritického myšlení je důležitá práce s prekoncepty. Ty, jak jsme zjistili, obě pedagogiky nejen že berou v potaz, ale cíleně s nimi pracují ve výuce. Ve Waldorfské pedagogice to umožňují epochy, během kterých na začátku dojde k zopakování předešlého učiva prostřednictvím rozpomínání se žáků nebo kladení návodných otázek. Respondenti uváděli, že díky epochám je zaručená jistá kontinuita, díky které jsou žáci schopni nabalovat nové informace na ty dříve získané. V rozhovorech s učiteli z Montessori škol jsme dospěli k tomu, že častou formou zjišťování prekonceptů může být otevřená diskuze nebo brainstorming, díky kterému učitelé zjistí, co žáci umí nebo v čem naopak chybují a co je tedy potřeba doplnit nebo vyjasnit. Rovněž pracují s myšlenkovými mapami, které mají jedno klíčové slovo nebo hlavní téma, ke kterým pak žáci přidávají vlastní myšlenky. Po skončení této krátké úvodní části hodiny už dochází

k výkladu další lekce. Vidíme tedy, že oba pedagogické směry aktivně pracují s prekoncepty, ať už pomocí diskuze, opakování, brainstormingu nebo rozpomínáním žáků na dané téma.

Rovněž oba směry rozvíjí dovednosti, které jsou důležité pro rozvoj kritického myšlení. Jmenovitě respondenti uváděli spolupráci, komunikaci, dovednost podívat se na informaci z několika úhlů pohledu a ověřit si na více zdrojích, zda je tvrzení pravdivé. Dále je to práce s textem, při které mají žáci stručně vystihnout hlavní myšlenku, tedy čemu se text, který četli, věnoval. Díky tomu, že jsou schopni podstatu informace vysvětlit vlastními slovy, používají vyšší myšlenkovou úroveň, která zahrnuje nejdříve porozumění tématu, dále analyzují získané informace, na základě čehož je zhodnotí. Pro samotnou práci se zdroji učitelé uvádí práci s knihami, učebnicemi nebo vlastním textem, internetovými zdroji, ale rovněž žáci získávají informace vlastním empirickým zkoumáním, které učitelé vnímají jako důležitou část pro pochopení. Právě součástí kritického myšlení je dovednost zhodnotit více informací a posoudit, které z nich jsou relevantní či nikoliv.

A poslední VO se věnovala subjektivnímu vnímání pojmu „kritické myšlení“, protože, jak jsme si ukázali v teoretické části, toto sousloví zahrnuje velmi širokou škálu dovedností, které jsou potřeba kultivovat celý život, že neexistuje jednoduchá definice, která by tento pojem dokázala vystihnout. Odpovědi respondentů obou pedagogik směřovali k podobným závěrům. Nejčastěji uváděli respondenti schopnost vytvořit si vlastní názor na základě předešlých zkušeností a vědomostí, schopnost pracovat s informacemi, aktivně je vyhledávat a nespokojit se s malým počtem zdrojů. Dále respektovat názor ostatních a vůbec si uvědomit, že na věc se dá dívat z několika úhlů pohledu. V neposlední řadě je to zpětná vazba a hodnocení, tedy jakási forma reflexe i sebereflexe, díky které si je člověk schopen uvědomovat své nedostatky a místa možná pro vylepšení. Vidíme tedy, že pomyslná škála dovedností, které by měl kriticky myslící člověk podle respondentů mít, nám začíná u aktivní práce s informacemi, jde přes morální hodnoty a končí u hodnocení vlastního progresu.

Je nám jasné, že na základě těchto výsledků nemůžeme říct že každá Montessori nebo každá Waldorfská škola používá stejné metody ve vzdělávání žáků, ke kterým jsme ve výzkumu dospěli. Všichni respondenti připomínali, že jednotlivé školy se mohou lišit, ale že podstata dané pedagogiky by měla být stejná, vzhledem k tomu, že vychází z dané filozofie.

Závěr

Předkládána bakalářská práce se věnovala rozvoji kritického myšlení na Montessori a Waldorfských školách. Byla rozdělena na dvě části. První část, teoretická, se snažila o objasnění pojmu „kritické myšlení“ a představení jeho dlouhé historii. Dále bylo pro tuto práci důležité, abychom si upřesnili, jaké místo kritické myšlení zaujímá v pedagogice, takže je zde popsána Bloomova taxonomie, která pracuje s kognitivními cíli, dále jsou zde uvedeny rámcové vzdělávací programy a ukotvení kritického myšlení v těchto dokumentech, stejně tak ve Strategii 2030+, která odráží požadavky rychle se měnící společnosti a usiluje o revizi rámcových vzdělávacích programů. Mimoto jsou zde popsány inovativní metody rozvíjející kritické myšlení u žáků, jako je The Thinking Classroom a RWCT. V neposlední řadě teoretická část práce přibližuje vybrané pedagogické směry, na které jsme se hlouběji podívali v praktické části.

Druhou částí této bakalářská práce je praktická část, pro získání dat byla vybrána kvalitativní metoda, konkrétně šlo o 8 polostrukturovaných rozhovorů. Výzkumná část práce je stěžejní vzhledem k tomu, že jsme díky ní nahlédli do chodu výuky ve vybraných alternativních školách a zjistili, jaké dovednosti se snaží u žáků rozvíjet, jakým způsobem rozvíjí kritické myšlení u žáků a co pro jednotlivé učitele pojem kritické myšlení znamená. A v neposlední řadě jsme se zaměřili na vnímání pojmu, který prostupuje celou prací, kritického myšlení u jednotlivých respondentů, jejichž odpovědi byly velmi obohacující.

Na výsledky v bakalářské práci by se mohlo navázat diplomovou prací, která by mohla zkoumat jednotlivé vyučovací hodiny a jejich efektivitu z hlediska naplňování cílů, které by směřovaly k rozvoji zmíněných dovedností u žáků.

Seznam použité literatury

BEDNÁŘOVÁ, Jana. *Čtením ke kritickému myšlení: (aplikace metod RWCT pro primární vzdělávání)*. V Liberci: Akord, 2018. Monografie (Akord). ISBN 978-80-906383-0-3.

BODORÍKOVÁ, Nina, Gabriela PETROVÁ a Anna TIRPÁKOVÁ. *Kritické myslenie pohľadom učiteľov*. Praha: Wolters Kluwer, 2023. Školstvo. ISBN 978-80-7676-659-4.

CRAWFORD, Alan. Teaching and learning strategies: for the thinking classroom / Alan Crawford ... [et al.]. 2005. ISBN 1-932716-11-4.

ČERNÝ, Michal. *Pedagogicko-psychologické otázky online vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-8925-9.

HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994. ISBN 80-7040-104-4.

KAHNEMAN, Daniel. *Myšlení: rychlé a pomalé*. V Brně: Jan Melvil, 2012. Pod povrchem. ISBN 978-80-87270-42-4.

KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ. *Vzpoura deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. Nové, přeprac. vyd. Praha: Galén, c2006. Makropulos. ISBN 80-7262-410-5.

MIKLÁNKOVÁ, Ludmila, Michaela PUGNEROVÁ a Zdeněk RECHTIK. *Motorické dovednosti v kontextu kognitivních procesů a self-conceptu dítěte*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2021. ISBN 978-80-244-6035-2.

MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019. Studijní texty. ISBN 978-80-7419-285-2.

NOVOTNÁ, Jarmila a Jana JURČÍKOVÁ. *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-239-0.

OBST, Otto. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5141-1.

OLEN-HOEKSEMA, Susan. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.

POHNĚTALOVÁ, Yveta a Vladimír VÁCLAVÍK. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-501-1.

STERNBERG, Robert J., ed. *Critical thinking in psychology*. Second edition. Diane F. HALPERN (editor). Cambridge: Cambridge University Press, 2020, xii, 390 s. ISBN 978-1-108-73952-8.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5511-3.

ŠEDÝ, Jiří. *Kritické myšlení*. Praha: Galén, [2021]. ISBN 978-80-7492-543-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

UHROVÁ, Natalie. *Klíčové kompetence ve vzdělávání a výuce: rozvoj kritického myšlení*. Vydání: první. Havířov: Vysoká škola PRIGO, 2021. ISBN 978-80-87291-30-6.

WILLINGHAM, Daniel T. *Proč žáci nemají rádi školu?: kognitivní psycholog vysvětluje principy myšlení a jejich využití ve třídě*. Přeložil Jitka ŠIŠÁKOVÁ. Praha: Edukační laboratoř, 2023. ISBN 978-80-908240-3-4.

Seznam použitých internetových zdrojů

FOSTER, Sarah W., *An Introduction to Wladorf Education*, 1984. [online]. [cit. 2024-2-27] Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/30185590?saml_data=eyJzYW1sVG9rZW4iOiI1ZTIxYzc5NC1iZTQxLTQ1ODEtYWNjOS02ODlkODM1ZjUxMDIiLCJlbWFpbCI6InNvbmEudHVyY3lub3ZhMDFAdXBvbC5jeiIsImluc3RpdHV0aW9uSWRzIjpbImVlODBmMGE2LTE0ZDktNDBiZS1hMmNmLTVmNzI5OTFiNjhlMSJdfQ

HROMÁDKA, Zdeněk. Poznámky ke kritickému myšlení a mediální gramotnosti na základní škole – 1. část. [online]. [cit. 2024-3-14]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/22174/POZNAMKY-KE-KRITICKEMU-MYSLENI-A-MEDIALNI-GRAMOTNOSTI-NA-ZAKLADNI-SKOLE---1-CAST.html

NORDLUND, Cariie. *Waldorf Education: Breathing Creativity, Carrie Nordlund,* 2013. [online]. [cit. 2024-5-20]. Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/23392104?seq=3

Oficiální stránky Asociace waldorfských škol České republiky [online]. [cit. 2024-2-27] Dostupné z: https://www.waldorf.cz/waldorfska-pedagogika/]

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, MŠMT, 2021. [online]. [cit- 2024-4-16]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_uplne_zneni.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, MŠMT, 2023. [online]. [cit. 2024-4-15]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf

Stranford Encyclopedia of Philosophy, Critical Thinking [online]. [cit. 2024-3-14]. Dostupné z: https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ [online]. [cit. 2024-4-15]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

THAYER-BACON, Barbara. *Maria Montessori, John Dewey, and William H. Kilpatrick,* 2012. [on-line]. [cit.2024-4-2]. Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/10.5703/educationculture.28.1.3?searchText=&searchUri=&ab_segments=&searchKey=&refreqid=fastly-default%3A5e0491367d10e2d0de4a89ad6d16c2aa&seq=4

The Foundantion For Critical Thinking[online]. [cit. 2024-2-27]. Dostupné z: https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766

The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools, str.4. [online]. [cit.2024-3-15]. Dostupné z: https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf

Seznam příloh

Rozhovor s R. J., pedagožkou v Montessori škole v Praze

JÁ: Ještě, než začneme, zajímalo by mě, jak dlouho se této profesi věnujete a co Vás k ní vedlo?

R: Asi 12 let a dostala jsem se k ní oklikou přes své děti. Byla jsem biolog a dělala jsem rozličné věci, až mé děti mě přivedli k Montessori pedagogice. V rodině jsme k tomuto oboru tíhli asi všichni, ale nejdůležitější inspirací, která mě k této profesi vedla, byly mé děti.

JÁ: Proč jste si vybrala konkrétně tu Montessori pedagogiku? V čem je jiná? Jak určuje chod výuky?

R: Řekla bych, že to bylo tím, jak ve mně ten vědec přece jenom zůstal. Pedagogika Marie Montessori je vědecká, založena na pozorování a vědeckých poznatcích, je komplexní a rozvinutá. I z tohoto důvodu, tedy že je tam opora v tom vědeckém výzkumu a je to pedagogika, která se dále rozvíjí. Sice u nás v Čechách to povědomí není moc veliké, ale ta „sicientific community“ ve světě je a se pravidelně schází, v Nizozemí se pořádají každoroční setkání, kde se snaží o další rozvoj této pedagogiky a nestagnuje to. Neustále se požívají výzkumy, ať už z neurovědy nebe vlastně ze všech oblastí vzdělávání dětí, aby došlo k aktualizaci té metody. Je to totiž metoda, která byla vyvinuta před více než 100 lety, tak aby zůstala stále aktivní a posouvala se dál.

JÁ: Můžete mi, prosím, více specifikovat, jak ta Montessori pedagogika určuje chod výuky?

R: S oblibou říkám, že ta pedagogika Marie Montessori je strašně komplexní. Tzn., že berete v úvahu, v jakém vývojovém stádiu to dítě je, že tomu přizpůsobujete to prostředí a přístup těch pedagogů nebo průvodců, kteří jsou v té dané třídě, a že ta připravenost prostředí a připravenost dospělých jsou klíče k tomu rozvíjení. Pro věk 0-3, 3-6, 6-12, 12-18 let je i to prostředí a přístup jiný a je to založeno na potřebách dětí a na lidských tendencích, to se v těch jednotlivých plánech projeví.

JÁ: Dál by mě zajímalo, v čem se Vaše škola liší od jiných alternativních škol?

R: Na tuhle otázku je strašně těžké odpovědět, protože každý pedagog má zkušenost z té své školy a pokud by si neprošel aktivně nějakými dalšími směry, tak se těžko dá porovnávat a vy pak jenom porovnáváte svou zkušenost s něčím, co už bylo interpretováno

v knihách nebo prostřednictvím zkušeností někoho jiného. Takže se to těžko určuje. Ale můžu říct, na co klademe důraz v naší škole, v Andílku. Tak je to určitě ten fakt, že se opíráme o přístup Marie Montessori, chceme, aby všichni dospělí, kteří tady jsou, měli Montessori pedagogické vzdělání, aby ti průvodci prošli tím velkým, diplomovaným kurzem, aby věděli, jak pracovat s dětmi, jak pracovat s pomůckami. A to, že tady máme věkové skupiny od dětské skupiny až po ty adolescenty, tzn., že s dětmi pracujeme průběžně, tedy přecházejí z jednoho období do druhého a ve všech plánech, úsecích, je kladen důraz na rozvoj kompetencí, sociálních dovedností, měkkých dovedností, a že ta kognitivní část je součástí, ale nepřevyšuje je. Já jsem teda z prvního stupně a tam v těch třídách, vlastně i pro ty rodiče, je to taková sociální laboratoř a že ty děti, když jsou ve věku na 1. stupni, kdy se usazují morální hodnoty a ta jejich společnost funguje v sounáležitosti a spolupráci spolu. Tím, že jich je dost v tom prostoru, nesedí v lavicích, mají velkou odpovědnost, co by měli rozvíjet a mají svobodu v tom výběru, ale se svobodou jde opravdu ta zodpovědnost, tak neustále řeší i ty interakce mezi sebou. Ať už jde o konflikty, o spolupráci, upozadění svého ega nebo naopak nechat vyniknout své silné stránky. Velká část práce průvodce je tedy i modelovat a pomáhat těm dětem, aby zvládly tyto situace na nějaké kultivované úrovni. Takže práce se vztahy, s emocemi, té energie je dáno hodně i pro tohle.

JÁ: Když bych se teď zaměřila víc na výuku samotnou, tak by mě zajímalo, jaké dovednosti se snažíte v žácích podporovat?

R: Hlavně jde o tu spolupráci a odpovědnost. Jsou tady určité procesy, které si ty děti musí zvnitřnit a neděláme to rigidně. Jsou děti, které ráno přijdou do školy a vědí, na čem chtějí pracovat, protože si to pamatují. Například jdou a ví, že jim nejde aplikace koncovek podstatných jmen, měly by násobit a den před tím, dostali lekci na desetinná čísla, z geografie mají zase zpracovávat něco jiného a opravdu si to pamatují. Pak jsou ale děti, které si to nepamatují a potřebují nějaké nástroje. Takže si píšou deník, ve kterém si zaznamenávají svou práci, aby si mohli reflektovat svou práci. Pak tam mají zvýrazněné lekce.

Máme 3 základní pravidla. Jsou to úcta a respekt sám k sobě, k druhým a k prostředí kolem mě. To zahrnuje pomůcky, společnou komunikaci, bytí spolu, a tedy respekt k druhým žákům, ale i k pedagogům. Když průvodce měl nějakou lekci a dal jim ten čas, tak je slušné ty informace využít a rozvíjet je dál. Ten respekt k sobě sama zahrnuje vědění, že škola má určitou funkci, díky které se ten žák může rozvíjet a posunovat dál, že jsou určitá minima, který každý člověk tady v ČR musí zvládat a má i povinnost je rozvíjet. Takže ty nástroje jim pomáhají rozvíjet určité dovednosti. Ať už je to zmíněné psaní deníku, průvodci se je snaží

podpořit v této činnosti. Toto dětem umožňuje plánovat, pokud jim to nejde, hledají cestu a můžou se poradit s průvodcem, na čem mají pracovat. Není to tedy o tom, že by si všichni napsali plán a hned to šli konzultovat s pedagogem. Tím, že tady máme stejné děti od 1. do 5. nebo 6. ročníku (záleží na tom, kdy přestoupí do adolescentního programu), tak je pedagog postupně poznává a pomáhá jim rozvíjet tyhle měkké dovednosti.

JÁ: Když už jste zmínila tu reflexi, kterou umožňuje psaní toho deníku, tak bych se ráda zeptala, jestli teda dáváte žákům možnost sebehodnocení? Pokud ano, proč?

R: Sebehodnocení máme od 1. ročníku, díky tomu že pracují s deníkem. Už tady se ptají, jestli je to dost. Tyhle děti jsou nejisté a ptají se pedagogů, jestli například udělali ten den dostatek práce a my se jim snažíme dávat i nějakou zpětnou vazbu i ve formě otázek, kdy se jich ptáme, jestli si myslí, že toho udělali dost nebo mohli udělat víc. A ty děti k tomu dospějí a zhodnotí, jestli vydali pro určitou činnost dostatek energie, samozřejmě každé dítě to má jinak. Takže to je ta pasivní část z pohledu dítěte a přechází do aktivní části, pokud to dítě aktivitu samo vyvolá. Pak tam je část, kdy průvodce prochází třídou a ví, jak to dítě pracovalo a podle toho třeba posuzuje efektivitu. Pokud zhodnotí, že efektivita nebyla moc velká, tak se doptává dítěte, co s tím chce dělat do dalšího dne. Opravdu tady jde o tu diskuzi s dítětem a společné rozhodnutí o taktice pro další den. Nebo je to i naopak, kdy průvodce dítěti řekne, že do práce dalo hodně energie a doptává se ho, jak se potom cítí. Tady je tedy důležitá práce s těmi emocemi. Zhruba jednou za 14 dní máme setkání s dětma, kdy si s dítětem projdeme, na čem pracuje, jestli nepotřebuje nějaké „otevřené lekce“, jestli je něco, co mu nejde a potřebuje to posílit. Je to opět o té diskuzi průvodce a dítěte. Skrz ten rozhovor probíhá to sebehodnocení. Potom jsou děti, které tyto konzultace potřebují častěji, třeba mají období, kdy to potřebují každý den. A pak máme ověřování, které probíhá v pololetí a na konci školního roku. Každých 6 neděl dostávají přehled těch lekcí, které už dostali v tom ročníku, aby si porovnali s tím deníkem, jestli se jim to podařilo zaznamenat. Třeba i děti, které chyběli si zaznamenají, že neví, o co jde a potřebují to procvičovat nebo si projít tu lekci znova. Takže tam je opět to sebehodnocení, kdy zjistí, jak na tom jsou, jestli potřebují v něčem přidat, na co se potřebují připravit a mají tam i čas se to doučit nebo doprocvičit.

JÁ: Když bych se dostala k práci žáku s informacemi, tak by mě zajímalo, jak vedete žáky k hodnocení informací z hlediska jejich pravdivosti?

R: To je trošku ošemetné na 1. stupni. Myslím si, že ta doba ověřit si, co je pravdivé nebo není, pokud to není v knize je náročné. Takže máme nastavené, že děti do 3. ročníku

včetně téměř nepracují s internetovými zdroji. Chodíme pravidelně do knihovny a máme to nastavené tak, že jednou nebo dvakrát za měsíc si pedagog dané třídy vezme knihy pro děti odpovídající tomu věku. Vybere ty knihy, z kterých si myslí, že by děti mohly co nejvíce čerpat. Samozřejmě máme i knihy ve třídě, ale to jsou ty klíčové, kam si mohou chodit pro ověřenou informaci, takže s tím nemusí už hlouběji pracovat. Od 4. ročníku se věnujeme práci s informacemi a s bezpečností a diskuzi, jestli informace jsou pravdivé nebo ne. Takž hodně jdeme přes ty diskuze. V 5. ročníku pracují už s internetovými zdroji. Musím ale říct, že tohle je těžké bez toho průvodce. Právě ve věku někdy kolem 4. třídy dojdou do té metakognice, tzn., že si začnou uvědomovat nadhled nad nějakou situací nebo tématem. Když například vyhledávají klíčová slova, hodně to máme i v té kosmické výchově (takže v zeměpisu, dějepisu, biologii), tak tady vidíme, že v období od 4. třídy se ta metakognice začíná vyvíjet. Ale vzhledem k tomu, že mají velmi málo předešlé zkušenosti s tímto hlubším zpracováním informací, tak tady průvodce hraje důležitou roli. Když pracují ve vrstevnických skupinách na nějakém projektu, tak funguje velmi dobře vzájemná diskuze, díky které přemýšlí o tom, jestli to, čemu se věnují je to klíčové, jestli ty zdroje jsou kvalitní. První jim ale předkládáme ty knihy, aby si udělaly obraz, co by k tomu tématu mohlo být relevantní. V tomto internet nabízí nepřeberné množství zdrojů a pak se snažíme hájit třeba odborné časopisy nebo studie z univerzity. Děti v páté třídě jsou opravdu na prahu zpracovávání těch informací.

JÁ: Jak často pracujete ve výuce s textem? Využíváte analýzu textu? Pokud ano, jak taková analýza vypadá?

R: Prakticky denně. Denně děti pracují s textem, protože všechny Montessori pomůcky a ta práce je rozpracovaná v jednotlivých textech. Ke každému tématu pracujeme se zpracovanými informacemi do kratších textů, aby to fungovalo i pro děti s dyslektickými nebo dysortografickými obtížemi. Vždy je jedna myšlenka v jednom odstavci, díky tomu jsou schopni si lépe hledat informace. Analýza textu s pedagogem, může v diskuzi probíhat tak třikrát týdně. Probíhá to na rozličných tématech, ať už je to rozbor klasických, jazykových textů, například básní, kdy je pro děti těžší uchopit myšlenku, protože je zakódovaná v rýmech a metaforách, k tomu potřebují tu řízenou aktivitu s průvodcem. Ale i ke každému tématu, které otevřeme, například pokud v zeměpisu mluvíme o kraji nebo o hydrosféře. Dále si ukazujeme, kde dále mohou informace dohledávat, co může být jejich projekt, analyzujeme kus textu, aby věděli, jak to téma dál zpracovávat.

JÁ: Jak vedete žáky k tomu, aby si mohli propojit teorii s jejich praktickým životem?

R: Řekla bych, že na to chodíme z té druhé strany. Je to vlastně i v RVP, který je nastavený v českém kurikulu. Říkám, že Montessori kurikulum na 1. stupeň je poznávání světa kolem nás. Všechny lekce, ať už jde o jazyk, matematiku nebo dění v přírodě, tak to první právě vidí v praxi a pak si klíčují tu teorii z druhé strany. Máme i matematické pomůcky, takže když otevíráme například pro prvňáky dělení s analýzou, tak to jde vždycky přes nějaký příběh, takže v matematice často používáme slovní úlohu. Ty děti mají rády humor, necháváme na nich zadání, takže při jejich velké fantazii si zadají úkol. Například někdo má rád ovečky a rozhodne se, že ovečky pojedou auty na svatbu, s tím, že do každého se jich vejde 5, zeptají se, kolik potřebují aut. V té praktické části asi tedy jdeme naopak, než je běžné.

I v jazyku je to naopak. Dětem s oblibou říkám, že my lidé máme tendenci se orientovat a potřebu organizovat věci, a proto jsme se rozhodli, že všechno, co vidíme vedle sebe, abychom si to dokázali rychle najít, tak si to přiřadíme do různých šuplíčků. A takhle můžou vidět ten jazyk. Když vidí podstatná jména, tak můžou vložit do těchto pomyslných šuplíčků, aby se zorientovali, jestli to kritérium je podle rodu/čísla/pádu apod. jestli je to konkrétní nebo abstraktní. Všechno se snažíme vést přes nějaké příběhy a oni si potom hledají tu teorii a pravidla. Nebo při rozdělování podstatných jmen jim neřekneme, že se to rozděluje daným způsobem podle koncovek, ale rozdáme kartičky a oni zkusí najít, co mají společné a podle toho je rozdělit do skupin. Vždycky se dostanou ke správnému řešení, aniž bychom jim to museli prvně říct. Pokud ne, snažíme se jim poradit, na co se zaměřit a potom se k řešení dostanou. Samy takhle odhalí určitý vzorec a pak už ví, že to tak je. Takhle se analýzou nebo syntézou dostanou k cíli.

JÁ: Jak vedete žáky k tomu, aby kriticky přistupovali k různým zdrojům informací?

R: Hlavně tou diskuzí. Tím, že jsme v pravidelném kontaktu s dalšími Montessori pedagogy s celého světa, kdy jsou pravidelná setkání a nekonečné vzdělávání, které je potřeba, tak to máme možnost diskutovat. Snažíme se těm dětem do té 3. třídy včetně říkat, že ve světe je řád a pravidla, že je všechno v uvozovkách dobré, ž eje někdo, kdo hlídá tu dobrotu, a že pro ně jsme to my. Můžou nastat panické stavy, které jsme řešili buď v době covidu nebo i u války v Ukrajině. Pro ty děti, když nemají tu metakognici, je ten strašák, kterého si nedokáží rozklíčovat a zanalyzovat, pojmenovat, pak napáchá rozličné věci. Do té doby, i v Montessori kurikulu je, že všechno v celém světě má řád a pravidla, i to, že my lidi máme tu tendenci pro organizovanost. A to jim dává důvěru, že to může fungovat a dopadnout

dobře. Zhruba kolem 3./4. ročníku, i co se týče kybernetické bezpečnosti, se jim snažíme velmi opatrně říkat, že pokud se jim něco nezdá, nebo tomu nerozumí, ať přijdou za dospělým, který jim může pomoct. Snažíme se je to naučit hlavně pomocí důvěry v kompetentní lidi, kteří jim dokáží pomoct. Ve 4. ročníku to ověřování informací a ptaní se, jestli je to pravda nebo ne, tak chceme, aby si našli více zdrojů. Když například pracují ve skupinkách, tak často pracují s více zdroji a potom zjišťují, jestli jsou informace pravdivé.

Mám pocit, že tahle doba je plná informací, které nemusí být pravdivé, tak je trošku náročné je toto naučit. Některé věci se snažíme si ověřovat i na fyzikálních zákonech. Říkáme si, že ty základy vědecké práce se učí pokládat u těch projektů, že si zadají hypotézu, kterou potom ověřují, jestli je pravdivá a z toho dělají závěr. Učí se tedy ten proces, kdy je důležité kladení otázek.

JÁ: Jaké dovednosti jsou podle Vás pro žáky důležité při hledání odpovědí na otázky?

R: Když to zaměřím na to naše elementary, tak určitě jde o tu spolupráci. Díky diskuzi jsme schopni kontrolovat chybu tím, že spolužák je tím kontrolním mechanismem. Myslím si, že je pro ně důležité mít nějaký základ, který se v nich usadil, taková ta základní orientace, jak funguje svět kolem apod. Na něčem musí totiž stavět, pokud by to tam nebylo, tak odpovídat na něco, co neznají alespoň z toho pozorování, je velmi složité. Potom jsou to nějaké čtenářské dovednosti, takže čtení s porozuměním, pak teda, co je asi nejsložitější, je hledání nejdůležitější myšlenky nebo klíčového slova. Tady jde opravdu o tu metakognici, o dozrávání mozku, které by mělo být až do 8. třídy, ale my vidíme, že během 4. třídy se to „nahodí“. Pokud žák nemá plynulé čtení, tak se v tom dítě může ztrácet, ale máme i poslechové nástroje, které jim mohou pomoci.

JÁ: Když jste mluvila o tom, že žáci vždy na něčem staví, tak mě zajímá, jak pracujete s prekoncepty? Co děláte pro to, aby si žáci spojili nové informace s těmi předešlými?

R: Každou lekci, kterou dostávají, průvodce shrnuje, ať už je to otevřená diskuze, během které dávají děti dohromady informace, které už znají, nebo jim pedagog shrne, s jakými předešlými informacemi budou pracovat, na čem staví. Lekce máme, což může být specifikum Montessori pedagogiky, nastavené tak, že je 5minutový úvod do tématu, pak je 10-15 minut samotná lekce a potom následná práce dětí. Když to jsou témata, třeba v dějepisu, pro který je diskuze důležitá pro porovnání příčin a důsledků různých konfliktů.

Takže tady se opíráme o diskuzi. Když probíráme například s páťákami kraje, musí znát už něco o hydrosféře, jaké tam tečou řeky, jaké je tam pohoří a ta souvislost, co se kde pěstuje, orientace ve světových stranách apod. Podle toho začínají usuzovat a používat mapy s těmi informacemi, které získali předtím, tedy s prekoncepty. Takž do 3. ročníku děti dostávají různé lekce, i skrz experimenty, kde jde o to poznávání fungování. Úvodní lekce jako například co je to stěhování národů, že lidé migrovali kvůli podnebí, nebo kvůli nedostatku zdrojů potřebných pro život. To jsou ty prekoncepty, na kterých mohou stavět dál, aby tu historii mohli vůbec otevřít. Samozřejmě každá oblast má jistá specifika, takže když na 1. stupni řešíme historii všechno vážeme na základní lidské potřeby. Existují potřeby někde bydlet, nějak se chránit, něco na sobě nosit, něco jíst a máme i duchovní potřeby, a že to naplňování potřeb, že ty vynálezy, které lidstvo vynalezlo, jsou postaveny na těch potřebách. Je to něco, co je pro ty děti blízké, co si dokáží zanalyzovat a k sobě připoutat, tak se dokáží v té abstrakci přenést do minulosti a rozumět tomu člověku. Aby tam byla i ta vděčnost, že bez těch předků a jejich externí energie a práce my bychom si ten život nežili tak, jak si žijeme teď.

JÁ: Co jsou Vaše hlavní cíle, aby se žáci při práci s informacemi naučili?

R: Vrátím se asi k té spolupráci, aby nespoléhali na sebe, že ta interpretace toho, co čtu může být ovlivněna čímkoliv, co se děje. Takže ta spolupráce a slyšet i tu jinou interpretací informací, které dostanou. Ten cíl je odpovědět si na otázku a projít si tím procesem, kdy mají určitou hypotézu, určitou energii v poznávání, že dojdou k nějakému závěru, i když ten závěr může být takový, že to potřebují více nastudovat nebo se do toho více ponořit. A pak to nejtěžší, tu informaci najít a abstrahovat. Aby ty informace dokázali abstrahovat do dvou myšlenek v jedné větě, což je výzva. To je výzva mnohdy i pro dospělé.

JÁ: Na závěr by mě zajímalo, co konkrétně pro Vás znamená kritické myšlení a jaké dovednosti by měl kriticky myslící člověk mít?

R: To je hodně filozofická otázka a já se teď zaměřím na ty čtvrťáky a páťáky, protože si myslím, že do té metakognice jde hlavně o to nasávání informací. Je to práce s těmi informacemi, jejich zpracování, ale i vnímání interpretace té informace dalšími lidmi nebo dětmi v tom týmu. Možná i to, že si člověk nevystačí s jednou odpovědí, ale že hledá dál a ověřuje si dál, co se může dozvědět jinde. Aby si byli vědomi toho, že každá informace může být každým jedincem interpretována jinak, že to občas může vést ke konfliktům a s tím je potřeba umět pracovat.

Pro mě to znamená jakousi připravenost prověřovat, ověřovat, nedůvěřovat, i když to může znít strašně, a hlavně být adaptabilní. Nikdy se nespokojit v permanentnosti toho vzdělávání a ověřování těch informací. je důležité, aby motivace k tomu nekonečnému přijmu informací zůstala v dětech. Že jedna nestačí, dál se chtějí vzdělávat a jdou do hloubky.

Pedagogika Marie Montessori říká, že ty informace, které dětí absorbují od narození do věku šesti let v nich zůstávají a na těch staví. Já jako dítě jsem například nevyrostla na telefonu, ale dnešní děti ano a určitým způsobem je to ovlivňuje a ukazuje jim to ten svět kolem. Já jako dospělá bych potřebovala proniknout do toho a naučit se s tím pracovat, abych mohla více nahlédnout a zjisti, jak v nich budovat to kritické myšlení a vztah k tomuto médiu a obecně k tomu nepřebernému množství informací.