

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

OPLETALOVÁ Helena

Kritické myšlení a jeho implementace do systému vzdělávání v České republice po roce 1989

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury.

V Olomouci dne 17. 04. 2023

Helena Opletalová

Anotace

Jméno a příjmení autora: Helena Opletalová

Název katedry a fakulty: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra společenských věd

Název práce: Kritické myšlení a jeho implementace do systému vzdělávání v České republice po roce 1989

Anglický název práce: Critical thinking and its implementation into the education system in the Czech Republic after 1989

Jméno vedoucího práce: PhDr. Číhalová Martina, Ph.D.

Počet znaků: 86 159

Počet příloh: 4

Počet stran: 72

Počet zdrojů: 37

Klíčová slova: transmisivní pojetí výuky, konstruktivismus, kritické myšlení, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Strategie 2030+, Přátelé angažovaného učení, metody výuky, Kritické myšlení, E-U-R, program RWCT, Ondřej Hausenblas

Tato práce se zabývá kritickým myšlením a jeho implementací do systému českého školství po roce 1989. Hlavními cíli jsou vymezení pojmu kritické myšlení, popis vzniku občanských učitelských iniciativ, analýza vzdělávacích programů a Strategie 2030+ a také přiblížení profilů vybraných pedagogických osobností. Jedná se o doktora Ondřeje Hausenblase, profesorkou Helenu Grecmanovou a doktora Milana Poláka, kteří jsou spojeni s kritickým myšlením v České republice. Jejich medailonky jsou součástí práce a vycházejí z rozhovorů uvedených v přílohách.

Annotation

Author's name and surname: Helena Opletalová

Department and Faculty: Palacký University Olomouc, Faculty of Education, Department of Social Sciences

Title of the thesis: Critical thinking and its implementation into the education system in the Czech Republic after 1989

Name of supervisor: PhDr. Číhalová Martina, Ph.D.

Character count: 86 159

Number of appendices: 4

Number of pages: 72

Number of sources: 37

Keywords: transmissive approach to teaching, constructivism, critical thinking, Framework Education Programme for Elementary Education, Strategy 2030+, Friends of Engaged Learning, teaching methods, Critical Thinking, E-U-R, RWCT program, Ondřej Hausenblas

This thesis deals with critical thinking and its implementation into the Czech education system after 1989. The main objectives are to define the concept of critical thinking, describe the emergence of civic teacher initiatives, analyse educational programs and the Strategy 2030+, and also to introduce profiles of selected pedagogical personalities. These include Dr. Ondřej Hausenblas, Professor Helena Grecmanová, and Dr. Milan Polák, who are associated with critical thinking in the Czech Republic. Their medallions are part of the thesis and are based on interviews provided in the appendices.

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem, kteří mi pomohli v realizaci bakalářské práce. Zejména děkuji vedoucí práce PhDr. Martině Číhalové, Ph.D., za podnětné rady, metodickou a odbornou pomoc. Poděkování patří také respondentům, jmenovitě PhDr. Ondřeji Hausenblasovi, prof. PhDr. Heleně Grecmanové, Ph.D., a Mgr. Milanu Polákovi, Ph.D., kteří a se se mnou podělili o své zkušenosti.

Obsah

ÚVOD	7
1 Teoretické vymezení	8
1.1 Konstruktivistický a transmisivní přístup k výuce	8
1.2 Charakteristika kritického myšlení	11
2 Společenská situace po roce 1989 a její dopad na oblast školství.....	16
2.1 Vznik a charakteristika vzdělávacích programů pro základní školy.....	16
2.2 Přátelé angažovaného učení	18
2.3 Systém kurzů RWCT.....	19
2.3.1 Hlavní cíle programu	22
2.3.2 Třífázový model učení	23
3 Kritické myšlení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a Strategii 2030+	26
3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	26
3.2 Strategie 2030+	30
4 Profily vybraných pedagogických osobností	32
4.1 PhDr. Ondřej Hausenblas.....	33
4.2 prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.....	36
4.3 Mgr. Milan Polák, Ph.D.....	38
4.4 Shrnutí.....	41
ZÁVĚR	42
Zdroje	43
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	46
SEZNAM TABULEK.....	47
SEZNAM PŘÍLOH.....	48
Příloha č. 1 – rozhovor PhDr. Ondřej Hausenblas.....	49
Příloha č. 2 – rozhovor prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.....	58
Příloha č. 3 – rozhovor Mgr. Milan Polák, Ph.D.	64
Příloha č. 4 – Závěry vyplývající ze srovnání vzdělávacích programů.....	71

ÚVOD

Tato práce je zaměřena na kritické myšlení a jeho implementaci do systému českého školství po roce 1989. V úvodní kapitole vymezíme pojmy související s touto problematikou a jako dílčí cíl práce budeme posléze charakterizovat kritické myšlení z pohledu několika autorů a v širších souvislostech.

Dalším cílem je nastínit vývoj situace v naší zemi po roce 1989 v souvislosti s novými pohledy na oblast našeho školství a přiblížit proces implementace kritického myšlení do systému vzdělávání v České republice. Zaměříme se tedy na postupně zaváděné vzdělávací programy a na vznik některých občanských učitelských iniciativ a zejména systém kurzů *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (RWCT) a jejich charakteristiku. V návaznosti na téma naší práce poté jako jeden z hlavních cílů podrobíme analýze stávající kurikulární dokumenty z hlediska kritického myšlení. Jedná se zejména o *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* a *Strategii 2030+*.

Následujícím cílem práce je přiblížit profily vybraných osobností spojených s kritickým myšlením, jeho propagací a postupným vzděláváním našich pedagogů v této oblasti. Jedná se o doktora Ondřeje Hausenblase, profesorku Helenu Grecmanovou a doktora Milana Poláka. Na základě s nimi realizovaných rozhovorů, které budou součástí příloh práce, vytvoříme jejich medailonky spojené s jejich současným pohledem na danou problematiku a české školství obecně. Tyto rozhovory vzniknou pouze pro účely této práce a budou plně autorizovány respondenty.

Právě díky rozhovorům s odborníky, kteří stáli u zrodu kritického myšlení v České republice, se seznámíme s touto problematikou v širších souvislostech. Doktor Ondřej Hausenblas byl totiž jeden z prvních, který se u nás začal o kritické myšlení zajímat a společně s Hanou Košťálovou založil v roce 2000 občanské sdružení *Kritické myšlení*, díky kterému se u nás od té doby učitelé v oblasti kritického myšlení vzdělávají. Profesorka Helena Grecmanová se společně s doktorem Ondřejem Hausenblasem stala jednou z prvních celostátních lektorek kurzů kritického myšlení a propagovala je zejména na Moravě a na Univerzitě Palackého v Olomouci. Doktor Milan Polák je pak jeden z prvních absolventů kurzu z řad vysokoškolských učitelů, jenž začal metody kritického myšlení aplikovat především do oborové didaktiky českého jazyka a seznamoval s nimi jak studenty, tak také učitele zejména z olomouckého regionu.

1 Teoretické vymezení

Vzhledem k tématu práce se zaměříme na teoretické vymezení dané problematiky s důrazem na stěžejní terminologii. Jedná se zejména o změny v oblasti pedagogiky vyplývající ze změněné společenské situace po roce 1989. V práci využíváme mimo jiné adaptace příruček, jejichž původní texty byly určeny pro kurzy programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (*Reading and Writhing for Critical Thinking – RWCT*). Ty vyvinulo *Konsorcium pro demokratické vzdělávání* (*Consortium for Democratic Education*) v roce 1997. Autoři původních příruček jsou J. L. Steele, K. S. Meredith, Ch. Temple a S. Walter. Adaptace příruček proběhla v roce 2007 a podílely se na nich Hana Košťálová, Nina Rutová, Irena Věříšová a kol.

1.1 Konstruktivistický a transmisivní přístup k výuce

V této kapitole charakterizujeme dva rozdílné přístupy pojetí výuky, a to především ve vztahu učitele a žáka. Nabízíme také jejich srovnání a poukážeme na rozdíly mezi nimi. Vzhledem k zaměření práce je pro nás důležité tyto přístupy odlišit a především se zaměříme na konstruktivistický přístup, protože právě z něj vychází kritické myšlení (podrobněji rozebráno v následující kapitole). V současné době je preferován interaktivní přístup ke vzdělávání, který se zaměřuje na aktivní zapojení žáků a rozvíjení jejich kritického myšlení a schopností.

Transmisivní přístup

Transmisivní přístup k výuce byl v minulosti často používán a stále je využíván v některých vzdělávacích systémech, zejména v zemích s tradičním a konzervativním přístupem ke vzdělávání. Transmise znamená přenos. Můžeme tedy říci, že učitel je hlavním zdrojem informací a předává je žákům, kteří jsou pasivními příjemci.¹

Tento model je v současnosti ovšem kritizován již jako zastaralý a neefektivní, jelikož neumožňuje studentům aktivně se zapojit do výuky a rozvíjet své schopnosti a dovednosti. Jedná se tedy o tradiční, „klasické“ vyučování.

V transmisivním vyučování je nejvyužívanější frontální metoda výuky. Ta bývá často kritizována. Především proto, že žáky vede k pasivitě. Ti pouze poslouchají výklad učitele

¹ ZMRZLÍK, Bohumil. *Konstruktivistický a transmisivní přístup k výuce: Staré a nové paradigma vzdělávání*. In: *Základní škola Mendelova* [online]. [cit. 2023-02-15]. Dostupné z: https://www.mendelova.cz/files/posts/150/files/konstruktivni_a_transmisivni_pristup.pdf

a plní jeho pokyny, např. zápis do sešitu. Diskuse a aktivní zapojení žáků do výuky jsou méně důležité a často se využívají pouze jako doplňkové aktivity. Všechny vyučovací hodiny mají stejný, popřípadě podobný průběh a nevyžadují přílišnou aktivitu žáků, nerozvíjejí tak plně jejich dovednosti a schopnosti.²

Konstruktivistický přístup

Konstruktivismus je široký pojem. Nacházíme ho napříč různými vědeckými disciplínami a tomu se přizpůsobuje i jeho obsah. Filosofický konstruktivismus definuje slovník cizích slov jako: „*Filozofický směr nepovažující realitu za objektivní, protože každý člověk si ji subjektivně vytváří sám v sobě.*“³ Jeho prvky najdeme již dříve u známých sociologů a filosofů, jako byli např. Immanuel Kant, Karl Marx nebo Mark Weber. V pedagogickém konstruktivismu jde na rozdíl od tradičního transmisivního přístupu o moderní pojetí pedagogiky, jehož kořeny najdeme v alternativních směrech z přelomu devatenáctého a dvacátého století. V tomto přístupu již žák není pouze pasivní, ale stává se aktivním subjektem. Myslí sám za sebe, informace pouze nepřijímá, ale zpracovává je na základě nových poznatků a svých předešlých zkušeností pod vedením pedagoga. Ten již není garantem pravdy, ale pouze metody.⁴

Z pedagogického konstruktivismu tedy přímo vychází kritické myšlení. Jde o metodu, kdy je kritické myšlení využíváno jak pro efektivní způsob získávání nových vědomostí, tak pro samostatné myšlení a poznávání. Zdeněk Hromádka v odborném článku umístěném na metodickém portálu *Rámcového vzdělávacího programu* (dále jen RVP) popisuje kritické myšlení a konstruktivistické teorie v didaktice. „*Jedná se o poměrně silný proud v oblasti pedagogiky a dá se říct, že je to nástroj, pomocí kterého přechází žák od povrchového učení k učení hlubokému, tedy k odkrývání skutečných souvislostí, získávání potřebné distance od poznávaného objektu a utváření vlastních závěrů.*“⁵ V praxi pedagogové velice často pracují

² GOŠOVÁ, Věra. *Frontální výuka*. In: *Metodický portál RVP.CZ: Pedagogický lexikon* [online]. Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2023-04-15]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/F/Frontalni_vyuka

³ KOHOUTEK, Rudolf. *Pojem filozofický konstruktivismus*. In: *SCS.ABZ.CZ: slovník cizích slov* [online]. 2005-2023 [cit. 2023-03-24]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/filozoficky-konstruktivismus>

⁴ TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3, s. 18-20.

⁵ HROMÁDKA, Zdeněk. *Poznámky ke kritickému myšlení a mediální gramotnosti na základní škole – 1. část*. In: *Metodický portál RVP.CZ: odborné články* [online]. Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2023-02-16]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22174/poznámky-ke-kritickemu-mysleni-a-medialni-gramotnosti-na-zakladni-skole-1.-cast.html>

s modelem Evokace – Uvědomění si významu – Reflexe (dále jen E-U-R, blíže rozebereme v kapitole 3.1.3 Třífázový model učení).

Srovnání konstruktivistického a transmisivního přístupu

Italský pedagog Francesco Tonucci ve své knize *Vyučovat nebo naučit* popsal základní rozlišení transmisivního a konstruktivistického pojetí:

„Transmisivní škola

1. *dítě neví/neumí/ a do školy přichází, aby se vše naučilo;*
2. *učitel ví/umí/a do školy přichází, aby vše naučil toho, kdo nic neví;*
3. *inteligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe.*

Konstruktivní škola

1. *dítě ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohlubovalo, obohatilo a rozvinulo – a to ve skupině;*
2. *učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší možné úrovně /kognitivní, sociální, operační/ za účasti a přispění všech;*
3. *inteligence /abychom se drželi již použitého obrazu/ je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním.“⁶*

Transmisivní pedagogika tedy klade důraz na fakta a jejich zapamatování. Naopak pro konstruktivistickou pedagogiku je důležité porozumění a myšlení v souvislostech.

Pro přehlednější srovnání uvádíme tabulku z úvodní studie Univerzity Palackého v Olomouci (dále jen UPOL) s názvem *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání*. Z tabulky jasně vyplývá, že se jedná o dva protichůdné přístupy, které se liší téměř v každém bodě. V současnosti by mělo vzdělávání vycházet právě z konstruktivistického pojetí, které je pro žáky i učitele mnohem přínosnější a přirozenější a více odpovídá dnešnímu globalizovanému světu.

⁶ TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?*. Přeložil Stanislav ŠTECH. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1991. Informační bulletin. ISBN 80-901065-1-X, s. 12-18.

Instruktivní přístup	Konstruktivní přístup
<ul style="list-style-type: none"> • činnost orientovaná na učitele • samostatná práce • řízená výuka • postup stejnou cestou • pevné osnovy a standardy • cílem konkrétní znalosti • drilování • izolovaný, umělý obsah učiva • předměty odděleny • hodiny odděleny • žáci rozdělení podle věku • převládá pasivní přístup • testování a známkování • učitel nejvyšší autoritou • kázeň nejvyšší ctností • škola uzavřená okolí • nepříznivé vlivy minimalizovány • umožňuje názorovou pluralitu 	<ul style="list-style-type: none"> • činnost orientovaná na studenta • týmová spolupráce • projektová výuka • postup odlišnými cestami • tematický učební plán • kritické myšlení • chápání na základě asociací • učivo reálné spojené souvislostmi • předměty spojeny tématy • hodiny spojeny tématy • dělení podle schopnosti a zájmů • převládá aktivní přístup • slovní hodnocení • učitel pomocníkem a průvodcem • zájem o věc nejvyšší ctností • škola otevřená nejen okolí • riziko nežádoucích vlivů (např. internet)

Tabulka 1 – Komparace instruktivního a konstruktivistického přístupu⁷

1.2 Charakteristika kritického myšlení

Kritické myšlení, jeho specifikace a přístupy k němu prošly postupným vývojem. Jak jsme již uvedli v předchozí kapitole, je spojováno s konstruktivistickým přístupem k výuce. Definice v tomto případě není možná, nejedná se o stejnou povahu definic figurujících v exaktních vědách. Budeme tedy používat pojem charakteristika, kdy její účel je právě takový, že nás může navést k pochopení.

Existuje nespočet charakteristik, a proto není pouze jedna závazná. Liší se napříč obory, ale každý autor kritické myšlení může pojímat poněkud odlišně. Většinou se jedná o popisy neuzavřené, můžeme je rozvíjet a dále s nimi pracovat. Nabízíme několik vybraných formulací

⁷ NEZVALOVÁ, Danuše, *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání: Konstruktivismus a jeho vliv na tvorbu kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1258-6, s. 83.

napříč obory, na kterých se budeme snažit kritické myšlení vysvětlit a přiblížit. Prvky kritického myšlení můžeme vidět již v době osvícenství, kdy filosof Immanuel Kant formuloval myšlenku „*Sapere aude!*“ tedy „*Měj odvahu používat vlastní rozum!*“⁸

Známý teoretik kritického myšlení Robert Ennis v jednom ze svých článků nabízí následující formulaci: „*Kritické myšlení je rozumné reflektivní myšlení zaměřené na rozhodování čemu věřit nebo co dělat.*“⁹ Důležité pro pochopení této charakteristiky je si říct, co to reflektivní myšlení je, bývá také označováno za reflexní myšlení. Podle psychologů máme celkem devět typů myšlení, včetně kritického, právě reflexní myšlení popsal americký filosof, pedagog a psycholog John Dewey. Můžeme o něm říci, že se jedná o tzv. promyšlené myšlení, kdy vědomým způsobem vede naše kroky směrem k cíli.¹⁰ Promyšlenost a reflexe vlastního myšlení je tak jednou z důležitých charakteristik kritického myšlení.

Pojetí, které nám nabízí autorky publikace *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*, je z obsahového hlediska uznáváno napříč obory a můžeme k němu dospět jak z hlediska filosofického, psychologického, andragogického, tak také pedagogického. „*Kritické myšlení je intelektuálně disciplinovaný proces aktivní a dovedné konceptualizace, uplatňování, analyzování, syntetizování nebo vyhodnocování informací získaných, nebo vytvořených, za pomoci pozorování, zkušeností, reflexe, uvažování a komunikace, jako vodítka k přesvědčení a jednání. V základní formě je založeno na univerzálních hodnotách, jako jsou: jasnost, přesnost, důslednost, relevance, přesvědčivost, hloubka, šířka a spravedlnost myšlení.*“¹¹

Kritické myšlení je často spojováno se správnou argumentací, kterou následně uplatňujeme v diskuzích. „*Už kladením otázek kráčíme směrem ke kritickému myšlení, protože jen nekritická mysl neklade otázky a nehledá odpovědi. [...] Jsme rozumně uvažující bytosti, a naše rozhodnutí, konání a myšlenky musí mít dobré důvody. Schopnost analyzovat a kriticky*

⁸ KANT, Immanuel a Milan ZNOJ. *Odpověď na otázku: Co je to osvícenství?*. Filosofický časopis 41 [online]. (3), 555 [cit. 2023-03-05]. Dostupné z: <https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:ecb2ae43-48e1-11e1-1232-001143e3f55c?page=uuid:ecb2afc8-48e1-11e1-1232-001143e3f55c>, s. 381.

⁹ ENNIS, Robert H. *Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision. Topoi: An International Review of Philosophy* [online]. 2018, 37(1) [cit. 2023-02-06]. ISSN 0167-7411. Dostupné z: doi:10.1007/s11245-016-9401-4, s. 166. **Originální znění definice:** „*Critical thinking is reasonable reflective thinking focused on deciding that to believe or do.*“

¹⁰ Psychologie, filozofie a myšlení o životě: Typy myšlení podle psychologie. In: Sainte Anastasie: Blog o filozofii a psychologii [online]. Cs.Sainte-anastasie.org [cit. 2023-03-07]. Dostupné z: <https://cs.sainte-anastasie.org/articles/psicologa-cognitiva/tipos-de-pensamiento-segn-la-psicologa.html>

¹¹ NOVOTNÁ, J. a J. JURČÍKOVÁ. *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-239-0, s. 62.

posuzovat, vyhodnotit alternativy a dojít k rozhodnutí – to jsou projevy kritického myšlení. Kritické myšlení je schopnost, která má mnoho forem, projevů a prvků.¹² Vlastním usuzováním tvoříme závěry, které se snažíme pečlivě zdůvodňovat v rámci korektní argumentace (např. rozlišíme fakta od tvrzení).

Vzhledem k zaměření práce se soustředíme na charakteristiky, které jsou spjaté právě s pedagogikou. Zde je důležité zmínit, že v roce 1956 psycholog Benjamin Bloom vypracoval taxonomii vzdělávacích cílů. Pro kritické myšlení jsou důležité kognitivní cíle, které rozdělil podle komplexnosti myšlenkových operací. Celkem jich je šest, navzájem na sebe navazují a jsou rozděleny do dvou skupin. První tři myšlenkové operace jsou nižšího řádu, řadíme sem zapamatování, můžeme říci i znalost, poté porozumění a aplikaci. Další tři patří do skupiny myšlenkových operací vyššího řádu. Jedná se o analýzu, syntézu a hodnocení. Postupně bychom měli dojít od nejnižšího stupně až do vyššího řádu myšlení, kde přichází kritické posouzení získaných znalostí. Bloomova taxonomie je jedna z nejhojněji užívaných možností, již můžeme při plánování výuky použít a také se právě ona do charakteristik kritického myšlení nejčastěji promítá.¹³

Příklad z pedagogické praxe můžeme vidět v publikaci *Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom*. Její tvůrci kritické myšlení vymezují takto: „Kritické myšlení nám umožňuje přemýšlet o našich vlastních myšlenkách a důvodech našich názorů. Znamená to, že si uvědomujeme, jak se rozhodujeme nebo řešíme problémy. [...] Pokud myslíme kriticky, vždy si uvědomujeme, nad čím a jak přemýšlíme.“¹⁴ Autoři zde pracují s otázkami a výukovými cíli podle již zmiňované Bloomovy taxonomie kognitivních výukových cílů od nízké úrovně myšlení až po vysokou. Zapamatování si nějaké skutečnosti je tedy cílem na nízké úrovni. Poté přichází porozumění, aplikování, analyzování, hodnocení až k nejvyšší úrovni, v níž dochází k tvorbě nových nápadů a řešení. Učitelé na základě těchto kategorií mohou u žáků rozvíjet dovednosti a zejména způsob myšlení na různé individuální úrovni. Mnozí pedagogové

¹² SCHMIDT, Martin, Michal ŠEDÍK a Miloš TALIGA. *Ako správne argumentovať, písať a diskutovať*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Filozofická fakulta, 2018. ISBN 978-80-557-1475-2, s. 15.

¹³ STEEL, J., CH. TEMPLE, K. MEREDITH a S. WALTER. *Rozvíjíme kritické myšlení: Příručka II*. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007, s. 14-16.

¹⁴ CRAWFORD, Alan, Wendy SAUL a Samuel MATHEWS. *Teaching and learning strategies for the thinking classroom*. New York, NY: International Debate Education Association, 2005. ISBN 1932716114, s. 4.

Originální znění definice: „Critical thinking allows us to think about our own thoughts and the reasons behind our points of view. It means that we reflect on our own ways of making decisions or solving problems. [...] As we think critically, we are always mindful of what and how we are thinking.“

na základě této taxonomie kognitivních schopností charakterizují kritické myšlení jako „myšlení vyššího řádu“.¹⁵

Lektoři v příručkách programu RWCT nabízí hned několik popisů kritického myšlení. Zaměříme se na ty, které uvádí jeden z nejznámějších propagátorů kritického myšlení David Klooster. Kritické myšlení rozvedl do pěti základních vymezení, v nichž argumentuje, proč je právě psaní považováno za nejlepší nástroj k jeho rozvíjení. V následujících odstavcích zvýrazníme kurzívou hlavní zásady kritického myšlení, které budou dále rozvedeny.

Kritické myšlení je nezávislé myšlení. V tomto případě je kladen důraz na aktivitu žáka, který si vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení, protože nikdo nemůže myslet za něj. Kritické myšlení je takový proces, který může vykonávat žák jedině sám pro sebe. Jeho nevyhnutelnou podmínkou je vztah individuálního vlastnictví myšlenek. Nejpodstatnější tedy je, že každý se rozhodujeme sám za sebe a nikdo nemůže kriticky myslet za nás.¹⁶

Získání informace je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení. Abychom mohli o tématu přemýšlet, musíme se o něm nejdříve něco dozvědět. Ovšem pouhé učení faktů není dostatečné, to ale neznamená, že by snad mělo kritické myšlení nahrazovat tradiční učení. Jde o osobní učení, které je smysluplné a je trvalé. S přibývajícimi zkušenostmi se stáváme propracovanějšími „mysliteli“.¹⁷

Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit. Tato charakteristika úzce souvisí s lidskou vlastností zvědavostí. Právě díky ní chceme objevovat nové věci. Pokládáme si potom otázky, na které hledáme nové odpovědi.¹⁸ Nejvíce se zvědavost projevuje u malých dětí. Ty jsou otevřeny k tomu, aby zkoušely a zkoumaly nové věci. Postupem času se ale ve škole tohle nastavení ztrácí. Za vinu to můžeme přikládat tomu, že je vedeme tak, že odpovědi již známe a je tedy potřeba si je pouze zapamatovat. Pedagogika kritického myšlení se stane přínosná tehdy, když žáci při sbírání údajů, rozebírání textů budou zvažovat různé pohledy na tu samou věc.¹⁹

Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech. Tahle část je zaměřena na argumentaci. My sami si máme vytvářet vlastní argumenty a řešení problémů. Proces

¹⁵ Tamtéž, s. 4-6.

¹⁶ STEELE, J., CH. TEMPLE, K. MEREDITH a S. WALTER. *Co je kritické myšlení: vymezení pojmu a rámce E-U-R. Příručka I.* Praha: o.s. Kritické myšlení, 2007, s. 7.

¹⁷ Tamtéž, s. 8.

¹⁸ Tamtéž, s. 8.

¹⁹ BERÁNKOVÁ, Anna. *Mozkovna #8: Lukáš Hana – kritické myšlení* [podcast] [online]. [cit. 2023-03-24]. Dostupné z: <https://talk.youradio.cz/porady/mozkovna/mozkovna-8-lukas-hana>

argumentace se skládá ze tří základních částí, a to je tvrzení, důvod a důkaz. Je důležité si uvědomit, že často existuje více než jedno řešení situace či problémů. Můžeme na ně buď přistoupit, nebo je vyvrátit.²⁰ V mnoha formulacích týkajících se kritického myšlení je kladen důraz na používání rozumu při složitém rozhodování. To můžeme pozorovat např. v charakteristice Roberta Ennise v předchozí kapitole.

Kritické myšlení je myšlením ve společnosti. Jedná se o myšlení v interakci s druhými lidmi. Tím, že se o své myšlenky dělíme s ostatními, jsou ověřovány a zdokonalovány. Pro učitele je skvělým prostředkem zapojit do výuky diskusi, práci ve skupinách nebo třeba debatu.²¹

Na závěr této kapitoly nabízíme formulaci z portálu RVP: „*Kritické myšlení je, v nejobecnějším slova smyslu, pečlivé a uvážlivé rozhodování o tom, zda nějaké tvrzení s určitým stupněm jistoty přijmeme, odmítneme nebo se zřekneme úsudku. Kritické myšlení předpokládá porozumění informací, uchopení myšlenky a její důsledné prozkoumání, její porovnání s jinými názory a s tím, co už o problému víme, a výsledné zaujetí stanoviska a zodpovědnosti za ně.*“²² Jde tedy vlastně o práci s informacemi, rozlišení tvrzení od faktů, zhodnocení přesvědčivosti odvození závěrů, a především pečlivou vlastní reflexi této práce.

²⁰ STEELE, J., CH. TEMPLE, K. MEREDITH a S. WALTER. *Co je kritické myšlení*, s. 9.

²¹ Tamtéž, s. 9.

²² JONÁK, Zdeněk. *Uplatňování kritického myšlení. Metodický portál RVP.CZ: odborné články* [online]. Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2023-03-07]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/119/UPLATNOVANI-KRITICKEHO-MYSLENI.html>

2 Společenská situace po roce 1989 a její dopad na oblast školství

Politické a společenské změny v Československu po roce 1989 se postupně promítly také do oblasti školství. Po zrušení vedoucí úlohy *Komunistické strany Československa* následovalo odstranění cenzury a postupná demokratizace společnosti až po první svobodné parlamentní volby. „V oblasti školství došlo ke změnám v jeho financování, nově byly a jsou zřizovány školy soukromé, které byly legislativně zakotveny v našem vzdělávacím systému. Opět se také rozvinula diskuse na téma povinné školní docházky, její délky a obsahu vzdělávání na jednotlivých stupních a typech vzdělávacích zařízení. Vznikají víceletá gymnázia a střední integrované školy s velkým množstvím nových oborů. Tyto změny měly mimo jiné zajistit pluralitu ve vzdělávání a možnost diferenciaci jednotlivých škol podle jejich specifických podmínek.“²³ Byly tedy vytvořeny podmínky pro vznik nových typů škol na všech stupních, především šlo o postupnou samostatnost škol, která souvisela s jejich právní subjektivitou. Ředitelé škol tak mohli nakládat sami s přidělenými finančními prostředky a také samostatně budovat své pedagogické sbory, tedy přijímat učitele a další zaměstnance. Školy se tak mohly profilovat podle svých podmínek a svého zaměření. S právní subjektivitou škol ovšem také souviselo vše, co bylo dříve řízeno centrálně a platné na celém území České republiky (dále jen ČR). V roce 1991 tak byly vydány poslední celostátně platné osnovy. Zanikl také jednotný klasifikační a školní řád, tyto dokumenty si školy začaly vytvářet samy, ale právě v oblasti hodnocení a obsahu vzdělávání vznikaly největší problémy a nerovnoměrnosti mezi školami.

2.1 Vznik a charakteristika vzdělávacích programů pro základní školy

Důležitou etapou pro rozvoj kritického myšlení byl vznik vzdělávacích programů pro základní školy ve školním roce 1993/1994. Zde sice ještě nebylo kritické myšlení zahrnuto, ovšem program *Obecná škola* se stává dobrou alternativou ke stávajícím osnovám a inspirací pro učitele, kteří kritické myšlení považují za důležité a zavádějí do vyučování nové metody práce. Tento program zaujal pro to celkem logicky výsadní postavení a po vydání *Standardu základního vzdělávání* jej 22. srpna 1995 schválilo *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* (dále jen MŠMT).²⁴

²³ POLÁK, Milan. *Učitel českého jazyka a současná základní škola: (se zaměřením na edukační materiály předmětu)*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-244-0585-7, s. 7.

²⁴ Tamtéž, s. 33.

V roce 1995 začal vycházet časopis *Obecná/Občanská škola*, kde nacházeli učitelé inspiraci a sdíleli své zkušenosti. Programy *Obecná škola* (původně pro první stupeň základní školy – dále jen ZŠ) a *Občanská škola* (druhý stupeň ZŠ) byly rozhodnutím MŠMT s platností od 1. 9. 1997 formálně spojeny do jednoho vzdělávacího programu s názvem *Obecná škola*. V roce 1996 byl *Výzkumným ústavem pedagogickým* vypracován vzdělávací program *Základní škola* a v tom roce byl také schválen. Posledním vzdělávacím programem pro základní školy byl projekt *Národní škola* (1997), který vytvořili členové *Asociace pedagogů základního školství*. Učitelé měli možnost podle něj učit od školního roku 1997/1998. Na konci devadesátých let tak měly základní školy v ČR možnost pracovat podle jednoho ze tří výše uvedených vzdělávacích programů schválených MŠMT. Uvedené vzdělávací programy podrobil podrobné analýze Milan Polák v již citované publikaci *Učitel českého jazyka v podmínkách základní školy*, přičemž se zaměřil na cíle programů, pojetí vyučování českého jazyka, hodnocení a klasifikaci, dramatickou výchovu, osobnost učitele a integraci poznatků a předmětů (viz příloha č. 4 Závěry vyplývající ze srovnání vzdělávacích programů). Nejprogresivnější byl v tomto srovnání *Vzdělávací program Národní škola*, podle něj ovšem v té době učilo nejméně základních škol, a *Vzdělávací program Obecná škola* v podobě pro první stupeň.

Autoři uvedených programů vzhledem k době jejich vzniku nepracovali s principy ani metodami kritického myšlení. O práci s textem se mluví zejména ve vyučování českého jazyka a jeho jednotlivých složkách. V programu *Občanská škola* najdeme pouze výjimečně tyto formulace: „*Žáci jsou vedeni ke sledování rozdílu mezi záměrem informovat posluchače a ovlivnit ho.*“²⁵ V Programu *Obecná škola* ovšem najdeme v prvním pojetí českého jazyka tyto formulace: „*Děti si uvědomují rozdíl mezi faktem a tvrzením, zkoumají jejich ověřitelnost*“²⁶ a dále „*Vědomá přítomnost ve výuce, kritické vnímání a hodnocení.*“²⁷

Není zřejmě náhoda, že se na tvorbě programu *Obecná škola* podílel doktor Ondřej Hausenblas, který v roce 1992 vydal vlastním nákladem publikaci *Vrátíme smysl hodinám češtiny?*, v níž podrobil kritice dosavadní pojetí vyučování českého jazyka a nastínil nové pojetí založené na komunikačních situacích a motivaci žáků, oprostěné od důrazu na gramatický systém. Jak si ukážeme dále, právě osobnost doktora Hausenblase stála při zrodu některých

²⁵ Vzdělávací program *Občanská škola: pojetí občanské školy: učební osnovy občanské školy*. 3. uprv. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-107-x, s. 76.

²⁶ Vzdělávací program *Obecná škola: pojetí obecné školy: učební osnovy obecné školy*. 4. dopl. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-106-1, s. 60.

²⁷ Tamtéž, s. 44.

občanských sdružení učitelů a pedagogů, která zásadně ovlivnila zejména v devadesátých letech minulého století oblast školství.

2.2 Přátelé angažovaného učení

Po roce 1989 se souběžně s autonomií škol a s demokratizací společnosti začaly také objevovat požadavky na změny ve vyučování a jeho pojetí zejména na základní škole. Byly založeny nové školské odbory a poté vznikají z iniciativy pedagogů sdružení, jež mají za cíl inovovat vyučování a modernizovat je v duchu nových trendů, z nichž mnohé byly před rokem 1989 tabuizovány jako prvky západní pedagogiky (šlo například o projektové vyučování).

Jedním z prvních bylo občanské sdružení *Přátelé angažovaného učení* (dále jen PAU), jež vzniklo v roce 1992 a k jehož zakladatelům patřil Stanislav Červenka, učitel středního odborného učiliště v Železné Rudě, a také doktor Ondřej Hausenblas, jeho pozdější předseda. Principy angažovaného učení popsal Červenka takto:

„Angažované učení je charakterizováno určitými principy, a to:

1. *princip samostatného myšlení a kolektivní spolupráce,*
2. *princip angažovanosti a zodpovědnosti za svěřené úkoly,*
3. *princip uplatnění pozitivní motivace,*
4. *princip dobrovolnosti a uvědomělé tvořivé činnosti,*
5. *princip pochopení učiva všemi žáky,*
6. *princip řešení náročných problémových úkolů,*
7. *princip převahy kladného hodnocení,*
8. *princip respektování osobnosti,*
9. *princip funkčního využívání méně obvyklých pedagogických situací,*
10. *princip otevřeného systému výchovy a vzdělávání.*“²⁸

Nejprve vznikl v únoru 1992 *klub Přátel angažovaného učení*. Hlavní myšlenkou jeho členů bylo reformovat školství tzv. zespoda, pomocí vnitřní školské reformy, která proběhne

²⁸ ČERVENKA, Stanislav. *Učit se. Učit se? Učit se!:* (angažované učení v praxi). Praha: Agentura Strom, 1993. PAU. ISBN 80-901662-0-2, s. 125.

na úrovni řadových učitelů změnami v jejich práci, myšlení a postojích. Ty se odrazí na úrovni každého žáka. Tato změna neměla být formální, a proto by měla být i účinnější.²⁹

Postupně se počet členů klubu rozrůstal, proto vzniklo občanské sdružení *Přátelé angažovaného učení*. Byly vytvořeny jeho stanovy a ustálen model setkávání učitelů na vzdělávacích a společenských akcích. Ty byly organizovány ve formě dvoudenních víkendových setkání dvakrát ročně ve vybraných školách či zařízeních, přičemž se pravidelně střídali pořadatelé z Moravy a Čech. Účastníci si předem z programu vybírali aktivity, které je zajímaly, a tak byl počet přihlášených na jednotlivé nabízené aktivity často omezen. Součástí těchto setkání byly především praktické ukázky (dílny) z oblasti vyučování a také přednášky z různých oblastí vzdělávání. Koncem devadesátých let se začaly v programu těchto setkání objevovat aktivity spojené s novým fenoménem: *kritickým myšlením*.

2.3 Systém kurzů RWCT

Program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (*Reading and Writing for Critical Thinking*, dále jen RWCT) vytvořila *Společnost pro demokratické vzdělávání v USA* (*Consortium for Democratic Pedagogy*) v roce 1997 a téhož roku byl i mezinárodně spuštěn. Program cílil především do zemí, které se vyrovnávaly s dopady komunistického režimu.³⁰ Finančně a organizačně ho zabezpečila síť kanceláří *Open Society Institute New York* (dále jen OSI). Své zastoupení v ČR má jako *Open Society Fund Praha*.³¹ „Od roku 1997 ředitel Mezinárodní rozvojové divize Mezinárodní asociace čtení Scott Walter spolupracoval s Kurtem Meredithem, Jeannie Steeleovou a Charlesem Tempem, aby získal podporu Open Society Institutu pro program známý jako RWCT.“³² OSI potom velkoryse program podporovala jak finančně, tak materiálně; např. na počátku 21. století poskytl kopie tří tisíc publikací *The Thinking Classroom*. Program RWCT je určen pro učitele všech stupňů vzdělávání. Poukazuje na konkrétní metody, techniky a strategie využitelné v praxi.

V ČR se program RWCT poprvé objevil na podzim roku 1997, kdy se ho ujalo PAU. O rok později byla první skupina, která prošla tímto kurzem, certifikována a její členové se poté

²⁹ HRUBÁ, Jana. *Učitelství list 5: Klíčení*. Praha: Pedagogický svaz ČR, 1992, s. 2.

³⁰ *Reading and Writing for Critical Thinking: O programu* [online]. [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>

³¹ TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*, s. 10.

³² New journal serves RWCT participants. *Reading Today: Newark* [online]. Copyright International Reading Association [cit. 2023-03-12], s. 39. **Originální znění definice:** „Beginning in 1998, the director of the International Reading Association's International Development Division, Scott Walter, worked with Kurt Meredith, Jeannie Steele, and Charles Temple to garner support from the Open Society Institute (OSI) for the program now known as RWCT.“

stali tuzemskými lektory.³³ „*Program RWCT podporuje proces vnitřní transformace škol všech stupňů a získal zásadní význam v reformě našeho školství. Je jedním z inovativních programů vzdělávání, který koresponduje s cíli základního vzdělávání u nás a nabízí funkční postupy k dosahování těchto cílů.*“³⁴ V roce 2000 Ondřej Hausenblas společně se svou ženou Hanou Košťálovou založili *občanské sdružení Kritické myšlení*. Díky tomu se RWCT postupně oddělilo od OSI a nakonec se program akreditoval na MŠMT. Později se ze sdružení stal zapsaný a registrovaný spolek. Ten program RWCT u nás dodnes šíří a rozvíjí a slouží také jako koordinační centrum. Sdružení poté získalo postavení *National Council*, což znamená, že v rámci ČR drží autorská práva k materiálům, které jsou z mezinárodní sítě programu, a je také jejich jediným distributorem.³⁵

Hausenblas v rámci rozhovorů s laureáty Auly slávy ceny EDUínu odpověděl na otázku ohledně založení programu RWCT, že v roce 1999 prošel tímto programem, který měl rozsah tři sta hodin, jako účastník. Zpočátku vedli program především američtí univerzitní učitelé. U nás působil David Klooster a Pat Bloem, kteří se později do České republiky opakovaně vraceli. Klooster na své přednášce v letní škole v Podlesí vysvětlil, co je a co není kritické myšlení (viz kapitola 1.2.1 Kritické myšlení v pedagogice). Mezi hlavní české propagátory řadíme již zmiňovanou Hanu Košťálovou a Ondřeje Hausenblase. Díky letním školám, které se poprvé pořádaly v roce 1999, se komunita absolventů kurzů rozšiřuje dodnes.³⁶

Od roku 2000 až do roku 2013 vycházel čtvrtletník pro kritické myšlení *Kritické listy*, šéfredaktorkami byly Hana Košťálová, Kateřina Kubešová, Nina Rutová a Kateřina Šafránková. Byly zde publikovány články o konstruktivistické pedagogice i lekce učitelů, kteří prošli vzděláváním kurzů RWCT a získané zkušenosti uplatňovali ve své výuce.³⁷ Tyto tištěné výtisky spolu s následujícími čísly najdeme v online podobě na webu RWCT. Na konci těchto čísel najdeme přihlášky na různé akce souvisejícími s kritickým myšlením. Např. v *Kritických listech* č. 3 našel případný zájemce přihlášku na letní školu programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení 2001* nebo v *Kritických listech* č. 8 přihlášku k certifikaci učitele RWCT.

³³ STEELE, J.L., Ch. TEMPLE, K. MEREDITH a S. WALTER. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka III*. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007, s. 2.

³⁴ TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*, s. 10.

³⁵ *Reading and Writing for Critical Thinking: O programu* [online]

³⁶ POLANSKÁ, Jitka. *Kdo říká, že škola má být zábavná, ten to nemá promyšlené, tvrdí Ondřej Hausenblas*. EDUin: cena Eduína [online]. [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/kdo-rika-ze-skola-ma-byt-zabavna-ten-to-nema-promyslene-tvrdi-ondrej-hausenblas/>

³⁷ *Reading and Writing for Critical Thinking: O programu* [online]

Za motto kritického myšlení můžeme považovat právě název tohoto kurzu, tedy *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Kritické myšlení předpokládá práci s textem a jedním z jeho cílů je rozvoj čtenářské gramotnosti. Aby četba měla pro žáky smysl, tak je potřeba, aby se učitel připravil. „*Jedním z nejtěžších kroků při plánování četby týkající se obsahu nějakého vyučovacího předmětu je stanovení smyslu a účelu četby pro žáky. [...] Úkolem učitele je připravit žáky na četbu, a tudíž pro ni zajistit podmínky.*“³⁸ Podmínek je více, ale uvedeme si alespoň pár příkladů. Musí být vymezen účel četby. Učitel by také měl iniciovat diskusi, aby žákům usnadnil přemýšlivé čtení. A bezpodmínečně je potřeba žákům vysvětlit očekávání a cíle, které si od textu slibuje.

RWCT nabízí mnoho kurzů v různém časovém rozpětí, které mohou být čtyřiaadvaceti hodinové, vícedenní, celoroční atd. Jsou to např. tyto kurzy: *Dílna čtení, Dílna psaní pro 1. stupeň, Čtením a psaním ke kritickému myšlení základní, pro první stupeň, pro češtináře* aj. nebo třeba *lektorské kurzy*.³⁹ Existuje také letní škola kritického myšlení. Informace nabízí rovněž mezinárodní čtvrtletník *Thinking Classroom/Peremena*. Na webových stránkách RWCT můžeme průběžně nalézat stále nové nabídky, informace a materiály.⁴⁰

Pozornost bychom měli věnovat také *Mezinárodnímu standardu práce učitele a lektora RWCT*. Původně vznikl v letech 2000–2001 pouze pro účel programu, ovšem při revizi v roce 2007 se zjistilo, že může sloužit zároveň jako pomůcka pro každého pedagoga i bez absolvování kurzu. „*Standardy totiž vystihují to nejdůležitější, co dělá dobrého učitele dobrým učitelem i v rámci právě probíhající vzdělávací reformy.*“⁴¹ Jsou tedy nástrojem pro učitele při sebehodnocení, ale především jsou určeny pro udělování certifikací na čtyřech úrovních. Ten, kdo úspěšně absolvuje akreditovaný kurz, získá *osvědčení o absolvování*. Dále ten, kdo splní *Mezinárodní standardy práce pro učitele RWCT*, obdrží *certifikát učitele RWCT*. Další možností je získání *certifikátu lektora RWCT*, kde je zapotřebí opět splnit podmínky standardu, tentokrát ale toho lektorského. A poslední a zároveň nejvyšší možný certifikát

³⁸ STEELE, J., CH. TEMPLE, K. MEREDITH a S. WALTER. *Dílna čtení: vychováváme přemýšlivé čtenáře – příručka VII*. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007, s. 22.

³⁹ *Reading and Writing for Critical Thinking: Kategorie kurzů*. In: Kritické myšlení [online]. [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/nase-kurzy/>

⁴⁰ Kritické listy č. 14: *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* [online]. Praha: o. s. Kritické myšlení [cit. 2023-03-12]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL14_web.pdf, s. 56.

⁴¹ Mezinárodní standard práce učitele RWCT práce lektora RWCT: *Čtením a psaním ke kritickému myšlení Projekt Rovnováha*. In: MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2023-03-17]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/1574755-Cz-04-3-07-3-1-01-2-2028-mezinarodni-standard-prace-ucitele-rwct-prace-lektora-rwct-ctenim-a-psanim-ke-kritickemu-mysleni.html>, s. 6.

je osvědčení certifikátora RWCT. Kdo získá toto ocenění, je způsobilý certifikovat lektory RWCT.⁴²

Význam a přínos programu vystihl doktor Hausenblas v rozhovoru pro EDUin, což je obecně prospěšná společnost, která pravidelně informuje o dění ve vzdělávání. „*Položil široké základy čtení s porozuměním, smysluplného psaní a kritického uvažování. Předává postupy, které šly právě po těch liniích, které se dějí v hlavě někoho, kdo čte nějaký text a „porozumívá“.*“⁴³ Autor tedy klade důraz na čtení s porozuměním, psaní a kritické uvažování.

2.3.1 Hlavní cíle programu

Základní cíle jdou v ruku v ruce s obecnými cíli základního vzdělávání v RVP ZV. Pozorujeme je v souvislosti s rozvíjením klíčových kompetencí žáků, zejména s kompetencemi k učení, s kompetencemi k řešení problémů, komunikativními, sociálními a personálními a občanskými. „*V jednotlivých vzdělávacích oblastech a oborech vybízí k plánování úkolů v celé škále Bloomovy taxonomie kognitivních cílů.*“⁴⁴ Podle autorů příruček RWCT je učební obsah důležitý, ale nikoli rozhodující.⁴⁵ Přehledné srovnání RVP ZV a programu RWCT v oblasti rozvoji klíčových kompetencí nabízí *Kritické listy č. 14*.

RVP – obecné cíle	RWCT – cíle
1. Osvojit si strategii učení a být motivován pro celoživotní učení	Promyšleně a strukturovaně využívat čtení, psaní a diskuse k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání
2. Tvořivě myslet, logicky uvažovat a řešit problémy	Rozvíjet samostatné myšlení žáků, tvořivě přistupovat k novým situacím
3. Všestranně a účinně komunikovat	Využít dialogu, diskuse, práce ve skupinách, debaty a zveřejňování psaných prací žáků jako zdroje myšlení ve společnosti
4. Spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých	Klade důraz na stálou spolupráci žáků, využívá celé škály kooperativních metod
5. Projevovat se jako svobodná a odpovědná osobnost	Vytváří se své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení

⁴² Mezinárodní standard práce učitele RWCT práce lektora RWCT [online], s. 9-11.

⁴³ POLANSKÁ, Jitka. Kdo říká, že škola má být zábavná, ten to nemá promyšlené, tvrdí Ondřej Hausenblas [online].

⁴⁴ TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*, s. 17.

⁴⁵ STEELE, J., CH. TEMPLE, K. MEREDITH a S. WALTER. *Co je kritické myšlení*, s. 6.

6. Projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, vnímavost a citlivé vztahy k lidem, svému prostředí i k přírodě	Tvořivě přistupuje k novým situacím, spolupracuje s ostatními a respektuje názory jiných
7. Aktivně rozvíjet a chránit své fyzické, duševní a sociální zdraví	–
8. Žít společně s ostatními lidmi, být tolerantní a ohleduplný k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám	Třída jako učící se společenství je otevřená novým nápadům a netradičním řešením
9. Poznat své reálné možnosti a uplatňovat je při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci	Zohledňuje skutečné žákovy zájmy a potřeby

Tabulka 2 - Srovnání cílů RVP ZV a programu RWCT⁴⁶

Za další cíl programu považují jeho autoři rozvoj profesních dovedností učitelů. Díky tomu dojde ke zkvalitňování výuky a na to navazuje hlavní cíl programu, který je zároveň také cílem třífázového modelu učení. „Hlavním cílem programu je, aby se žáci stali samostatnými mysliteli a čtenáři, kteří se dokážou na věci dívat z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví a cítí lásku k vědě a zodpovědnost za svět, ve kterém žijí.“⁴⁷ V současné době se stále setkáváme s novými informacemi a některé jsou již zastaralé. Žáky tak nelze naučit vše, a proto je důležité, aby si uměli vytvářet vlastní názory, zkoumat nové myšlenky z různého úhlu pohledu, řešit zodpovědně problémy a debatovat o nich.

2.3.2 Třífázový model učení

Tento model je znám ve formě zkratky E-U-R (Evokace – Uvědomění si významu informací – Reflexe). Jedná se o základní model učebního a vyučovacího procesu RWCT a také o metodu plánování výuky, která se rozšířila do české pedagogiky právě díky tomuto programu. Původně byl tento model vyvinut americkými odborníky (Thomasem H. Estesem a Josephem Vaughnem) v roce 1986, ale měl jiné fáze. První byla anticipace, poté uvědomování významu a poslední fází byla kompletace. Jeannie L. Steelová s Kurthem S. Meredithem poté v roce 1997

⁴⁶ RUTOVÁ, Nina. *Kritické listy č. 14: Reforma běží... Kdo koho doběhne?* [online]. o. s. Kritické myšlení, 2004 [cit. 2023-03-12]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL14_web.pdf, s. 6.

⁴⁷ Reading and Writing for Critical Thinking: *O programu* [online].

upravili tento model pro větší skupiny žáků a pro potřeby žáků se vzdělávacími obtížemi do již dnes známé podoby E-U-R.⁴⁸

Podstata je jednoduchá, respektují se přirozené mechanismy učení nebo také popis průběhu učení pomocí zjednodušujícího modelu.⁴⁹ „*Model musí být naplněn konkrétními strategiemi a vyučovacími metodami.*“⁵⁰ Nemusí se však týkat pouze jedné vyučovací hodiny, ale popřípadě větších bloků či celého školního roku a může mít podobu projektu. Význam modelu pro žáky a studenty je charakterizován takto: „*Žáci, kteří procházejí popsanou organizací učebního procesu, prožijí řadu učebních situací, ve kterých vedle vlastních vědomostí získávají dovednosti a návyky pro celoživotní vzdělávání.*“⁵¹ Tvoří ho tři základní fáze, které na sebe navazují: fáze evokace, fáze uvědomování si významu informací a fáze reflexe. S touto fází jsou spojené i specifické metody, které se zaměřují na dosažení dovedností spojených s kritickým myšlením. Podrobné rozvedení jednotlivých metod přesahuje rámec této bakalářské práce, a proto je nebudeme blíže rozebírat.

Evokace

První fází je evokace. V ní jde zejména o aktivizaci kognitivních procesů žáků. Vybaví si a utřídí, co již o zadaném tématu vědí a naopak. Na základě toho formulují otázky, na které budou hledat odpovědi v další fázi. „*Evokace vlastně funguje na jednoduchém principu – když nás něco zaujme, začneme být zvědaví a chceme se o tom více dozvědět. Když si navíc vybavíme, co již víme, můžeme nové poznatky zapojovat do vlastní poznatkové struktury a tím je učení efektivnější a poznání trvalejší.*“⁵² Metody užívané ve fázi evokace jsou pro žáky přínosné v tom, že si shrnou své doposud nabyté znalosti o daném tématu. Pro to jsou vhodné zejména tyto metody: brainstorming, klíčové pojmy, zpřeházené věty, volné psaní, myšlenkové mapy, metoda V-CH-D (Víme – Chceme vědět – Dozvěděli jsme se), analýza věcných rysů/charakteristik aj.⁵³

⁴⁸ Reading and Writing for Critical Thinking: *O programu* [online].

⁴⁹ E-U-R: *Pedagogický lexikon*. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/E/E-U-R

⁵⁰ TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*, s. 22.

⁵¹ STEELE, J., CH. TEMPLE, K. MEREDITH a S. WALTER. *Co je kritické myšlení*, s. 26.

⁵² E-U-R: *Pedagogický lexikon* [online]

⁵³ STEELE, J.L., CH. TEMPLE, K. MEREDITH a S. WALTER. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, s. 20-24.

Uvědomění si významu informací

Druhou fází procesu učení je uvědomění si významu informací. Žák pracuje s novými informacemi, které si během první fáze vybavil a utřídil. „*Uspořádají je, třídí, strukturují, snaží se jim porozumět, vyjasnit si nejasnosti. Nové informace propojují s dosavadní zkušeností, hledají souvislosti.*“⁵⁴ V této fázi učitel nejméně zasahuje do procesu učení a nabízí se například užití těchto metod: Interaktivní systém značek zajišťující efektivní čtení a myšlení I.N.S.E.R.T., jedná se o zkratku anglického Interactive Nothing System for Effective Reading and Thinking (pouze první část této metody), čtení s otázkami, učíme se navzájem, pracovní listy, podvojně deníky aj.⁵⁵

Reflexe

Poslední fází je reflexe. „*V této fázi žáci propojují nové poznatky se zkušeností z evokace, dále třídí, sjednocují, systematizují vše nové, čemu se naučili, nové poznatky si upevňují.*“⁵⁶ Součástí je i sebereflexe žáka. Měl by být schopný zrekapitulovat, co se nového naučil, jaké k tomu zvolil strategie, co mu šlo a co ne a jaký udělal pokrok. Díky tomuto bude vědět, jak by měl nejlépe postupovat příště. Co se týče metod vhodných pro reflexi, tak mnohé z nich se používají již v předchozích fázích. Jde např. o brainstorming/shrnutí ve dvojicích, otevření (ověření či rozšíření) původního konceptu (klíčové pojmy, zpřeházené věty, myšlenkové mapy, V-CH-D, pracovní listy, podvojně deníky), tabulka I.N.S.E.R.T. (její další část), přemýšlení ve dvojicích aj.⁵⁷

Význam pro žáky a studenty, kteří procházejí třífázovým modelem učení je, že: „*prožijí řadu učebních situací, ve kterých vedle vlastních vědomostí získávají dovednosti a návyky pro celoživotní vzdělávání.*“⁵⁸ Učiteli E-U-R pomáhá plánovat výuku tak, aby se zachovalo co nejvíce přirozené učení, a nabízí variabilitu při plánování.

⁵⁴ TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*, s. 22.

⁵⁵ STEELE, J.L., Ch. TEMPLE, K. MEREDITH a S. WALTER. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, s. 25-28.

⁵⁶ TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*, s. 23.

⁵⁷ STEELE, J.L., Ch. TEMPLE, K. MEREDITH a S. WALTER. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, s. 29-31.

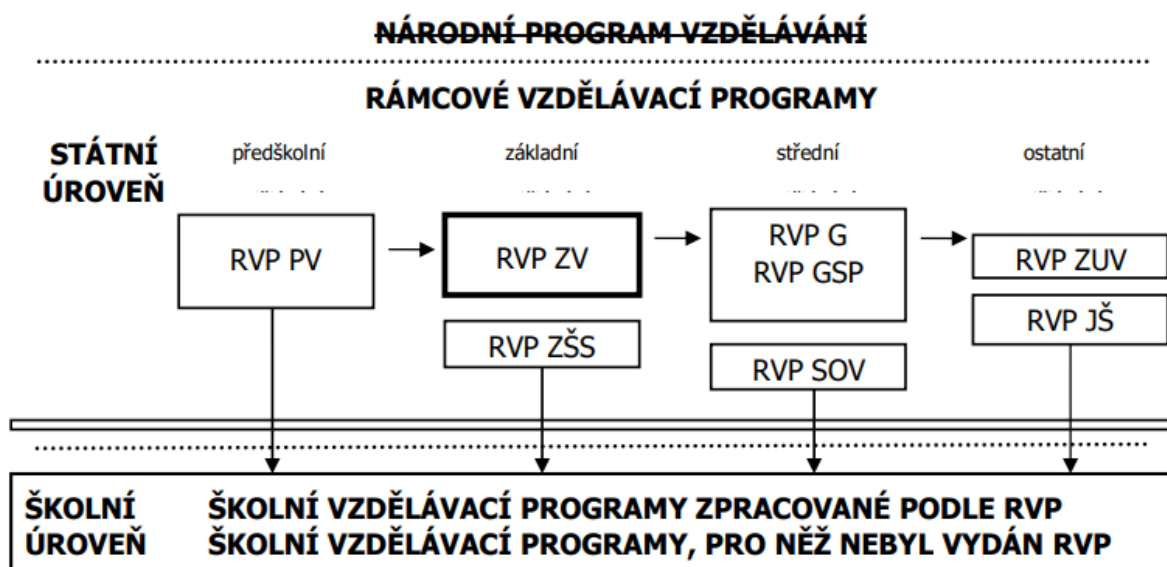
⁵⁸ STEELE, J., CH. TEMPLE, K. MEREDITH a S. WALTER. *Co je kritické myšlení*, s. 26.

3 Kritické myšlení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a Strategii 2030+

Kritické myšlení lze nyní provázat téměř do všech vzdělávacích oborů (dříve vyučovacích předmětů) a oblastí na všech stupních škol. K tomu je potřeba, aby se učitelé neustále vzdělávali a dokázali u žáků kritické myšlení aplikovat a rozvíjet. Vyučování kritického myšlení je sice založeno více na aktivitě žáka než učitele, tomu ale musí předcházet promyšlená příprava pedagoga. Ta mnohdy zabere více času, protože podmínkou je zvolení vhodné výukové metody a strategie. Pedagogové najdou oporu pro kritické myšlení na stránkách *Kritického myšlení*, v již zmiňovaném *Mezinárodním standardu práce učitele a lektora RWCT*, ale také v rámcových vzdělávacích programech pro všechny stupně škol a *Strategii 2030+*. A právě na tyto dva posledně zmiňované se zaměříme v následujících kapitolách a podíváme se na výskyt pojmů a dovedností souvisejících s kritickým myšlením.

3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Kurikulární dokumenty jsou v současnosti v ČR vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní, jak vyplývá z tabulky č. 3, přičemž rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) představují hlavní kurikulární dokumenty pro všechny úrovně vzdělávání. Školy v návaznosti na ně vytvářejí školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP).



Tabulka 3 - Schéma: Systém kurikulárních dokumentů⁵⁹

⁵⁹ RVP ZV: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. In: *Jednotný metodický portál MŠMT*: edu.cz [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2023-02-16]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>, s. 5.

V souladu s cíli práce se dále zaměříme na *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV), který prošel revizí a je platný od roku 2021. Kritické myšlení v něm můžeme najít ve všech vzdělávacích oblastech i oborech a také v klíčových kompetencích, jde např. o kompetenci k řešení problému a zejména kompetenci komunikativní. Dále nabízíme detailnější analýzu RVP ZV právě z hlediska kritického myšlení, případné zvýraznění textu provedla autorka práce.

V části C – *Pojetí a cíle základního vzdělávání* vidíme jednoznačně prvky kritického myšlení: „*podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a řešení problémů.*“⁶⁰ Nově po revizi RVP, která přišla v platnost roku 2021, můžeme sledovat znaky kritického myšlení ještě v jednom z cílů: „*pomáhat žákům orientovat se v digitálním prostředí a vést je k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života.*“⁶¹

V klíčových kompetencích na konci základního vzdělávání žák v kompetenci k učení: „*kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich*“⁶², z hlediska kritického myšlení jde vlastně o fázi reflexe. V kompetenci k řešení problémů: „*žák kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen se obhájit [...].*“⁶³ A nově přibyla kompetence digitální, kde: „*získává, vyhledává, kriticky posuzuje, spravuje a sdílí data, informace a digitální obsah [...]* kriticky hodnotí přínos digitálních technologií a reflektuje rizika jejich užívání.“⁶⁴

Ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* v oboru *Český jazyk a literatura*, lze metody kritického myšlení aplikovat do jeho všech částí, tudíž do jazykové, slohové a literární. Výhodou je také rozvoj komunikačních dovedností žáků právě díky těmto metodám. Tím, že se žáci učí přemýšlet o svých myšlenkách, dokáží je lépe formulovat a díky tomu se lépe vyjadřují. V komunikační a slohové výchově: „*žáci se učí chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním [...] analyzovat je a kriticky posoudit jeho obsah.*“⁶⁵ Dále v očekávaných výstupech doporučených pro devátou třídu: „*žák rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj.*“⁶⁶ Kritické myšlení je zde ukotveno i v učivu

⁶⁰ RVP ZV: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], s. 10.

⁶¹ Tamtéž, s. 11.

⁶² Tamtéž, s. 12.

⁶³ Tamtéž, s. 12.

⁶⁴ Tamtéž, s. 15.

⁶⁵ Tamtéž, s. 18.

⁶⁶ Tamtéž, s. 24.

„kritické (analytické, hodnotící) čtení, kritické naslouchání (objektivní a subjektivní sdělení, komunikační záměr mluvčího, manipulativní působení projevu).“⁶⁷

Ve vzdělávacím oboru *Matematika a její aplikace* lze aplikovat námi sledované pojetí vyučování převážně v dobírání se k cíli zvažováním vhodných postupů. K tomu nám mohou napomáhat nejrůznější aktivity, např. brainstorming, kostka, geometrická mozaika či pětílístek. Nejprve se zaměříme na charakteristiku této oblasti: „žáci se rovněž zdokonalují v samostatné a kritické práci se zdroji informací.“⁶⁸ V cílech tohoto předmětu žáci: „rozvíjejí kombinatorické a logické myšlení, ke kritickému usuzování a srozumitelné a věcné argumentaci prostřednictvím řešení matematických problémů.“⁶⁹

Vzdělávací obor *Výchova k občanství* poskytuje naprosto ideální podmínky pro rozvoj kritického myšlení. K tomu pomáhají aktivizační metody a nejrůznější aktivity ve vyučování. Kromě již zmiňovaných kurzů RWCT pořádá asociace učitelů občanské výchovy *Občankáři* své vlastní kurzy; jejich cílem je představit kritické myšlení jako skupinu různých dovedností a na příkladech z různých oblastí ukázat, jak lze tyto dovednosti použít. V očekávaném výstupu tematického okruhu *Člověk ve společnosti VO-9-1-03* žák: „kriticky přistupuje k mediálním informacím, vyjádří svůj postoj k působení propagandy a reklamy na veřejné mínění a chování lidí.“⁷⁰ V tematickém okruhu *Člověk jako jedinec VO-9-2-03* žák: „kriticky hodnotí a vhodně koriguje své chování a jednání.“⁷¹

Vzdělávací oblast *Člověk a příroda* (fyzika, chemie, přírodopis a zeměpis) se v charakteristice uvádí, že: „výrazně podporuje vytváření otevřeného myšlení (přípustného alternativním názorům), kritického myšlení a logického uvažování.“⁷² V cílech a zaměření této oblasti vedou žáka: „ke způsobu myšlení, který vyžaduje ověřování vyslovovaných domněnek o přírodních faktech nezávislejšími způsoby; posuzování důležitosti, spolehlivosti a správnosti získaných přírodovědných dat pro potvrzení vyslovovaných hypotéz či závěrů.“⁷³

V doplňujících vzdělávacích oborech najdeme kritické myšlení ve vzdělávacím oboru *Dramatická výchova* v očekávaných výstupech pro druhý stupeň DV-9-1-26: „žák kriticky hodnotí dramatická díla i současnou mediální tvorbu.“⁷⁴ V oboru *Etická výchova* a v její

⁶⁷ RVP ZV: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online], s. 25.

⁶⁸ Tamtéž, s. 30.

⁶⁹ Tamtéž, s. 31.

⁷⁰ Tamtéž, s. 62.

⁷¹ Tamtéž, s. 63.

⁷² Tamtéž, s. 67.

⁷³ Tamtéž, s. 67-68.

⁷⁴ Tamtéž, s. 122.

charakteristice vede žáka: „*k formulaci vlastních názorů a postojů na základě vlastního úsudku s využitím poznatků z diskuze s druhými, ke kritickému vnímání vlivu vzorů při vytváření vlastního světónázoru [...] u žáka rozvíjí: sociální dovednosti na samotné pozorování s následným kritickým posouzením a vyvozením závěrů pro praktický život.*“⁷⁵ Dalším oborem je *Filmová/audiovizuální výchova*; v její charakteristice je kladen důraz na postupný vývoj vnímání sledovaných děl: „*Při učení se takto detailní interpretace pracuje žák také s odbornými a kritickými texty, což podporuje jeho čtenářskou gramotnost.*“⁷⁶

Přesuneme se do průřezových témat, která reprezentují aktuální problémy současného světa a měla by být zařazována do všech vyučovacích předmětů. Vedou mimo jiné k myšlení v souvislostech. V charakteristice tématu *Výchova demokratického občana* je kladen důraz na rozvoj kritického myšlení. Má blízkou vazbu zejména na vzdělávací oblasti *Člověk a společnost* a *Člověk a jeho svět*. V oblasti vědomostí, dovedností a schopností: „*vede k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení.*“⁷⁷ Ve *Výchově k myšlení v evropských globálních souvislostech* v jeho charakteristice: „*Podporuje ve vědomí a jednání žáků tradiční evropské hodnoty, k nimž patří humanismus, svobodná lidská vůle, morálka, uplatňování práva a osobní zodpovědnost spolu s racionálním uvažováním, kritickým myšlením a tvořivostí.*“⁷⁸

Důležitým průřezovým tématem je *Mediální výchova*. V dnešní době je nezbytné v rámci tohoto tématu s kritickým myšlením pracovat, např. při přijímání informací. Všude kolem nás je jich nepřehledné množství a je potřeba umět se vyhnout konspiracím, hoaxům, dezinformacím a nepodloženým tvrzením. Žák by tyto informace měl umět hodnotit, ověřit si fakta a znát jejich rizika. V charakteristice RVP ZV ve vztahu ke vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*: „*Mediální výchova je zaměřena na systematické vytváření kritického odstupu od mediovaných sdělení a na schopnost interpretovat mediální sdělení z hlediska jeho informační kvality (zpravodajství z hlediska významu a věrohodnosti zprávy a události, reklamu z hlediska účelnosti nabízených informací apod.).*“⁷⁹ Ve vztahu ke vzdělávací oblasti *Umění a kultura*: „*Přispívá ke schopnosti vnímat, interpretovat a kriticky hodnotit artefakty umělecké i běžné mediální produkce [...] vnímat naléhavost neustálého kritického vyhodnocování informací a mediálních sdělení.*“⁸⁰ Co se týče tematických okruhů průřezových témat, kritické myšlení

⁷⁵ RVP ZV: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online], s. 122.

⁷⁶ Tamtéž, s. 127.

⁷⁷ Tamtéž, s. 138.

⁷⁸ Tamtéž, s. 139.

⁷⁹ Tamtéž, s. 146.

⁸⁰ Tamtéž, s. 147.

je zde jasně formulováno. „*Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení – pěstování kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě atd.*“⁸¹

V závěru této kapitoly můžeme konstatovat, že nejvíce se prvky kritického myšlení zcela logicky objevují v oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* a ve vzdělávacím oboru *Český jazyk a literatura*. Řadu námětů najdeme rovněž v oboru *Výchova k občanství*. Jak vyplývá z naší analýzy, možnosti uplatnění kritického myšlení a jeho postupy najdeme ve všech sledovaných oblastech a oborech. To by se tedy mělo mimo jiné promítnout také do oborových didaktik na fakultách připravujících budoucí učitele.

Nejnovejším dokumentem zabývajícím se koncepcí vzdělávání v ČR je *Strategie 2030+*, proto na ni nyní zaměříme naši pozornost.

3.2 Strategie 2030+

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ je dokument MŠMT pro rozvoj vzdělávací soustavy platný od roku 2020. Navazuje na *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Hlavním cílem je připravit vzdělávání na nové výzvy a řešit problémy, které v českém školství stále jsou. Vzhledem k tématu naší práce zaměříme svou pozornost na tento dokument s důrazem na kritické myšlení.

S tím se ve strategii setkáme již na začátku v *základních používaných termínech* v oblasti klíčových kompetencí: „*Nedílnou součástí klíčových kompetencí jsou dovednosti jako kritické myšlení, řešení problémů, týmová práce, komunikační a vyjednávací dovednosti, analytické dovednosti, kreativita a interkulturní dovednosti.*“⁸²

Nyní se budeme věnovat prvnímu strategickému cíli, který je zaměřen na získávání kompetencí, jež jsou potřebné pro aktivní občanský, profesní i osobní život. V pododdíle *Proměny ve společnosti* je uvedeno: „*Společným socializačním znakem této generace je především využívání digitálních technologií a naprosto neomezený přístup k ohromnému množství informací, které je ale třeba kriticky hodnotit a dále s nimi pracovat.*“⁸³ Dalším pro nás důležitým pododdílem jsou *Digitální technologie*: „*Důležité je kritické a odpovědné používání digitálních technologií při výuce i mimo ni. Vzdělávání bude zahrnovat [...]*

⁸¹ RVP ZV: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online], s. 148.

⁸² FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, s. 11.

⁸³ FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, s. 16.

bezpečnost v on-line prostředí, ale i řešení problémů a kritické myšlení.“⁸⁴ Následuje část *Občanské vzdělávání*: „*Občanské vzdělávání povede žáky k vzájemnému respektu a toleranci, ke kritickému myšlení a k aktivnímu zájmu o věci veřejné a život kolem sebe.*“⁸⁵

Strategická linie 1 obsahuje proměnu obsahu, způsobu a hodnocení vzdělávání. Jednou z jejích částí je modernizovaný obsah kurikula, kde bude kladen důraz na využívání znalostí ke kreativním aktivitám: „*Propojování jednotlivých disciplín z oblasti přírodních věd a matematiky a jejich uplatňování pro praktické využití rozvine kritické myšlení žáků [...].*“⁸⁶ Zároveň touto linií opět prolíná kritické myšlení v kapitolách o digitálním vzdělávání: „*žák je schopen vyhledávat, třídit a kriticky hodnotit informace.*“⁸⁷ Znovu se objevuje také v *Občanském vzdělávání*, kde je kritické myšlení uvedeno ve stejné podobě jako v prvním strategickém cíli a je doplněno o podporu rozvoje občanských kompetencí: „*Podpoříme rozvoj znalostí, dovedností a postojů souvisejících s fungováním jedince ve společnosti a státu [...] Patří sem dovednosti kritického myšlení a komplexního řešení problémů [...] Neméně důležitá je také schopnost kriticky přistupovat k tradičním i novým formám médií, analyzovat mediální výstupy a pracovat s nimi.*“⁸⁸ Poslední námět ve *Strategickou linii 1* nalezneme v kapitole *Odborné vzdělávání ve středním vzdělávání a vyšších odborných školách*: „*Současně má ale také vytvářet předpoklady pro kvalitní a plnohodnotný život, celoživotní učení, samostatné rozhodování a kritickou práci s informacemi.*“⁸⁹

Poslední sledovanou částí je oddíl *Revize RVP ZV a systém metodické podpory pro školy a pedagogy*. V cílech opatření je uvedeno: „*Škola musí rozvíjet kritické myšlení, práci s informacemi, klást důraz na spolupráci a zároveň podporovat kompetenci k celoživotnímu učení.*“⁹⁰ Nejenom v této souvislosti se jeví jako klíčové osobnosti našeho systému školství ředitelé jednotlivých škol a institucí.

⁸⁴ FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030*, s. 18.

⁸⁵ Tamtéž, s. 18.

⁸⁶ Tamtéž, s. 26.

⁸⁷ Tamtéž, s. 31.

⁸⁸ Tamtéž, s. 33.

⁸⁹ Tamtéž, s. 35.

⁹⁰ Tamtéž, s. 88-89.

4 Profily vybraných pedagogických osobností

Cílem této kapitoly je vytvoření profilů tří vybraných pedagogických osobností a následné přiblížení jejich reflexe a názorů spojených s implementací kritického myšlení do vyučování. Jedná se o doktora Ondřeje Hausenblase, který byl jedním z prvních kritiků českého školství bezprostředně po roce 1989, patřil a patří mezi propagátory kritického myšlení a společně s Hanou Košťálovou založil občanské sdružení *Kritické myšlení*. Další vybranou osobností je profesorka Helena Grecmanová, která se společně s Ondřejem Hausenblasem stala jednou z prvních kvalifikovaných lektorek kritického myšlení a začala je prosazovat a uvádět do praxe na Univerzitě Palackého v Olomouci (dále jen UPOL). Třetí osobností je doktor Milan Polák. Patřil totiž mezi první absolventy kurzu RWCT z řad vysokoškolských pedagogů a zasloužil se o aplikaci myšlenek kritického myšlení do oborové didaktiky českého jazyka a jiných předmětů.

Při tvorbě profilů těchto osobností jsme čerpali z rozhovorů (jejich přepisy jsou součástí příloh práce) a osobních životopisů dodaných autory (ty ovšem nejsou součástí přílohy práce, k případnému nahlédnutí jsou u její autorky). Rozhovory se uskutečnily po předchozí domluvě během společných osobních setkání. S doktorem Polákem jsme se setkali 6. března 2023 na Katedře českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UP. Setkání s doktorem Hausenblasem proběhlo 22. března 2023 v příjemném prostředí restaurace U Staré pošty v Praze. Jako poslední se uskutečnil 5. dubna 2023 rozhovor s profesorkou Grecmanovou opět na Katedře českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UP. Všechny rozhovory proběhly v příjemné atmosféře a plně splnily svůj účel. Rozhovory i medailonky jsou plně autorizovány pro účely této práce.

4.1 PhDr. Ondřej Hausenblas

Doktor Ondřej Hausenblas se narodil roku 1954 v Praze do podnětného rodinného prostředí. Jeho otec profesor Karel Hausenblas, významný český jazykovědec, pracoval v Ústavu pro jazyk český ČSAV a pak i na Filosofické fakultě Univerzity Karlovy (dále jen UK) a zásadně ovlivnil budoucí směřování svého syna. Ten absolvoval humanitní gymnázium v Praze a potom vystudoval na Filosofické fakultě UK obor český jazyk, anglický jazyk. Poté nastoupil do *Ústavu pro jazyk český*, kde v letech 1978–1979 absolvoval stipendijní pobyt v oboru dialektologie. Zde se postupně utvrzoval v tom, co by chtěl v životě dělat, a souběžně studoval sociolingvistiku a městskou mluvu. Po půlročním pobytu doma s dítětem nastoupil do Československého rozhlasu jako lektor vnitřního vzdělávání, kde strávil rok. V roce 1981 nastoupil do redakce *Slunovrat* nakladatelství *Československý spisovatel*. Tam mu nabídli studium při zaměstnání – tříletý kurz literární kritiky a estetiky. Ke studiu si ještě přibral kulturní antropologii, která mu, jak říká v rozhovoru, mimo jiné „umožnila rozumět i dnešní kultuře“.

Po nástupu na Filosofickou fakultu UK po roce 1989 se teprve začal učit, jak propojit vše, co měl nastudováno, s výukou. Začal se zajímat o oborovou didaktiku českého jazyka a zaměřil na ni svou pozornost také proto, že v té době v učebních plánech chyběla. V roce 1992 vydal vlastním nákladem publikaci *Vrátíme smysl hodinám češtiny?*, která byla kritikou dosavadního pojetí vyučování českého jazyka a přinášela řadu podnětů k zamyšlení. Po jeho nástupu na Pedagogickou fakultu UK v roce 1996 vydali tuto publikaci jako fakultní tisk a začali ji uvádět v doporučené četbě pro studenty. Od roku 2002 působil na Katedře české literatury téže fakulty, kde se jeho odbornou disciplínou stala didaktika literární a jazykové výchovy, se zaměřením na rozvoj čtenářství, na porozumění čtenému textu a interpretativní postupy pro výuku literatury.

Kritickým myšlením se Ondřej Hausenblas začal zabývat v 90. letech. Stál při zrodu občanského sdružení *Přátelé angažovaného učení* (dále jen PAU), jehož předsedou byl v letech 1994–1997. V té době byl také požádán, aby vypracoval recenzi na projekt George Sorose (OSI, projekt RWCT), ale jeho první verzi odmítl, připadala mu příliš akademická. Poté, co autoři koncepci projektu předělali a česká Open Society Fund program zahájila, se této iniciativy ujalo PAU a takzvané ochutnávky se dostaly do nabídky lekcí pravidelných víkendových setkání učitelů a pedagogů. V roce 2000 společně s Hanou Košťálovou a dalšími založili občanské sdružení *Kritické myšlení*, a tak se RWCT postupně vyčlenilo ze sorosovské nadace. Časem kurz získal akreditaci MŠMT. Původně Ondřej Hausenblas pracoval dva roky

v programu pouze jako tlumočník a po absolvování kurzu (v roce 1998) se stal jeho lektorem a odborným garantem.

V letech 1998-2000 spolupracoval v týmu autorů, kteří připravovali tzv. *Zelenou knihu*, což byla studie *České vzdělání a Evropa*. Podílel se na vývoji a implementaci *Mezinárodního standardu učitele RWCT*. V letech 1999–2000 byl členem týmu, který připravoval *Národní program rozvoje vzdělání v České republice* (tzv. *Bílou knihu*). Pro *Výzkumný ústav pedagogický* v Praze pracoval na implementaci klíčových dovedností v RVP ZV a také se zapojil do zpracování modelových očekávaných výstupů pro RVP v projektu *Průřezová témata a čtenářství*.

V současné době je již jedenáct let členem odborného týmu projektu *Pomáháme školám k úspěchu*, který se zaměřuje na čtení a psaní. „*Pracujeme v jednotlivých školách na tom, aby se učitelé i děti učili důkladně číst a psát, i výstižně formulovat své myšlenky i pocity, a nejen pravopis nebo mluvnici.*“⁹¹ Projekt založila nadace *The Kellner Family Foundation* a nyní je do něho zapojeno sto třináct veřejných základních škol a téměř tři tisíce učitelů, kteří díky tomuto projektu odborně rostou (více o projektu viz příloha č. 1, otázka č. 4).

V roce 2018 byl Ondřej uveden do Auly slávy EDUína za dlouhodobý a systematický přínos na poli vzdělávání.⁹²

Jak to vidí dnes

V současné době doktor Hausenblas říká, že kritické myšlení je kousek kritické gramotnosti. Neboli kritické myšlení je podmnožinou kritické gramotnosti, kdy oboje má společné to, že se umíme ke světu nebo skutečnosti stavět s odstupem, jenž my sami potřebujeme. Kritický odstup je podle Hausenblase podstatný pro schopnost najít hranici pro souhlas či nesouhlas s tvrzeními o skutečnosti. Také poukazuje na to, že se musí zachovat zájem o čtení a psaní a potřebné dovednosti. Jsou-li upřednostňovány digitální technologie a tím pádem tzv. „klikací čtení“, je ohrožena schopnost myslet v hlubších souvislostech. Proto je potřebné ve výchově a vzdělávání klást důraz právě na čtení tištěných textů, zejména knih, a také žákovo svobodné psaní. Obojí je dle něj nutno zachovat též proto, že tyto faktory

⁹¹ POLANSKÁ, Jitka. *Kdo říká, že škola má být zábavná, ten to nemá promyšlené, tvrdí Ondřej Hausenblas* [online].

⁹² Aula slávy: *cena za přínos českému vzdělávání* [online]. [cit. 2023-03-31]. Dostupné z: <https://www.eduina.cz/aula-slavy/>

mají význam pro důvěru ve vzdělání a že, jak sám v rozhovoru říká, „[...] *vzdělání je opravdu jediná cesta k zachování demokracie*“.

Když se zaměříme na metody kritického myšlení, tak by nechtěl žádnou upřednostnit, protože každá slouží k něčemu jinému. Pro oborové učení a čtení vyzdvihuje „bádavé“ nebo také „pečlivé“ čtení. Učitel by měl dbát o to, aby před každým žákem stál poněkud pokročilý nárok, který navazuje na to, čeho je již schopen, a posunuje ho o krok dále.

Z výčtu svých publikací si cení knihy *Čeština doopravdy* (návrh didaktického pojetí výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ), kterou vydal v roce 2015 pouze ve 300 výtiscích, které se velmi rychle rozprodaly, a tak uvažuje o tom, že by ji vydal znovu. Rozepsal také *Češtinu doopravdy pro druhý stupeň*, která existuje pouze v jeho rukopisu a není dokončena. Ovšem s odstupem času by si cenil právě toho, kdyby tuto publikaci dokončil.

V rámci rozhovoru velmi často vyzdvihuje již zmiňovaný projekt *Pomáháme školám k úspěchu*, ve kterém se čerpá především z toho, že mnozí učitelé již mají poznatky z RWCT a nepotřebují tak dělat své pedagogické či metodické „převraty“. A tento projekt ho v současné době naplňuje. Je to také ale činnost, kterou nyní učí studenty dálkového studia, kteří se na jeho hodinách učí plánovat lekce literární výchovy. Jedná se o postup „plánování pozpátku“ od textu k cílům a k důkazům učení a teprve z nich se vyvozuje program hodiny. Právě tohle je učitelům blízké v jejich praxi se třídami a pomáhá jim to lépe dělat přípravy na vyučovací hodiny.

Současné školství vidí optimisticky. Všeobecně se domnívá, že když se nebude zhoršovat politická, ekonomická a klimatická situace, tak má školství naději na zlepšení a již se tomu postupně děje. Také ustupuje dřívější „zatvrzelost“ mnoha učitelů proti hledání nových a účinnějších způsobů výuky, což vysvětluje v kontextu s celoživotním vzděláváním. Učitelé již chápou, že se musí neustále vylepšovat, nikoliv stagnovat. K tomu ovšem potřebují patřičné podmínky.

4.2 prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Profesorka Helena Grecmanová se narodila v roce 1959 v Olomouci. Již na prvním stupni základní školy si vybudovala, právě díky tamějším učitelům, kladný přístup ke škole. Střední školu absolvovala na Gymnáziu Hejčín v Olomouci. V roce 1978 začala studovat na Filosofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (UPOL) obor *Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů: pedagogika – jazyk český*. Postupně si rozšiřovala vzdělání. V roce 1983 získala titul Mgr., v roce 1986 titul PhDr., 1996 titul Dr. (nahrazeno Ph.D.), 2002 titul doc. a v roce 2009 titul prof. Vše v oboru pedagogika, kterému se celý život věnovala. Studium českého jazyka ji pomohlo spíše z formálního hlediska, zejména v rétorice a psaní textů.

V období od roku 1983 do roku 1988 pracovala na Městském národním výboru v Olomouci jako samostatná odborná referentka pro školství a kulturu. Od roku 1988 působila na Pedagogické fakultě UPOL, nejprve jako odborná pracovnice (2 roky), poté odborná asistentka (12 let) a následně docentka (7 let). V letech 2009–2014 už jako profesorka byla ředitelkou Ústavu pedagogiky a sociálních studií na Pedagogické fakultě UPOL. Mino Filosofickou fakultu UPOL od roku 2014 až doposud zároveň pracuje na Fakultě humanitních věd univerzity v Žilině, kde v letech 2015–2019 vedla Katedru pedagogických študií. Nynější její pracovní náplní a odpovědností je sociální pedagogika, didaktické portfolio, klima organizace, komunitní vzdělávání a programy, technologie ve vzdělávání, lektorské dovednosti, filozofie a etika výchovy, metodologie společenských věd a všeobecná pedagogika.

Kromě pedagogické činnosti na školách pořádala veřejné vzdělávací kurzy pro učitele, kde byla konzultantkou a lektorkou. Celý život publikovala v odborných sbornících a časopisech, podílela se na tvorbě monografií a studijních textů. Celkem obdržela dvě ceny rektora UP právě za monografii, první ve školním roce 2008/2009 za publikaci *Klima školy* a druhou v 2014/2015 za publikaci *Organizační klima fakult připravujících učitele*. Účastnila se jako přednášející na tuzemských i mezinárodních konferencích, kde předávala své odborné znalosti i zkušenosti. Působila také v různých odborných komisích a společnostech, oborových radách, vědeckých radách a redakční radě odborného časopisu *E-Pedagogium*.

K tematice kritického myšlení se dostala postupně. Od počátku devadesátých let se zabývala na pedagogické fakultě reformní pedagogikou, měla možnost cestovat a získávala tak kontakty ze zahraničí. V roce 1997 se s kritickým myšlením setkala již aktivně, a to prostřednictvím kurzů *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (RWCT), o kterých se začalo mluvit na akcích společnosti Přátelé angažovaného učena, tam osobně poznala Ondřeje

Hausenblase a Hanu Košťálovou. Společně se svými kolegy Evou Urbanovskou a Petrem Novotným se přihlásili na tento kurz a byli jedni z prvních účastníků, ale i absolventů. V roce 2001 profesorka Grecmanová získala certifikát lektorky kurzu RWCT.

Jak to vidí dnes

Dle jejich slov je kritické myšlení svobodné myšlení. A v tom také spatřuje jeho současný význam. „*Existují mocní lidé, kteří mají tendenci s lidmi manipulovat a využívat je ve svůj prospěch, a proto je důležité, aby se lidé nenechali, aby přestali být těmi, kteří budou jenom vedeni, ale aby se sami dokázali prosazovat a aby díky tomu byli alespoň v rámci možností schopni ovlivňovat svůj život.*“ Kritické myšlení je potřeba podrobovat kritice a někdy být i skeptičtí.

Spíše než metody kritického myšlení je pro ni důležitější udržet postup od evokace až po reflexi. Metody inovativní se mohou při tom kombinovat s metodami tradičními. Raději má kratší metody, jako jsou např. brainstorming, pětilístek či Vennův diagram. Vyzdvihuje ale to, že existuje mnoho méně zvučných jmen metod, které si vytvořili učitelé sami. Jde tedy především o to, aby učili lidi přemýšlet, vedli je k asociaci a k tomu, že budou schopni prodiskutovávat to, co vědí, tedy komunikovat.

Ze své činnosti považuje za stěžejní učitelství a především práci se studenty. Přesvědčila se o tom, že konstruktivistická pedagogika je v práci opravdu životná a dá se uplatňovat v různých podmínkách. To přibližuje na příkladu, že není nemožné aktivizovat až dvě stě lidí na jedné přednášce, k čemuž využívala právě metody z kurzu RWCT. Největší smysl tak pro ni má výuka, která je spojená s aktivizačními metodami. Z psaných titulů si cení zejména těch, jež jsou spojeny s didaktikou. Vyzdvihuje knihu *Aktivizační metoda ve výuce, prostředek ŠVP* a další drobnější texty s touto tematikou, ve kterých čerpala ze svých zkušeností.

Dle paní profesorky to s naším školstvím není vůbec špatné a nikdy nebylo, což je především zásluhou učitelů v praxi. Na školství jako takové se ovšem dívá poněkud skepticky, protože zejména při zavádění reformních změn se nejsme schopni poučit z chyb. Domnívá se rovněž, že školství doplácí na to, že na ministerstvu školství pracuje řada lidí, kterým nejde především o vzdělávací politiku jako takovou. A to souvisí také s tím, že není vidět výrazný pokrok právě v oblasti koncepční, „vysoké“ vzdělávací politiky. Osud českého školství tak bude podle profesorky Grecmanové záviset převážně na učitelích z praxe, jak tomu bylo doposud. Moc by si přála, aby je různé změny, které se stále realizují, neotrávily.

4.3 Mgr. Milan Polák, Ph.D.

Doktor Milan Polák se narodil v roce 1955 ve Vidnavě do učitelské rodiny. Jeho otec Karel Polák zde učil a vykonával funkci zástupce ředitele. Také jeho prarodiče byli učitelé. Ve Vidnavě vychodil základní školu, na které ho ovlivnilo multikulturní prostředí (na školu chodili v roce 1967 žáci 16 různých národností) a také řada učitelů, z nichž někteří byli po roce 1968 ze školství vyloučeni. Už na základní škole ho díky paní učitelce Bařinkové bavila čeština. Po absolvování gymnázia v Jeseníku studoval na Pedagogické fakultě UPOL učitelství pro 2. stupeň ZŠ – obor český jazyk a hudební výchova. V jeho rozhodování o budoucí profesi hrála kromě rodinné tradice významnou roli také hudba (hrál na klavír a jiné hudební nástroje). Ve stejné studijní skupině potkal svou budoucí manželku Alžbětu. Po vysoké škole, v den narození jeho první dcery Lucie (tedy 31. 8. 1978), musel v rámci povinné jednoroční vojenské služby nastoupit na Vojenské gymnázium SNP v Banské Bystrici. I přes odloučení od rodiny to pro něj byla dobrá zkušenost, protože po onemocnění tamního češtináře vyučoval český jazyk. Na gymnáziu také založil hudební skupinu a trénoval družstvo ve stolním tenise. Jak sám říká, ten rok měli maturanti z češtiny nejlepší výsledky za posledních několik let.

Po návratu z vojny (srpen 1979) dostal umístěnku na základní školu ve Štěpánově. Tam učil český jazyk, hudební výchovu a tělesnou výchovu. Od roku 1990 do jara roku 1991 vedl nově vznikající školské odbory v sekci základních škol. Poté úspěšně absolvoval konkurz na místo ředitele školy ve Štěpánově, ale souběžně obdržel nabídku na místo metodika českého jazyka na Pedagogické fakultě UPOL, kterou po úspěšném absolvování konkurzu přijal. Po nastoupení na fakultu zastával na katedře českého jazyka literatury funkci tajemníka, měl tak na starosti zejména materiální vybavení katedry a některé finanční záležitosti. Po zavedení tzv. doložky ministerstva školství byl zařazen do seznamu recenzentů učebnic českého jazyka pro základní a střední školy. V didaktice českého jazyka jej v počátku v jeho práci zásadně ovlivnila publikace Ondřeje Hausenblase *Vrátíme smysl hodinám češtiny?*, která byla první výraznou kritikou tehdejšího pojetí vyučování českého jazyka zejména na základní škole.

Počátkem devadesátých let se poprvé setkal s kritickým myšlením v *Učitelských novinách* přes informace o PAU. Stal se členem této organizace a pravidelně se zúčastňoval setkávání pedagogů na Moravě (například v Kopřivnici či Kroměříži). Zde se také osobně poprvé setkal s výraznými osobnostmi a pozdějšími lektory kritického myšlení, Ondřejem Hausenblasem, Hanou Košťálovou a jinými. Společně s kolegyní doktorkou Blankou Rozehnalovou (ta se věnovala didaktice literární výchovy) také absolvoval kurz RWCT, jako

učitelé z vysokých škol byli mezi prvními. Osvědčení o absolvování kurzu (rozsah 70 hodin) obdržel 10. 6. 2000. Poté své poznatky z kurzu předával studentům na svých seminářích z didaktiky českého jazyka a také učitelům českého jazyka v terénu.

Jako metodik dostal na fakultě na starosti praxe studentů a díky tomu poznal jejich aktuální potřeby. Rozhodl ve spolupráci se střediskem praxí pořádat každoročně setkání učitelů českého jazyka, kteří vedli studenty na praxích, a zval zajímavé osobnosti, které seznamovaly učitele s novinkami v oblasti vyučování českého jazyka. Častými hosty byli například doktor Ondřej Hausenblas nebo doktor Zdeněk Topil z nakladatelství *Tobiáš*.

V letech 1997–2001 psal dizertační práci *Učitel českého jazyka v podmínkách současné základní školy*, ve které mimo jiné podrobil analýze tehdejší vyučování češtiny ve vzdělávacích programech, učebnice, přijímací testy na střední školy, ale také názory učitelů českého jazyka na danou problematiku. Zkoumal rovněž syndrom vyhoření a v závěru formuloval aktuální požadavky na vyučování češtiny a pracovní podmínky učitelů obecně.

V současné době působí na fakultě českého jazyka již jen externě, vyučuje hostující studenty v rámci programu Erasmus základy českého jazyka a zkouší v navazujícím magisterském studiu u státních závěrečných zkoušek.

Jak to vidí dnes

Kritické myšlení vidí v současnosti jako jeden z klíčových nástrojů zejména v boji proti dezinformacím a lžím, které se šíří na internetu. Ve škole považuje za velmi důležité myšlení v souvislostech a integraci poznatků z různých předmětů (vzdělávacích oborů).

Z metod kritického myšlení upřednostňuje pětilístek, který nutí uživatele posuzovat věci z různých úhlů pohledu (stejně jako Kostka) a je velmi dobře pochopitelný a použitelný. Z náročnějších metod zejména v souvislosti se čtenářskou gramotností a kooperativním učením oceňuje různé formy čtenářských dílen a práce ve skupinách.

Po letech by se rád vrátil k publikaci *Učitel českého jazyka a současná základní škola*. Velmi si cení práce na některých projektech zaměřených na komunikační výchovu a integraci vzdělávacích oborů (šlo zejména o projekt *Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích*). Patřil k zakládajícím organizátorům mezinárodní konference *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*, ta se konala každoročně od poloviny devadesátých let dvacátého století na Katedře českého

jazyka Pedagogické fakulty UPOL (v současnosti *Aktuální aspekty v didaktice mateřského jazyka a literatury*, ve spolupráci s Katedrou českého jazyka Pedagogické fakulty UK). Velmi si cení a váží navázané mezinárodní spolupráce zejména se Slovinskem (Univerzita v Mariboru, profesor Jože Lipnik) a Slovenskem (Univerzita Mateja Bela v Banské Bystrici, profesor Pavol Odaloš). Na pedagogické fakultě přispěl k zdokonalení systému praxí studentů, na katedře českého jazyka organizoval více jak dvacet let pravidelná setkání s učiteli českého jazyka ze základních a středních škol.

Současné české školství vnímá rozporuplně, ale s nadějí. Na jednu stranu se řada věcí podařila. Komunikační výchova a vše s ní spojené, čtenářská gramotnost a další již nejsou jen záležitostmi učitelů českého jazyka, ale všech učitelů. Učitelé mohou svobodně využívat vhodné metody a formy práce, mají k dispozici moderní pomůcky včetně učebnic. Oborové didaktiky včetně didaktiky českého jazyka se inovovaly, není již kladen důraz na mluvnické učivo, na druhou stranu se nepodařilo prosadit radikálnější reformu českého pravopisu.

Největší problém vidí doktor Milan Polák v dlouhodobém podfinancování celého školství a také školství vysokého. Následkem jsou problémy na všech stupních škol od škol mateřských až po školy vysoké, od počtu dětí ve třídách až po počet studentů na vyučujícího. Z opatření navrhovaných před více jak dvaceti lety v jeho dizertační práci se v oblasti pracovních podmínek učitelů nepodařilo prosadit téměř nic. Chybí kariérní řád pro učitele, péče o učitele v souvislosti se syndromem vyhoření a další. S tím souvisí také jeho přání pedagogům:

„Přeji všem učitelům a pedagogům, aby se v brzké době dočkali náležitého finančního i společenského ocenění.“

4.4 Shrnutí

Není náhodou, že všichni tři respondenti jsou spjati s českým jazykem, který vystudovali a také vyučovali, popřípadě ještě vyučují. Právě díky němu se ke kritickému myšlení dostali již v jeho počátcích a mimo jiné každý z nich absolvoval kurz RWCT (v jiném rozsahu a na různé úrovni). Právě díky těmto kurzům uplatňovali získané poznatky ve své výuce a předávali je studentům a kolegům-učitelům v terénu. Spojuje je také nadšení, touha pracovat aktivně se studenty a pomáhat učitelům v praxi. Kontakty s nimi a tím, že je učili, se učili zase oni od nich. V souvislosti s tím je ovšem nutné další sebevzdělávání, to se stalo pro naše respondenty celoživotní nutností i potřebou.

Z rozhovorů se zúčastněnými osobnostmi je patrná především pokora a úcta vůči tomu, co již vykonali v oblasti pedagogiky jejich předchůdci, ale zejména vůči každodenní práci učitelů a pedagogů v současném systému českého školství.

U doktora Hausenblase a doktora Poláka můžeme spatřit totožné rysy, co se týče pozitivního vlivu jejich rodinného prostředí na ně již v raném dětství. Významně pozitivně je ovlivnili hlavně jejich otcové-učitelé. To sehrálo roli v jejich pozdější profesní kariéře.

Všechny tři oslovené pedagogické osobnosti se téměř okamžitě po politických a společenských změnách v Československu v roce 1989 zapojili do řešení aktuálních problémů v oblasti školství a angažovali se v různých oblastech. Je pro ně příznačné, že období devadesátých let minulého století hodnotí sice jako hektické, ale na druhou stranu jako velice pozitivní a inspirativní nejenom v oblasti odborné, ale zejména co se týče mezilidských vztahů. Dá se říci, že svou pedagogickou a odbornou praxí dokázali pravdivost rčení, že práce pedagoga je výjimečná a může být chápána také jako celoživotní poslání.

ZÁVĚR

V souladu s cíli naší práce *Kritické myšlení a jeho implementace do systému vzdělávání v České republice po roce 1989* jsme se zaměřili na její jednotlivé části a dílčí cíle.

Nejprve jsme charakterizovali kritické myšlení v širších souvislostech a konfrontovali je s tradičním pojetím vyučování.

Poté jsme popsali situaci v českém školství po společenských a politických změnách v roce 1989. Stručně jsme se zmínili o vzdělávacích programech pro základní školy a dále jsme se zabývali vznikem pedagogických iniciativ. Jednalo se zejména o občanská sdružení *Přátelé angažovaného učení* (PAU) a *Kritické myšlení*, které iniciovalo změny v přístupu ke vzdělávání zejména propagací a realizací kurzů *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (RWCT). Proto jsme právě na obsah a organizaci kurzů zaměřili svou další pozornost.

Navazující část práce byla zaměřena na analýzu kritického myšlení a jeho podnětů v současných edukačních kurikulárních dokumentech, jednalo se tedy o *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a Strategii 2030+*. Můžeme konstatovat, že se podařilo myšlenky kritického myšlení implementovat zejména do RVP ZV, a to do téměř všech vzdělávacích oblastí i oborů, jejich charakteristik, ale také do očekávaných a výstupů a klíčových kompetencí. Logicky jsme našli nejvíce podnětů v oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* a vzdělávacím oboru *Český jazyk a literatura*, ale také ve vzdělávacím oboru *Výchova k občanství*. Ve druhém sledovaném dokumentu najdeme rovněž celou řadu námětů z oblasti kritického myšlení, nejvíce je na principy kritického myšlení kladen důraz zejména v oddílech *Digitální technologie* a v oddíle *Občanské vzdělávání*.

Poslední kapitola práce vznikla na základě setkání a rozhovorů s vybranými pedagogickými osobnostmi, které se zasloužily o propagaci kritického myšlení a snažily se jeho myšlenky promítat také do své práce. Důležitý je podle nás fakt, že iniciátory změn v oblasti školství po roce 1989 zejména zpočátku byla občanská sdružení pedagogů, nikoliv ministerstvo školství či další oficiální instituce.

Právě z rozhovorů s vybranými osobnostmi vyplývá význam kritického myšlení pro naše školství a celou společnost zejména v kontextu současných událostí, kdy jsme zvláště v médiích svědky šíření různých názorových proudů a často i dezinformací. Kritické myšlení totiž učí mimo jiné moderního člověka kriticky informace hodnotit, ale také jim rozumět a chápat je v širších souvislostech.

Zdroje

Aula slávy: cena za přínos českému vzdělávání [online]. [cit. 2023-03-31]. Dostupné z: <https://www.eduina.cz/aula-slavy/>

BERÁNKOVÁ, Anna. *Mozkovna #8: Lukáš Hána - kritické myšlení [podcast]* [online]. [cit. 2023-03-24]. Dostupné z: <https://talk.youradio.cz/porady/mozkovna/mozkovna-8-lukas-hana>

CRAWFORD, Alan, Wendy SAUL a Samuel MATHEWS. *Teaching and learning strategies for the thinking classroom*. New York, NY: International Debate Education Association, 2005. ISBN 1932716114.

ČERVENKA, Stanislav. *Učit se. Učit se? Učit se!: (angažované učení v praxi)*. Praha: Agentura Strom, 1993. PAU. ISBN 80-901662-0-2.

ENNIS, Robert H. Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision. *Topoi: An International Review of Philosophy* [online]. 2018, **37**(1) [cit. 2023-02-06]. ISSN 0167-7411. Dostupné z: [doi:10.1007/s11245-016-9401-4](https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4)

E-U-R: Pedagogický lexikon. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/E/E-U-R

FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, Karel KOVÁŘ, Jaromír BERAN, Iveta VALACHOVÁ, Lukáš SEIFERT, Martina BĚŤÁKOVÁ a Ferdinand HRDLIČKA et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4.

GOŠOVÁ, Věra. Frontální výuka. In: *Metodický portál RVP.CZ: Pedagogický lexikon* [online]. Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2023-04-15]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/F/Frontalni_vyuka

HROMÁDKA, Zdeněk. Poznámky ke kritickému myšlení a mediální gramotnosti na základní škole – 1. část. In: *Metodický portál RVP.CZ: odborné články* [online]. Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2023-02-16]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22174/poznamky-ke-kritickemu-mysleni-a-medialni-gramotnosti-na-zakladni-skole-1.-cast.html>

HRUBÁ, Jana. *Učitelství 5: Klíčení*. Praha: Pedagogický svaz ČR, 1992.

JONÁK, Zdeněk. Uplatňování kritického myšlení. *Metodický portál RVP.CZ: odborné články* [online]. Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2023-03-07]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/119/UPLATNOVANI-KRITICKEHO-MYSLENI.html>

KANT, Immanuel a Milan ZNOJ. Odpověď na otázku: Co je to osvícenství?. *Filosofický časopis 41* [online]. (3), 555 [cit. 2023-03-05]. Dostupné z: <https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:ecb2ae43-48e1-11e1-1232-001143e3f55c?page=uuid:ecb2afc8-48e1-11e1-1232-001143e3f55c>

KOHOUTEK, Rudolf. Pojem filozofický konstruktivismus. In: *SCS.ABZ.CZ: slovník cizích slov* [online]. 2005-2023 [cit. 2023-03-24]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/filozoficky-konstruktivismus>

Kritické listy č. 14: Čtením a psaním ke kritickému myšlení [online]. Praha: o.s. Kritické myšlení [cit. 2023-03-12]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL14_web.pdf

LÁNSKÁ, Kateřina. Osobnost vzdělávání: Ondřej Hausenblas. In: EDUin [online]. 2023 [cit. 2023-04-02]. Dostupné z: https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2023/01/IMG_3954-2048x1365.jpg

Mezinárodní standard práce učitele RWCT práce lektora RWCT: Čtením a psaním ke kritickému myšlení Projekt Rovnováha. In: *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2023-03-17]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/1574755-Cz-04-3-07-3-1-01-2-2028-mezinarodni-standard-prace-ucitele-rwct-prace-lektora-rwct-ctenim-a-psanim-ke-kritickemu-mysleni.html>

New journal serves RWCT participants. *Reading Today: Newark* [online]. Copyright International Reading Association [cit. 2023-03-12].

NEZVALOVÁ, Danuše, ed. *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání: Konstruktivismus a jeho vliv na tvorbu kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1258-6.

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

POLÁK, Milan. *Učitel českého jazyka a současná základní škola: (se zaměřením na edukační materiály předmětu)*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-244-0585-7.

POLANSKÁ, Jitka. Kdo říká, že škola má být zábavná, ten to nemá promyšlené, tvrdí Ondřej Hausenblas. *EDUin: cena Eduína* [online]. [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/kdo-rika-ze-skola-ma-byt-zabavna-ten-to-nema-promyslene-tvrdi-ondrej-hausenblas/>

Psychologie, filozofie a myšlení o životě: Typy myšlení podle psychologie. In: *Sainte Anastasie: Blog o filozofii a psychologii* [online]. Cs.Sainte-anastasie.org [cit. 2023-03-07]. Dostupné z: <https://cs.sainte-anastasie.org/articles/psicologa-cognitiva/tipos-de-pensamiento-segn-la-psicologa.html>

Reading and Writing for Critical Thinking: Kategorie kurzů. In: *Kritické myšlení* [online]. [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/nase-kurzy/>

Reading and Writing for Critical Thinking: O programu [online]. [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>

RUTOVÁ, Nina. *Kritické listy č. 14: Reforma běží... Kdo koho doběhne?* [online]. o.s. Kritické myšlení, 2004 [cit. 2023-03-12]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL14_web.pdf

RVP ZV: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *Jednotný metodický portál MŠMT: edu.cz* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2023-02-16]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

SCHMIDT, Martin, Michal ŠEDÍK a Miloš TALIGA. *Ako správně argumentovat, pisać a diskutovať*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Filozofická fakulta, 2018. ISBN 978-80-557-1475-2.

STEELE, J.L., Ch. TEMPLE, K. MEREDITH a S. WALTER. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka III*. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007.

STEELE, J. L., CH. TEMPLE, K. S. MEREDITH a S. WALTER. Další strategie k rozvíjení kritického myšlení: Příručka IV. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007.

STEELE, J., CH. TEMPLE, K. MEREDITH a S. WALTER. *Dílna čtení: vychováváme přemýšlivé čtenáře - příručka VII*. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007.

STEELE, J., CH. TEMPLE, K. MEREDITH a S. WALTER. *Co je kritické myšlení: vymezení pojmu a rámce E-U-R. Příručka I.* Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007.

STEEL, J., CH. TEMPLE, K. MEREDITH a S. WALTER. *Rozvíjíme kritické myšlení: Příručka II.* Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007.

TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.

TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?.* Přeložil Stanislav ŠTECH. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1991. Informační bulletin. ISBN 80-901065-1-X.

Vzdělávací program Občanská škola: pojetí občanské školy: učební osnovy občanské školy. 3. uprv. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-107-x.

Vzdělávací program Obecná škola: pojetí obecné školy: učební osnovy obecné školy. 4. dopl. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-106-1.

ZMRZLÍK, Bohumil. Konstruktivistický a transmisivní přístup k výuce: Staré a nové paradigma vzdělávání. In: *Základní škola Mendelova* [online]. [cit. 2023-02-15]. Dostupné z: https://www.mendelova.cz/files/posts/150/files/konstruktivni_a_transmisivni_pristup.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ČR – Česká republika

E-U-R – evokace – uvědomění si významu – reflexe

I.N.S.E.R.T. – Interactive Nothing System for Effective Reading and Thinking (Interaktivní systém značek zajišťující efektivní čtení a myšlení)

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OSI – Open Society Institute (od roku 2010 – Open Society Foundations – OSF)

PAU – Přátelé angažovaného učení

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking (Čtením a psaním ke kritickému myšlení – v češtině se používá zkratka RWCT)

ŠVP – Školní vzdělávací program

UK – Univerzita Karlova

UP – Univerzita Palackého

UPOL – Univerzita Palackého v Olomouci

V-CH-D – metoda Víme – Chceme vědět – Dozvěděli jsme se

ZŠ – základní škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Komparace instruktivního a konstruktivistického přístupu

Tabulka 2 – Srovnání cílů RVP ZV a programu RWCT

Tabulka 3 – Schéma: Systém kurikulárních dokumentů

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – rozhovor PhDr. Ondřej Hausenblas

Příloha č. 2 – rozhovor prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Příloha č. 3 – rozhovor Mgr. Milan Polák, Ph.D.

Příloha č. 4 – Závěry vyplývající ze srovnání vzdělávacích programů

Příloha č. 1 – rozhovor PhDr. Ondřej Hausenblas

1) Hrál ve vašem vztahu ke školství a pedagogice nějakou roli školní nebo rodinné prostředí?

Myslím, že školní prostředí v podstatě nehrálo roli žádnou, nebo spíš negativní. Já jsem se ve škole hodně nudil, a protože mi to celkem šlo, bohužel kromě matematiky, dělal jsem si vlastně odstup a říkal jsem si, jak by to mohlo být lepší. Na gymnáziu jsem měl štěstí, protože jsme byli jedno z mála gymnázií, které mělo humanitní větev, na níž se nemuselo maturovat z matematiky (to bych asi neudělal žádnou střední školu). Matematiku jsme měli jenom tři roky z těch čtyř. Byli jsme gymnázium v Praze na třídě Viléma Picka. Tam s námi zacházeli ve výuce jazyka velice dobře. Najednou jsem viděl, co je to fakt zabrat, abychom svou angličtinu zvládali, to bylo skvělé. Z toho ostatního si pamatuji spíše jen různé příhody s různě pošetilými profesory. Někteří vyžadovali, abychom si stříhali vlasy. Na schodech nám doktor Staněk dával tři koruny na holiče, když jsme je měli dlouhé. Takže to byl spíše negativní zážitek, který mě vedl k tomu, abych později, když jsem měl vlastní děti, od osmdesátých let, hledal lepší školy, a ještě později k tomu, abych se snažil učitelům a školám ke zlepšování pomáhat.

Ovšem rodinné prostředí bylo důležité, poněvadž táta byl profesor, nebo nejdříve docent, na filozofické fakultě, češtinář, a my jsme pořád četli a pořád jsme se bavili o literatuře, ale taky hodně o jazyce. On měl úžasnou schopnost vidět to, co ostatní v jazyce i v kultuře obvykle nevidí. To jsme vlastně každý den pracovali na něčem takovém. On pořád pracoval, byl takový pěkný workoholik, ale vždycky zbýval čas na to, abychom si užili toho povídání o četbě a četli jsme třeba společně. Koncem druhé půlce šedesátých let jsme četli Gogolovy Mrtvé duše. Vůbec jsme četli ruskou knihovnu, a to ve vydáních kolem roku 1905, takže český překlad byl pro nás úplně nezvyklý, ale vlastně krásný. A četli jsme i Čechova a Turgeněva. Na pokračování. A tak si myslím, že mě otec už v raném mládí naučil všemu, co člověk potřebuje ke vztahu k jazyku i literatuře. I když nechci podcenit všechny své učitele ve škole. Já jsem třeba obdivoval větné rozbory. Možná proto, že mi táta přihodil Šmilauerovy tři kola Učebnice větných rozborů. První jsem zvládnul, v tom druhém už to bylo specifické a objasnil mi, v čem to spočívá, a dodnes to vím. A to bylo tedy jenom proto, že doma byla velká pozornost vůči řeči, ale zároveň jsme si zvykali na systémové vidění: co k čemu patří v jazykové struktuře.

2) Popřípadě jak ovlivnilo vaši budoucnost? (studium češtiny, budoucí profese)

Ani ne. Já jsem vlastně na fakultu šel, protože jsem se k ničemu nehodil. Neměl jsem vyhraněný směr. Leda ta čeština, to nebylo jenom, že všichni umíme česky. Tak to bylo pro mě docela přijatelné a angličtinu k tomu jsem měl, protože to je dobrý jazyk. Já jsem se ho už vlastně na té střední škole dost učil. Hodně jsem četl anglické knížky v angličtině, takové ty detektivky od Agathy Christie, abych se naučil jazyk. A tím si toho člověk osvojil spoustu, co jsem poté na fakultě už jen doplňoval. Takže výběr toho učitelského zaměření asi nastal až na fakultě. Měl jsem jako vedoucího profesora Jedličku, ale on byl takový spíše suchar. Ovšem rozhodoval o povaze studia našeho ročníku. Měl hlavní přednášky, což mě dost nudilo. A pak jsme měli samozřejmě paní doktorky Janáčkovou a Menclovou na literatuře, a ta výuka pro mě byla geniální. Stihli jsme ještě v první roce pana profesora Šmilauera na Úvod do jazyka, a v něm jsem naprosto žasnul. Kolik bylo toho, co jsem neuměl. Do mého vztahu k výuce jazyka českého se ovšem „vpeřila“ právě ta moje inklinace k řeči, ne jen k jazykovému systému, takže jsem si pro diplomku vybral nářečí. Potom jsem nastoupil v *Ústavu pro jazyk český* na oddělení dialektologie. Vytvářel se *Atlas české řeči*, to byla krásná léta. Kolem mě byli báječní lidé. Zároveň v té době už jsem si studoval jednak sociolingvistiku, která tehdy sem začínala pronikat a zatím ji skoro nikdo nedělal, a městskou mluvu.

K učitelskému zaměření jsem došel až po roce osmdesát devět, když jsem byl už druhým rokem na filozofické fakultě. Právě tam jsem viděl, že jsou studenti a studentky, kteří chtějí být učiteli, zatímco my je učíme tak, že to skoro vůbec nevede k tomu, aby uměli českému jazyku učit.

3) Mohl byste něco říct o vaší profesní kariéře a jak jste dospěl k publikaci *Vrátíme smysl hodinám češtiny?*

Jako student fakulty jsem měl didaktiky, kteří nestáli za mnoho. K didaktickým otázkám jsem se dostal přes čtení a psaní, to jsem byl ještě student. V anglickém semináři jsem se potkal s moc důležitou knihou *The Writing Reader* (pěkná anglická slovní hříčka). V ní byly texty krásné anglické literatury. Každý úryvek měl svůj smysl a k tomu byly promyšlené úkoly ke psaní, ale hlavně k vnímání textu. A tam jsem najednou viděl, že takhle se dá nejenom přemýšlet o tom, co čtu, ale i provozovat určité interpretační činnosti. Angličani v tom mají prostě svých tři sta let tradici. Studoval jsem to sice jako angličtinář, ale později jsem si tuhle zkušenost vřadil do ostatního studia za svých fakultních let. A druhá významná věc byla,

že jsem po absolutoriu fakulty, kvůli bolševismu, nemohl pokračovat v akademické kariéře. Po studijním pobytu v ÚJČ jsem byl půl roku doma s dětmi. Pak jsem nastoupil do rozhlasu do oddělení vzdělávání kádrů (rok 1980). S redaktory jsem měl rozebírat jejich texty, které dávali do vysílání, po stránce stylistické. To byla pro mě moc přínosná práce. Jednak jsem si zažil to rozhlasové kouzlo, to je uchvacující, to je úplně jiný svět, ale také to, že jsem musel pracovat s redaktory, kteří byli často nemocni slova, byli to absolventi tehdejší žurnalistiky, kde je nic s jazykem nenaučili. Snažit jsem si jim ukázat: „Když chcete něco říct účinně, a aby to bylo výstižné, tak přemýšlejte o těch slovech, mohli jste je vybrat takhle a takhle,“ a učil jsem je tomu. Trošku jsem tam učil také angličtinu, protože mnozí z těch výše postavených neměli v té době maturitu, a tak si ji dodělávali při zaměstnání. Ale pro mě to bylo důležité jednak tím, že jsem se zase hodně přiblížil realizaci řeči v živém terénu. Kdybych byl zůstal na fakultě (v ústavu), tak jsem plynul v tom prostředí lingvistického přemýšlení, tehdy jen málo dotčeném živou řečí a dorozumíváním.

Pak jsem nastoupil do nakladatelství *Československý spisovatel* jako redaktor mrtvých autorů v redakci *Slunovrat*. To byla skvělá práce, protože jsem četl to, co jsem celý život hodně četl (devatenácté století, rané dvacáté století). To jsme připravovali k vydání. S paní doktorkou Janáčkovou jsem měl tu čest připravovat i nějaké edice. To bylo báječné pro mé pochopení literární tvorby, poněvadž když redaktor čte třikrát až čtyřikrát tentýž literární text, tak najednou vidí, jak je „ušitý“. Já jsem se za těch osm až devět let strašně moc naučil o literárním komunikování. Hodně jsem myslel taky na to, že knížku si má někdo také koupit. Ovšem pro devatenácté století jsme se probírali i řadou knížek, které v té době už nebyly k vydání a k běžnému čtení laických čtenářů. Ale některá novější díla, například od Karla Poláčka, se z různých křivých důvodů nedaly za komunismu ani vydat. Asi v polovině osmdesátých let nám nakladatelství nabídlo studium při zaměstnání, tříletý kurz literární kritiky a estetiky. A tam jsem teprve nahlédl do hloubky uměleckého vyjadřování a rozumění. Když už jsem tedy studoval tohle, sám jsme si ještě k tomu přibral ještě kulturní antropologii. A to mi zase umožnilo rozumět lépe kultuře, ve které krásná literatura „plave“.

S tím, jak se potom v poměrech prosazoval Gorbačov, jsem si říkal, že je to doba, kdy už bych se mohl pokusit dostat Filosofickou fakultu. Nejdřív mi u konkurzu sice řekli, že musím být v partaji, což pro mě bylo nepřijatelné. A za rok už Gorbačov dělal v politice takový „nepořádek“, že už bylo pravděpodobné, že na vstup do partaje nedojde. Nastoupil jsem, ale vlastně jsem se začal všemu učit. Teprve když něco vyučujete, nebo dokonce přednášíte, tak se vám spojí všechno to, co jste měli nastudované. Přejde na to, co ještě nevíte. Totiž jak to

podávat studentům. A tam jsem se začal silně s těmi studenty zaměřovat na to, že jazyku a řeči se má účinně vyučovat. V té době ovšem nebylo pro takovou výuku k dispozici moc materiálů. Taková oborová didaktika tehdy velice chyběla. A tak jsem tam přemýšlel, jak vystrnadit ze školní výuky „gramatikářství, lingvistikářství“, takové to starobylé omámení popisem jazyka a jeho systému. Tak jsem prvních létech po roce 1990 začal psát publikaci *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Tu jsem vydal vlastním nákladem, nechtěl jsem, aby mi do toho někdo moc mluvil, poněvadž mi bylo jasné, že kdyby to měli recenzovat na fakultě, asi by to neprošlo. První vydání – soukromé – bylo v roce 1992. Když jsem později již byl na pedagogické fakultě, tamní katedra češtiny požádala, zda může mou brožuru vydat jako fakultní tisk. To mě tehdy trochu překvapilo. Začali to dokonce uvádět v doporučené četbě pro studenty.

4) Co způsobilo, že jste se začal zabývat tematikou kritického myšlení?

To je hezká historka. Asi přece jenom o mně nějakí lidé věděli. Věděli, že dělám takové nehorázné věci s dorozumíváním. Požádali mě, abych udělal recenzi na projekt G. Sorose, protože jsem byl v PAU. V 90. letech vynikající učitel Standa Červenka založil organizaci, ve které byli učitelé, kteří opravdu stáli o to, aby se děti ve svém učení angažovaly. Toto hnutí šlo zespoda a to bylo tehdy nebyvalé a krásné. Učitelé se potřebovali setkávat a potřebovali se povzbudit, poněvadž jim to nikdo seshora nedopřál, a měli spoustu dobrých nápadů, které si vyměňovali. A najednou nás bylo třeba osm set.

Já jsem si tam však připadal vždycky trochu jako cizí – nejsem učitel na ZŠ ani SŠ. Šel jsem do toho, protože mě náramně zajímalo, co a jak dělají ostatní. Dost brzy jsem se tam uchytil, byl jsem jim asi něčím prospěšný. Dokonce mě po několika letech zvolili předsedou. To už jsme byli trochu známí a leccos o učení výuce jsme publikovali. Protože jsme byli známí jako reformní hnutí, oslovila mě Sorosova nadace OSF a požádala mě o recenzi programu RWCT. George Soros chtěl podpořit demokracii v postsovětských zemích a nechal připravit dělat dlouholetý kurz (původně to 160 hodin rozptýlených do 2-3 let), ve kterých se učitelé vzdělávají právě skrze to, že sami projdou zážitkem žákova učení a svou reflexí, takže budou schopní to pak realizovat ve škole. Jenže já jsem to odmítnul. Dost jsem to strhal, protože ta první verze byla děsně akademická. Já už jsem znal učitele okolo sebe a uměl jsem si představit, co potřebují a co se dá dělat. Recenzenti v jiných národech program pochválili, možná jsem byl jeden z mála, kteří říkali, že se program se musí dostat blíž k učiteli a k jeho praxi a že se má spojit s tím, co učitelé dělají ve výuce. A tak to ředitelé programu přepsali

– a výborně. U nás se programu ujali právě *Přátelé angažovaného učení*, a tak se program začal Česku realizovat. (RWCT)

V té době tam Hanka Košťálová chvíli dělala takovou administrativní sílu, jenže měla více rozumu než my ostatní, kteří jsme spíše jen snili a vymýšleli, co by mohlo být. A ona měla smysl pro to, co být může. Poměrně brzy se tak RWCT z PAU odtrhlo. Sorosovská nadace měla politiku, že asi do dvou let se měli národní organizátoři osamostatnit, aby si každý národ o program pečoval svými prostředky. A tak jsme založili občanské sdružení. Jezdili k nám ještě pár let původní američtí lektori. Jenže svěřit program národům do vlastních rukou se v té době moc nedařilo – málokdo si cenil profesního vzdělávání natolik, aby za to i zaplatil. Proto se pracovalo pod různými, obvykle ministeriálními granty. Postupem času se školy i učitelé naučili, že si mají kvalitu zaplatit. Školy přece jen začaly dostávat nějaké finance na vzdělávání učitelů. Akreditovali jsme proto program na MŠMT. Já jsem v programu byl první dva roky pouze tlumočnick, překladatel, ale pak jsem si řekl, že když kurs dobře znám, můžu začít i lektorovat. To bylo v době, když jsme začali vedení kursu přejímat od amerických lektorů.

Program RWCT se drží svých příruček, ovšem my jsme si k tomu postupem času začali vymýšlet další věci, které jsme znali z dalších proudů nebo pramenů, nejdříve hlavně amerických nebo anglických. Důležité bylo, že ve vývoji tohoto typu profesního vzdělávání spolupracovaly už tisícovky učitelů. Na kursech RWCT bylo dobré, že od začátku do nich směli přijít jen učitelé, kteří sami chtěli. Nebylo možné, aby tam některý ředitel své učitele povinně nahlásil, i když se kurs konal v jeho škole. Pokusům vnutit učitelům vzdělávání jsme se účinně bránili (i když párkrát se to stalo – a výsledkem byl ztracený čas).

Tady je důležité říci, že program *Čtením a psaním* se v té době nově obrací ke skutečným procesům učení, ne až k výsledkům učení, jako to dělají různé standardy, dneska např. *Rámeček kompetencí budoucího učitele*. V podstatě standardní představa toho, čeho se má žák dobat, nestačí ke zlepšování výuky – je potřeba vědět, jak na to, co děti potřebují k učení. V RWCT se nezkoumá a nemíří na to, co je hotové. Učíme se to provozovat. Ty procesy učení jsou v každém dítěti trochu jiné, a nám jde o to, pomáhat jeho procesu učení. Každý asi jde jinudy a jinak daleko, někdo je opravdu pomalejší, jiný rychlejší. To se ostatně týká celoživotního učení.

Od roku 2011 působím v projektu *Pomáháme školám k úspěchu* a v něm se učíme pozorovat a podporovat to, aby výuka a učení měly jasný dopad na žáka. Začalo to asi v roce

jedenáctém, že se Kellnerova nadace rozhodla kromě jiných svých dobročinností dávat peníze na nějakou vzdělávací činnost. Ale chvíli hledali, mysleli že by mohli založit učitelskou fakultu, to jsme jim někteří rozmlouvali, poněvadž v té době by na to u nás vůbec nenašli lidi. A oni už měli založenou svou školu *Open Gate*, kde přijímali děti chudé i bohaté, a myslím, že to tam běží velmi dobře. Ale chtěli podporovat i veřejné školy. A tak se dohodlo a promyslelo – hlavně díky Hance Košťálové, že se budou podporovat ty veřejné školy, které nesegregují děti, které nevybírají žáky, kde se neplatí nic. Obyčejné školy pro všechny, které nejvíc potřebují pomoc, protože nemají zdroje, „netlačí se“ do nich chytří rodiče atd. To byl dobrý záměr. Nejdřív se nějakou dobu promýšlelo, jak se to vlastně bude dělat. A dneska to vypadá tak, že se vytvořila struktura práce, je tam řízení nadační, odborné vedení, konzultanti z řad učitelů a ovšem, sami učitelé, všichni ze školního terénu. A hlavním zaměřením programu byl rozvoj čtenářství žáků. V prvním pětiletí se vzdělávali i ředitelé i učitelé v jenom asi pěti školách. V nich se vedení se domluvilo se svým sborem, že do práce v projektu vtáhnou všechny a že dostanou placeného projektového konzultanta (který se našel mezi nejlepšími českými učiteli). Projektový konzultant se vyvázal z učebního úvazku (buď úplně, nebo částečně) a dojížděl do školy, aby pracoval s učiteli, aby jim pomohl poznávat, co potřebují a jak na to. Taková osobní podpora byla velmi účinná. Většina sborů se opravdu vylepšila, soustředila na to, aby se dělalo čtenářství, tam nám do toho hodně vplula čtenářská gramotnost. Čerpalo se z toho, že učitelé umějí hodně z RWCT a nepotřebují už dělat svoje převraty pedagogické a metodické, poněvadž už mají víc než na to. Ale že se budeme soustředit na to, aby při učení pracoval každý žák, aby se skutečně učil dobře číst a rozumět textům i sobě jako čtenáři. Nešlo jen o přístup ke čtení, ale o skutečné individuální učení. Pomůžeme žákovi, aby mohl na své úrovni postupovat co nejlíp kupředu. To je ovšem velice těžké pro učitele. Děti je hodně, učitele jeden (dnes často dva). Důležité je, že ten učitel musí být hodně pozorný vůči tomu, co se v žákovi děje, a být velice flexibilní.

5) Jak byste v současnosti charakterizoval kritické myšlení na základě svých zkušeností? (např. definice...)

Definici vám nedám. Když se mě na to někdo ptá, tak jako podstatný rys říkám, že to je kousek kritické gramotnosti. To je něco jiného, kritické myšlení je podmnožina kritické gramotnosti. Oboje má společné to, že se umíte stavět ke světu nebo ke skutečnosti s odstupem, kdy to vy potřebujete. Literaturu přece nechceme číst s odstupem, chceme nad ní plakat, chechtat se nebo i zuřit a to vás má pohltit. To věděli Angličani už v 19. století, že vstoupíte do fikčního světa. Až kniha skončí, často v něm ještě chvíli zůstanete a je těžké vás odtrhnout.

Nakonec z něho vystoupíte zpět do reality. To se netýká jen krásné literatury, ale vlastně jakéhokoli příjmu informací, které nás všelijak získávají, např. abychom s nimi souhlasili, že to a tak je to či ono přece správně. Ale kritické myšlení je, že si řeknete, to se mnou hezky konvenuje, to je vlastně to, co já říkám. Může to však být pravda? Nenachytil jsem se? Nezanedbávám svoji vlastní schopnost rozpoznávat, co je za textem, kam autor míří, co se mnou chtěl udělat? To bych řekl, že je podstatné, kritický odstup a schopnost najít svou pozici, v níž dokážu s něčím opodstatněně souhlasit a kdy s tím souhlasit nechci.

6) Jaká byla vaše motivace ke vzdělávání učitelů v praxi? (PAU, kurzy RWCT, Od tradičního k netradičnímu, moje cesta lektora)

Jednak ta vzpomínka na to, že ty moje školy mě neuspokojovaly. Druhá motivace byla, že ta příprava, kterou jsem na vlastní kůži viděl a na Filosofické fakultě i vyučoval, studentům nepomáhá k učitelství. Já sám jsem si uvědomil, že to, co vyučuju (učil jsem hlavně slovtvorbu a morfologii), je nepřipravuje na to, co mají pak dělat s žáky, a že já je tomu takhle neučím dobře. Tak jsem se snažil to nějak vylepšovat. A třetí věc byla to, vlastně už od převratu, že vidím a jsem přesvědčený, že vzdělání je opravdu jediná cesta k zachování demokracie. Národ lidí nevzdělaných nemůže udržet demokracii, protože se nechává vláčet jakýmikoli lumpy nebo vlastními pudy, a tím se rozbije spravedlivé uspořádání poměrů, vztahů a pořádků. Nebo to neopravuje ty chyby, které má i demokracie.

7) To, co jste teď uvedl o demokracii, souvisí s následující otázkou, v čem spatřujete v současnosti význam kritického myšlení pro naši školu i společnost? Myslíte v obraně proti destrukci?

V zásadě se dnes děje mnohé, co slouží destrukci demokracie a kultury. Zároveň to vidíme v digitálním světě, který donedávna ještě ani nebyl. Vy mladí už do něj patříte, ale já ne, já nejsem digitální domorodec. Kultura měla úplně jinou funkci a byla úplně z něčeho jiného složená. Hlavně se četly knihy, dívalo se na filmy, přemýšlelo se a mluvilo soustředěně o společných věcech, a nevyrušovaly vás věčně digitální „krámy“. Dneska ovšem víme, jaký je rozdíl mezi tím klikacím čtením, které na displeji poskakuje rychle od jedné informace k druhé, aniž by se dobralo souvislostí, a mezi tím skutečným čtením, při kterém se prožívá a myslí. Víme, jaký to má vliv na demokracii. Klikáním se nikdo nenaučí myslet do hloubky, čtením, psaním ano. To se musí podporovat a zachovat.

8) Které z metod, které mají u žáků kritické myšlení rozvíjet, považujete za nejefektivnější a proč?

To je dobrá otázka. Skoro bych nerad nějakou postavil nad jiné, navíc každá slouží k něčemu jinému. On je rozdíl mezi myšlením nad čtením a nad psaním. Ale dvě věci jsou i čtení oborové a prožitkové. Pro oborové učení a čtení jsou podstatné zřejmě ty postupy, ve kterých se děti učí odlišovat důležité od vedlejšího. Na to je několik postupů. Dneska frčí, myslím, že ve čtenářských klubech tomu říkají „bádavé čtení“ my tomu říkáme „pečlivé čtení“, to bych řekl, že je tak možná nejdůležitější. Ale nesmí se chápat jako kontrola toho, že žák pracuje, nebo jako nástroj toho, aby žák bez myšlení přijal cizí tvrzení, třebaže odborné.

Možná že učitele dosud zajímají na prvním místě různé metody do výuky. Ale ty nestačí. Spíše potřebujeme přijmout, vyznávat a naplňovat jisté zásady. Např. jedna je, že musí učitel má před žáka stavět poněkud pokročilý nárok. Úkol má vyžadovat, aby žák uplatnil, co umí, ale aby v něm byla i potřeba a požadavek dobrat se něčeho, co žák dosud neumí a čemu se právě v hodině se čtením bude učit. Dneska často děje, že děti čtou krásný text, který jim však nic nového nedá, protože se zase týká známé problematiky (např. o šikaně), je psán slovíčky, která žáci znají. Žák nemusí nic vymýšlet, závěr je hotový předem a možná si ho už třikrát řekli. Pak žáci jenom odříkávají známé věci a prokazují, zda si je zapamatovali. Kdežto konstrukce vyučování musí být taková, že před žáky staví nějaký nárok, který navazuje na to, čeho jsou už schopni, a s malou dopomocí je posunuje o krůček dál. To je Vygotského zóna nejbližšího rozvoje.

9) Kterou svou práci s odstupem času považujete za stěžejní a proč? (činnost, publikaci, knihu)

To je sice hezká otázka, ale já nevím. Já jsem si docela cenil třeba toho, že jsem napsal knížku *Čeština doopravdy*, která není k dostání, poněvadž jsem ji vydal v tři sta výtiscích a z toho padla třetina nebo šestina na povinné výtisky, no a pak si to lidi rozkoupili po webu. Ale možná bych se na to při nejmenším měl podívat a vydat znova. Je to publikace pro první stupeň školy. Já jsem rozepsal i takovou didaktiku druhostupňovou. *Čeština doopravdy pro druhý stupeň* však neexistuje jinde než v rukopise. Zastavil jsem se na tom, protože do ní už by bylo potřeba jasně vložit gramatické učivo, samozřejmě však tak, aby se čtenář dozvídal, co gramatika opravdu znamená, ne jen co který termín říká. Tak například se ptávám učitelů, k čemu je nám dobrý syntaktický rozbor? A jenom málo učitelů umí dodnes odpovědět, co to dává žákovi. První, co jsou schopni kvalifikovaně říct, je „logické myšlení“. Ale logika

v jazyce vůbec není, jazyk je historicky, přirozeně rostlá věc. Přirozený jazyk nemá s logikou nic společného, dějí se v něm neuvěřitelné výjimky, historické danosti, náhodnosti. Argumentovat logikou k tomu nepatří. Oni tím chtějí říct, že je učí tomu lingvistickému myšlení v kategoriích, to by ovšem šlo. Jenomže většině těch dětí, kromě těch pár budoucích češtinářů, je to k ničemu.

A které své činnosti cením nejvíc? Já myslím, že je to to, co dělám teď, že se s učiteli učíme pro hodiny se čtením textu plánovat lekce pozpátku. To je postup od smyslu textu k cílům pro žáka a k důkazům o učení. Program hodiny se píše až potom. Takové plánování je, myslím, natolik blízké učitelově praxi se třídou. Učitelé potřebují si přípravy samozřejmě chystat, a potřebují, aby jim netrvaly moc dlouho. Jenomže dost dlouho trvá, než se učitel takovému přístupu naučí. Dřív jsem si ovšem za hlavní považoval i něco jiného. Třeba když jsme rýpali do nesmyslných státních maturit, to jsem si myslel, že to je to nejdůležitější.

10) Jaký je váš pohled na současné české školství? – problémy a pozitiva (jak k tématu ke kritickému myšlení, tak obecně)

Podobně jako Ludvík Vaculík bych řekl, že na tu věc mám dva názory – opačné. Všeobecně se domnívám, že když se nebude zhoršovat politická, klimatická, ekonomická situace (ale tomu nevěřím), má školství naději na to, že se zlepší. Už se zlepšuje, jsou v něm docela dobré, promyšlené a o výzkum učení opřené proudy, všeobecně bych řekl, že hodně ustoupila jistá zatvrzelost učitelů vůči změně. Dneska už se většinově ví, že se musíme rozvíjet, měnit, vylepšovat a ne udržovat. Školství je snad už ve stavu, kdy se všeobecně přijalo, že se má měnit a že to možná dokážeme mezi učiteli, mezi řediteli. Dokonce to doléhá už i na vysoké školy (jako poslední článek proměny řetězců od mateřských, kterými to začalo, přes základky prvního stupně, poněvadž tam bylo nejvíc svobody). Já tomu ještě přidávám to, že nejmenší děti jsou ještě roztomilé, těm je těžké křivdit, ubližovat, marnit jejich čas. Ale jak postupovat ve výuce s neposlušnými pubertáky nebo s gymnazisty, kteří jsou pomalu chytřejší než my učitelé? V tom shledávali učitelé je ohrožení. Ale myslím si, že dneska ten stav té ohroženosti ustupuje, už se ví o cestách, jak se zlepšovat.

Příloha č. 2 – rozhovor prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

1) Hrál ve vašem vztahu ke školství a pedagogice nějakou roli školní nebo rodinné prostředí?

Mě ovlivnila rodina i škola. Co se týče školy, tak na cestě k učitelství mě ovlivnil spíše první stupeň. Když se kolikrát řekne „učitel, na kterého vzpomínáš“, tak i když je to už hodně dávno, tak jsou to právě ti z prvního stupně, kteří mě naučili mít rádi školu. Do školy jsem se těšila. Ale kdyby někdo předpokládal, že jsme měli v rodině učitele, tak to jsme nikdy neměli. Ta rodinná situace byla trochu svízelná, protože rodičů se dotkla válka a myslím si, že si potom velmi vážili míru a svobody. A to určitě ovlivnilo i jejich vztah k životu, smysl pro povinnost, jakási vděčnost v nich byla, pokora. To si myslím, že se hodně odrazilo i v tom, jaké cíle jsem si v životě dávala já a jaké hodnoty jsem se potom snažila dodržovat. Rodiče mě právě vždy vedli ke smyslu pro povinnost, pro zodpovědnost, když má člověk nějaký úkol, tak ho prostě musí splnit, pokud to není veliký nesmysl, a ne příliš u toho váhat. Když mám práci, tak ji udělat co nejdříve mohu a nespolehat se na to, že bude zítra více času, nebo že to lépe půjde, nebo na to budu mít lepší náladu. Zkrátka jak se říká, nejdříve povinnost a potom vše ostatní. To si myslím, že bylo určitě jedno z toho, co ovlivnilo můj vztah nejenom k učitelství, ale ke studiu vůbec, k práci, zaměstnání. Vnukli mi velký smysl pro odpovědnost. Ale také i snahu. Když člověk něco dělá, tak to dělá nejlépe, jak může. Byla jsem vždy velice motivovaná snahou uspět.

2) Popřípadě jak ovlivnilo vaši budoucnost?

Po základní škole jsem nastoupila na olomoucké gymnázium v Hejčíně, což bývalo prestižní gymnázium, a já si myslím, že si takovou vyšší laťku drží dodnes. Když se na to dívám zpětně, tak faktem je, že bylo vždy zaměřené na výkon a především tedy na výstup. To si myslím, že není úplně ono. Po gymnáziu jsem se dostala na filosofickou fakultu, kde jsem vystudovala jazyk český a pedagogiku. Ale celý život jsem se věnovala tomu druhému oboru – pedagogice. Studium jazyka českého mně pomohlo spíše z formálního hlediska, v rétorice a potom i v psaní textů.

3) Jaká byla vaše cesta k pedagogické činnosti?

Budoucí profese navázala vlastně na studium. Nemohla jsem ale vyučovat hned, protože rodina byla sledovaná (v hledáčku tehdejšího režimu). Maminka byla poloviční Němka a tím pádem jsme byli podezřelí z toho, že udržujeme styky se zahraničím. Což byl v tomto případě

dědeček, který žil na Západě. Z toho důvodu jsem to měla v životě malinko složitější a nemohla jsem věřit tomu, že v tehdejší době budu moci dělat vždy to, co bych si přála. Z toho důvodu jsem hned nezískala místo ve školství. V roce 1988 jsme nastupovala na Pedagogickou fakultu UPOL nejdříve jako vědecký pracovník na *Ústav regionálního školství*. Až po roce devadesát jsem nastoupila jako odborná asistentka. Od té doby jsem se již věnovala učitelství.

Ale nemohu říci, že bych v době profesního rozvoje jinak nežila, to vůbec ne, již jsem měla rodinu, děti. Myslím, že je to všechno o dobře naplánované práci. O tom, jak si to člověk dokáže uspořádat v hlavě. Jakýsi time management tam taky je, co rodina, co škola.

4) Co způsobilo, že jste se začala zabývat tematikou kritického myšlení?

Nejdříve byla moje orientace směřována k reformní pedagogice. To znamená, že jsem se hodně věnovala pedagogickým směrům, které vznikly na konci devatenáctého a na začátku dvacátého století. Byly založeny na pedocentrismu. Po roce devadesát jsem měla možnost, myslím si, že díky jazykové vybavenosti, hodně cestovat. Katedra mi umožnila výjezdy do zahraničí, kontakt se zahraničními učiteli a kontakt se zahraniční reformní praxí, která u nás teprve spatřovala světlo světa. Zkušenosti, které jsem si dovezla z různých konferencí, seminářů, ale také z hospitací na školách toho typu, ať už to byly waldorfské, montessori, jenské, jsem se poté snažila zúročit jednak při práci se studenty na fakultě a podobu to mělo nejenom ve výuce, že se zaváděly semináře reformní pedagogiky, alternativního školství, na kterých jsem se podílela, ale poté jsme začali s kolegy pořádat konference o alternativním školství. Toho jsem se účastnila velmi aktivně. Byla jsem jedna z vyučujících, která tyto semináře a přednášky vyučovala. Vedení mě orientovalo tímto směrem a já jsem se tomu nebránila, bavilo mě to.

Navíc jsem se velmi aktivně začala kontaktovat s učiteli z praxe, kteří byli také reformně pedagogicky orientovaní. Dospělo to tak daleko, že kromě aktivit v různých hnutích a společnostech (např. PAU) jsem se zde v Olomouci spojila s vedením základní školy Doktora Nedvěda, kde byla velice aktivní paní ředitelka; ta zvala mě a paní docentku Urbanovskou, se kterou jsem pracovala v týmu. Pro tu školu jsme začaly dělat různé akce, kde jsme jim předávaly to, co jsme se zase my někde dozvěděly o tom, jak to chodí na alternativních školách. Ale ne z knih, vždy to bylo na základě toho, že jsme něco viděly, vyzkoušely si to, zkrátka z praxe. Pořádaly jsme i různé víkendové akce. Důležité je říct, že to bylo způsobeno vedením školy. Právě to a několik učitelů z té základní školy, ti tím byli tak nadšeni, že chtěli, aby byla na jejich škole provedená reforma a abychom vypracovaly výchovně vzdělávací plán, podle

kterého by se mohla základní škola Nedvěda reformovat. To jsme udělaly. Vytvořily jsme strukturu přechodů. Co si ještě pamatuju, ta škola, kterou jsme iniciovaly, byla založena na prvcích jak pedagogiky waldorfské, tak Montessori, tak Jenské, nešlo čistě o jeden jediný proud, ale spíše to bylo o tom, že jsme přemýšlely o výhodách a nevýhodách těch systémů a snažily jsme se vytvořit něco, co by odpovídalo našim zvyklostem a kulturním podmínkám. Nebylo to všechno jen v růžových barvách. Později jsme si začaly uvědomovat, že vytvářet něco nového na základě zaběhlých tří, čtyř systémů je velice obtížné, protože pořád musíme myslet na to, aby to nové stále tvořilo systém, aby se to nerozpadlo a nebylo to výtržné ze souvislosti a naroubované na úplně novou situaci. To však ale nebyl základní problém, proč nakonec ta škola nebyla úspěšná. Základní problém byl ten, že se pro změnu rozhodlo jenom vedení a několik učitelů a těm ostatním se nechtělo nic měnit. Nakonec to tam dopadlo tak, že ta většina, která byla stále nastavená tradičně, tak se začala bouřit. Nakonec tak, jak to začalo ve škola krásně pracovat, tak to do půl roku skončilo. Změna nejde nařídít, pro tu musí být nadšeno co nejvíce lidí a vždy musíme počítat s tím, že když dojde k nějaké změně, tak nám to přinese hodně práce, úsilí, nepříjemností a že to ne vždy musí dopadnout podle našich představ.

No a s kritickým myšlením jsem se potkala právě přes tyto alternativy. Ono to na sebe vše navazovalo, protože to období bylo tehdy plné energie, iniciativy a velikého úsilí ze strany učitelů protknutého nadšením. Čas běžel a člověk si ani neuvědomil, že je třeba pět let pryč. V roce 1997 se ke mně poprvé dostalo, že existuje nějaké kritické myšlení a to bylo prostřednictvím kurzu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, které tehdy jako první pořádali Hanka Košťálová a Ondřej Hausenblas. K nám na fakultu se dostalo, že se otevírá takový kurz a já jsem se do něho s Evou Urbanovskou a Petrem Novotným, kteří byli tehdy moji kolegové, přihlásila. Vůbec jsme nevěděli, do čeho jdeme. Ale protože se v nabídce kurzů mluvilo o aktivitě žáků a o tom, jak je vést k přemýšlení, k tvořivosti, ke spolupráci, k zodpovědnosti, tak jsem si říkala, to vypadá docela pěkně, tak jsem se přihlásila. Bylo to hned v začátcích kurzů RWCT a byli jsme první účastníci.

**5) Jak byste v současnosti charakterizovala kritické myšlení na základě svých zkušeností?
(např. definice...)**

Nejdříve bych řekla, jak jsem ho chápala a jak ho chápu nyní. Rozhodně jako svobodné myšlení, jako myšlení, které když se setkám s nějakou myšlenkou (s jakoukoli), tak ji nepřebírám jako hotovou pravdu, ale začnu přemýšlet o tom, co je její podstatou a začnu

zvažovat jednak, co mi to dává a nedává, čemu opravdu věřím a nevěřím. Podrobuji ji skutečně kritice a někdy jsem vůči ní skeptická. Začnu pochybovat, je to opravdu tak? Co jsem o tom věděla doposud?

Pro mě je na kritickém myšlení zejména důležité, že je spojeno s pedagogickým konstruktivismem. S tím, že nepřebíráme hotová fakta jako taková, ale že když se učíme nové poznatky, tak my sami jsme aktivní v tom, že to nové poznání tvoříme. Na základě toho, co jsme věděli, a na základě toho, co k nám přichází nové, a teď se z toho snažíme vytvářet systém.

6) Jaká byla vaše motivace ke vzdělávání učitelů v praxi?

Veliká, ze dvou důvodů. Směřem k těm učitelům v praxi, jsem měla potřebu předávat dál, co jsem se dozvěděla. Oni se k tomu v tehdejší době neměli možnost dostat. Já jsem opravdu měla velkou příležitost vycestovat, získat informace a pak jsem je předávala tedy dál tady našim učitelům z praxe, kteří třeba měli problém s financováním nějakých cest, potom je ředitel v průběhu školního roku nepustil, někteří měli problém s jazykem, jiní když vyjeli, tak si mohli dovolit zůstat třeba déle v zahraničí, takže to byla jedna věc. Předat dál, co jsem kde zjistila. Ale potom jsem měla pocit, že jsem takovým prostředníkem mezi tím, co jsem se od těch našich učitelů dozvíдалa na různých seminářích. Dá se říct, že jsem byla tím, který to posílal dál k přemýšlení a posouzení jejich českým kolegům.

No a potom to pro mě bylo důležité kvůli našim studentům na pedagogické fakultě. Protože pro mě bylo velice důležité, jestli to, co já považuji za významné, jestli je realizovatelné v praxi. Proto se také stávalo, že mí kamarádi, kteří učili na základních a středních školách, když měli možnost si nějakou metodu vyzkoušet, tak mně o tom pověděli nebo si mě přímo pozvali do výuky. Tu svou zkušenost dali dál studentům

7) V čem spatřujete v současnosti význam kritického myšlení pro naši školu i společnost?

Pořád je to o tomtéž. Já si myslím, že i když řeknu, že se od roku devadesát hodně změnilo, tak tím nechci říct, že před rokem devadesát nebyli vynikající učitelé a že naše škola byla na nějaké nízké úrovni, to vůbec nebyla. Ale učitelé neměli možnosti a podmínky pro proto, aby mohli zavádět všechno to, co považovali za vhodné do praxe. A stále si myslím, že ve společnosti, a to se poté promítá i do školy, existují mocní, kteří mají tendenci s lidmi manipulovat a využívat je ve svůj prospěch. Proto je důležité, aby se lidé nenechali, aby přestali být těmi, kteří budou jenom vedeni, ale aby se sami dokázali prosazovat a aby díky tomu byli

alespoň v rámci možností schopni ovlivňovat svůj život. Já myslím, že je to dnes, bylo to před pěti lety, před deseti lety a zatím každá ta politická garnitura, která tady byla, sice před volbami slibovala hory doly, ale na druhé straně se z toho potom politici jaksi vyvlekli a člověk zjistí, že sliby se slibují a blázní se radují.

8) Které z metod, které mají u žáků kritické myšlení rozvíjet, považujete za nejefektivnější a proč?

Sama mám raději ty kratší metody. Když bych byla konkrétní, tak brainstorming je úžasná metoda, stejně tak volné psaní, pětílístek, T-graf, Vennův diagram, myšlenkové mapy a mohla bych jmenovat mnoho a mnoho dalších. Ale myslím si, že tohle nemá ani takový význam, protože je i mnoho dalších metod, které nemají takto zvučná jména, učitelé si je vytvořili sami. Tam jde spíše o to, aby opravdu učili lidi přemýšlet, vedli je k vytváření asociací, vedli je k tomu, že budou schopni tvořit z poznatků sítě, a aby byli schopni prodiskutovávat to, co vědí. Aby byli schopní komunikace o tom, co do sebe v podstatě vstřebali, aby to nebyly jenom mrtvé vědomosti.

Důležité ale podle mě je udržet spíše ten systém ve všech fázích, od evokace až po reflexi. A tam potom mohou využít metody inovativní s metodami tradičními. Podle mě je velice důležité pracovat s tou informací tak, že se nejdříve zamyslím nad tím, co o tom tématu sám vím, poté přecházet k uvědomování si významu, k třídění informací, k systematizování informací až nakonec, a to je taky důležitý krok, k reflexi a hlavně sebereflexi ve smyslu, co mi to dalo, kam mě to posunulo, co pomohlo k tomu, že jsem se něco naučil. Takový ten význam meta učení tady považuji za důležitý.

9) Kterou svou práci s odstupem času považujete za stěžejní a proč? (činnost, publikaci, knihu)

Z činností určitě učitelství. Především to byla práce tady na pedagogické fakultě se studenty, ať už z prezenčního nebo kombinovaného studia. To, že jsem se přesvědčila o tom, že opravdu konstruktivistická pedagogika je v praxi životná, že jde dělat v různých podmínkách. Samozřejmě že člověk musí o tom výukovém procesu dopředu přemýšlet. Třeba jak se vypořádat s prostředím, kde výuka probíhá. Vzpomínám si na to, mívali jsme zde přednášky pro dvě stě lidí a ověřila jsem si, že není nemožné aktivizovat lidi i v takovém počtu. Využívali jsme metod, které jsme se naučili v kurzu RWCT, a opravdu to šlo. Jenom jde vždy o to spojit metodu tak, aby byla prospěšná pro cíl výuky. Aby to nebylo jenom o tom, že jsou

tyto metody technicky zajímavé, že vypadají velice efektně, ale aby byly především efektivní. Takže myslet na to, co je cílem, a pro to hledat tu nejvhodnější metodu.

Takže pro mě měla největší smysl v životě výuka, která byla spojená s aktivizačními metodami, nemusíme o nich říkat, že rozvíjejí jenom kritické myšlení, ony rozvíjení i další kvality. A z hlediska psaných titulů to bylo vše, co bylo spojeno s didaktikou. Povedla se nám kniha *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP* a další, v této souvislosti drobnější texty, které jsme tvořili. Vždy jsme se snažili o to, abychom o metodě a jejím smyslu uvažovali a pohovořili jako o postupu; ale protože jsme už měli zkušenosti, tak jsme hovořili také o tom, s čím jsme se potkali, to mohly být jak pozitivní, tak negativní zkušenosti. Upozorňovali jsme tedy také na možná úskalí.

10) Jaký je váš pohled na současné české školství? – problémy a pozitiva (jak k tématu ke kritickému myšlení, tak obecně)

Spíše bych řekla názor na české školství a ten je dost smutný. Myslím si, že ty neustálé reformy, o které usilujeme, příliš k ničemu nevedou. Nejsme schopní se poučit z chyb. Neměli bychom například z minulosti odmítat úplně vše, ale vybrat to dobré, co není potřeba likvidovat, a to rozvíjet dál. Dále si myslím, že školství doplácí také na to, že na ministerstvu je řada lidí, kteří tam vůbec nemají co dělat. Jsou to především zástupci různých politických stran a jsou to lidé, kteří myslí spíše na to, aby se sami udrželi a jak by pracovali na místě, které jim možná připadá významné, důležité, ale o tu věc vzdělávací politiky jim jde jen minimálně. Dále si myslím, že pořád bude školství stát především na učitelích z praxe, tak jak to bylo doposud. A jenom bych si moc přála, aby ty různé změny, které dělají právě „mocipáni“ někde nahoře, aby ty lidi v praxi neotrávily.

Faktem je, že školství není jenom o financování, kam se to někdy docela stáčelo, i když jistě, taky to je jeden z důležitých aspektů. Myslím si, že učitele základních a středních si nyní docela pomohli, ale protože se tyto věci řeší nesystematicky, tak se jaksi zapomnělo, že existuje vysoké školství. I tohle přispívá k prestiži povolání a k tomu, jak na tuto profesi nahlíží veřejnost. Ať už u nás bylo, jak bylo, tak nakonec učitelé v praxi dokázali, že dělají svou práci rádi a že ji takto budou rádi dělat i dál. Nakonec si myslím, že prokázali velikou statečnost v nedávné „době kovidové“. To byla pro mnohé lidi, kteří se v té době práci vyhýbali, taková „morální facka“, co učitel všechno dokáže. A nikdo se neptal „můžete, nemůžete“, prostě práce se přidělila a dělej, co umíš.

Takže já si myslím, že s tím naším školstvím to vůbec není špatné a nikdy nebylo právě díky učitelům v praxi. Ale jinak si nemyslím, že by byl nějaký kdovíjaký pokrok v oblasti vysoké vzdělávací politiky.

Příloha č. 3 – rozhovor Mgr. Milan Polák, Ph.D.

1) Hrál ve vašem vztahu ke školství a pedagogice nějakou roli školní nebo rodinné prostředí? Popřípadě jak ovlivnilo vaši budoucnost?

Tematika školství a učitelů se mne dotýkala již v průběhu dětství. Můj otec byl jako začínající učitel v roce 1947 přeložen do pohraničí, v Bílé Vodě strávil několik let, narodili se tam mí starší sourozenci. Já jsem se narodil v roce 1955, to už pracoval otec čtyři roky ve Vidnavě, kde jsem prožil své dětství a absolvoval základní školu. Mimo jiné mne učil také matematiku, ale jen krátce. Není to oboustranně žádná výhra, navíc mne matematika odjakživa nebavila. Za jeho maminkou, také učitelkou, mou babičkou, jsem jezdil každé prázdniny do Křižanova. Záhy jsem pochopil, proč dostala od místních přezdívku generálka a proč si jí lidé velmi vážili. Jako absolventka učitelského ústavu ještě za RU byla velmi sečtělá a uměla snad vše, přes kytky, houby, zvířata až po domácí práce.

Hlavně jsem ale potkal na základní škole výborné kantory, většina byla v pohraničí za trest nebo před něčím utíkali. V sedmé třídě jsme dostali na češtinu paní učitelku Bařinkovou, byla naše třídní, velmi hezká a hlavně nás všechny nadchla právě i pro češtinu a mne začala kromě literatury bavit také gramatika. Její manžel, Arnošt Bařinka, byl pro nás vzorem a oba měli přirozenou autoritu. To bylo někdy kolem roku 1967, zažil jsem tedy „změnu klimatu“ ve škole i doma. O to horší bylo to, co jsme později absolvovali také na střední a vysoké škole, tedy normalizace v praxi. Vyházení učitelé (právě pan učitel Bařinka), cenzura, zákazy... Po absolvování gymnázia v Jeseníku jsem se přihlásil na studium učitelství pro druhý stupeň ZŠ, český jazyk – hudební výchova na Pedagogickou fakultu UP v Olomouci. Hrál jsem totiž ve Vidnavě pod skvělými učiteli na klavír od šesti let a vydrželo mi to. No a na Pedagogické fakultě jsme se potkali ve stejné skupině se spolužačkou Bětkou a promovali jsme už jako manželé.

2) Mohl byste něco říct o vaší profesní kariéře?

Po vysoké škole museli absolventi na roční základní vojenskou službu, říkalo se jim absíci. Já jsem musel v den, kdy se narodila starší dcerka Lucie, bylo to 31. 8. 1978, nastoupit do půlnoci na Vojenské gymnázium v Banské Bystrici, což bylo hodně daleko, a soudruzi mi

nedali odklad nástupu... Mělo to ale pro mne význam v tom smyslu, že jsem po onemocnění tamního češtináře byl dotázán, zda bych zvládl učit český jazyk v prvním a čtvrtém, tedy maturitním ročníku. Kluci byli z Moravy. Byla to dobrá zkušenost (snad do jisté míry ode mne i drzost), i když mne stála rok života s mou rodinou, ale tak to tehdy bylo. Na gymnáziu jsem také založil hudební skupinu (zpívali jsme také anglické texty) a trénoval jsem družstvo kluků ve stolním tenise. Navíc jsem mezi ostatními absíky poznal řadu vynikajících osobností a přátel. Ten rok měli maturanti z češtiny nejlepší výsledky za několik předchozích let, ale nebylo to mým pedagogickým mistrovstvím. Většinou jsem jim na potítku nadiktoval celou osnovu otázky i s autory a někdy i díly...

Po návratu do civilu v srpnu 1979 mne čekala rodina a také srážka s realitou socialistického školství. Umístěnku jsem dostal do Štěpánova na základní školu. Prožil jsem si tzv. šok z praxe, jak ho popisuje odborná pedagogická literatura u začínajících učitelů, umocněný ještě tehdejší ideologií. Kromě psaní příprav, oprav písemných prací nás oba čekala povinná účast na různých oslavách a takzvaná společenská angažovanost, u učitelů zvláště vyžadovaná. Povinně jsem se musel zapojit do tehdejších odborů, ty nám dávaly každoročně vánoční kolekce podle počtu dětí, občas zařídily rodinnou dovolenou pro zaměstnance školy. Ale co se týče pracovních podmínek učitelů včetně těch platových, neměly žádnou pravomoc. S tehdejším ředitelem jsem si od počátku nerozuměl, byl bezohledný a arogantní vůči podřízeným, zato hodně „angažovaný“. Do školy jsem chodil tehdy nerad, ale ne kvůli žákům. Ve škole panovala nedůvěra a strach. Odborně jsem neměl žádného uvádějícího učitele, podle toho také mé učení zpočátku vypadalo. Naštěstí jsem mohl o škole hovořit s dojíždějícími kolegy v autobuse a hlavně s Bětkou, mou paní, měli jsme totiž vystudovanou stejnou aprobaci.

Učil jsem nejen češtinu a hudební výchovu, ale také mi nabídli pár hodin tělesné výchovy, protože jsem vedl kroužek stolního tenisu, a díky mým skvělým kolegům, Mirkovi Smékalovi a Božence Šinclové, jsem částečně zvládl i metodiku. Rád na to vzpomínám, protože jsme s kluky trápili na turnajích i olomoucké sportovní třídy v minikopané či basketbalu.

Potom přišel rok 1989, tomu předcházely jisté události, ale samozřejmě přes cenzuru se dostávaly zkresleně hlavně do televize. Na povinném politickém školení (tzv. IPV, Ideově politické vzdělávání pro učitele) nám na jaře toho roku ukazovali prý tajné materiály o V. Havlovi a jeho financování ze Západu (šlo o autorské honoráře, ale to se nesmělo říkat), potom nám ukázali záběry z Palachova týdne a protivládní demonstrace, která byla rozehnána vodními děly, na nás to tehdy mělo dost zdrcující účinek, protože nic podobného jsme

do té doby neviděli... No a po 17. listopadu nabraly události rychlý spád, na školách vznikala Občanská fóra, panovala nejistota a strach, na jedné straně z toho, že se vše ještě zvrtně a komunistická vláda za podpory policie, armády a Lidových milicí utopí vše v krvi, na druhé straně obava kolegů, kteří byli v KSČ, že budou všichni v rámci kolektivní viny obětí pronásledování. Naštěstí se nic z toho nestalo. Já jsem se angažoval v nově vznikajících školských odborech v sekci základních škol, kterou jsem do jara 1991 vedl. Potom jsem úspěšně absolvoval konkurz na místo ředitele školy právě ve Štěpánově, ale souběžně přišla nabídka na místo metodika českého jazyka na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. Po absolvování tohoto konkurzu jsem si vybral právě pedagogickou fakultu. Doma jsme společně s manželkou zvažovali obě možnosti a nakonec jsem si vybral práci na vysoké škole. Nabízela mi uplatnění v oboru, kterému jsem se již delší dobu věnoval během svého působení na základní škole. Trápilo mne více problémů spojených zejména s výukou českého jazyka, byl to například složitý pravopis, vyučování mluvnice, možnosti integrace složek jazyka a hlavně integrace předmětů (tehdy se tomu říkalo mezipředmětové vztahy). Ale zajímaly mne také pracovní podmínky učitelů celkově a chtěl jsem se podílet na řešení problémů spojených s těmito tématy. Tím nejpádňějším argumentem proti postu ředitele byl fakt, že bych dělal šéfa svým kolegům a přátelům a musel bych dělat i nepopulární rozhodnutí. A také dojíždění, to dělalo při cestě tam a zpět do Štěpánova každodenně dvě a půl hodiny.

Co se týče mého začátku působení na pedagogické fakultě, bylo pro mne ctí, ale i zavazující, že jsem byl kolegou svých bývalých učitelů, což byly výrazné osobnosti. Byl to například pan doktor Kavka, pan docent Všeticka a jiní. Dostal jsem jistý čas na „zpracování“, byl jsem nějakou dobu nejmladším členem katedry. Krátce po nástupu na tehdejší Pedagogickou fakultu UP jsem zastával funkci tajemníka katedry, měl jsem na starosti její materiální vybavení a některé finanční záležitosti. Fakulta byla po r. 1991 po rekonstrukci, předtím zde sídlilo velitelství sovětských okupačních vojsk, nahoře měli vojáci dokonce střelnici a budova byla velmi zdevastovaná. Někakou dobu jsme například okna zavírali zatlučenými hřebíky, které tu po předchozích obyvatelích v rámech zbyly. Ale vše se postupně zlepšilo, panovalo nadšení a tvůrčí atmosféra.

Mým hlavním oborem byla tedy didaktika češtiny. Možnosti se do značné míry odvíjely od situace ve školním terénu. Z počátku nebylo do didaktiky jazyka a zejména slohu téměř nic, vše se začalo měnit se vznikem nových nakladatelství a vydáváním nových učebnic a pomůcek. Jako první mne ale zaujala publikace *Vrátíme smysl hodinám češtiny?*, vydaná vlastním nákladem Dr. Ondřejem Hausenblasem počátkem devadesátých let. Našel jsem v ní totiž

myšlenky a náměty, které mne oslovily a o kterých jsem již delší dobu uvažoval. Inspirovala mne ve více ohledech. Důraz je najednou kladen na smysl učiva (například gramatických jevů), to se má vyučovat v příhodných komunikačních situacích. Žák není vnímán jako objekt, ale bytost, kterou je třeba motivovat. Objevují se zde myšlenky, které mnohem později obsahují jiné edukační materiály, například rámcové vzdělávací programy, hovoří se vlastně o komunikační výchově v širším slova smyslu a tak dále.

A v neposlední řadě téma učebnic českého jazyka. Objevilo se jich hodně a byly různé kvality. Proto se zvýšily požadavky na jejich kvalitu, zavedla se tzv. doložka ministerstva školství a já jsem byl zařazen do seznamu recenzentů učebnic českého jazyka pro základní a střední školy. A začal jsem budovat na katedře knihovničku učebnic, které jsem dostával pravidelně od nakladatelství jednak po jejich recenzích, ale také na mou osobní žádost. Zaujaly mne zejména učebnice nakladatelství Tobiáš, které obsahovaly na danou dobu zajímavá „netradiční“ cvičení (křížovky, bludiště, doplňovačky) zejména z oblasti pravopisu a mluvnice. Z nich jsem sestavoval a pravidelně aktualizoval soubory „netradičních“ cvičení, se kterými jsem seznamoval češtináře zejména na Moravě na seminářích. Jezdili jsme zpočátku ve dvojici s paní docentkou Milenou Krobotovou, která se věnovala oblasti slohu. Později jsme pracovní dílny absolvovali s mladým kolegou Kamilem Kopeckým, ten seznamoval učitele s novými pomůckami, různými encyklopediemi a podobně ve formě CD-ROMů. Ale to už pomalu začínala doba internetová.

3) Co způsobilo, že jste se začal zabývat tematikou kritického myšlení?

To bylo počátkem devadesátých let. Nejprve jsem si všimnul na stránkách Učitelských novin informací o sdružení Přátelé angažovaného učení. Když jsem si přečetl program jejich setkání (ta se dělala dvakrát ročně o víkendech a střídala se v českých a moravských městech), rozhodli jsme se s paní kolegyní Blankou Rozehnalovou, která měla na starosti didaktiku literární výchovy, že se těchto setkání zúčastníme. A byla to paráda. Jednak zajímaví lektoři a také skvělí učitelé ze základních a středních škol. My jsme potom nabyté poznatky předávali jak studentům na našich seminářích, tak učitelům českého jazyka v terénu. Vzpomínám zejména na dvě moravská setkání, a to v Kopřivnici (tam vítal účastníky ředitel pořádající školy v kroji a se sklenkou slivovice v ruce pro každého příchozího) a v Kroměříži, kde jsem poprvé viděl realizaci projektu se žáky druhého stupně, jmenoval se Pošta a byl hodně inspirativní.

Na termín kritické myšlení jsem poprvé narazil právě na setkáních PAU, kde nabízeli lektoři tzv. „ochutnávky“, jakési motivační dílny s využitím některých metod. Když potom

přišla nabídka absolvování celého kurzu kritického myšlení, neváhali jsme s kolegyní Rozehnalovou a přihlásili jsme se. Bylo to sice časově velmi náročné, navíc jsme měli dospívající děti, ale hlavně tolerantní a vstřícné partnery. A také vedení, které nám na naše další vzdělávání přispívalo.

Měli jsme jednu obrovskou výhodu v tom, že tři z lektorů působili na naší fakultě. Byly to paní Helena Grecmanová a Eva Urbanovská, měli jsme tak informace, jak se říká „z první ruky“, doktora Hausenblase jsem znal skrz jeho již zmíněnou publikaci a činnost v PAU. A nesmím zapomenout na Petra Novotného, který byl také na naší fakultě, ale po čase odešel do Brna. Scházeli jsme se o víkendech v Mostkovicích u Prostějova, vždy od pátku do neděle a postupně se seznamovali s podstatou a cíli kritického myšlení a hlavně se učili plánovat konkrétní vyučovací jednotky, užívat jednotlivé metody a hlavně vše sdílet s ostatními kolegy z různých stupňů škol. Musím zdůraznit, že zejména zpočátku existence těchto kurzů jsme byli jako metodici, učitelé z vysoké školy, spíše ojedinělým případem. Naši kolegové byli zejména ze základních škol, nejvíce tam bylo učitelů z prvního stupně. Celý kurz měl rozsah 70 hodin a Osvědčení o absolvování je z 10. 6. 2000.

4) Jak se vám dařilo poznatky z kurzu využívat v pedagogické práci na fakultě?

Vše šlo postupně. Nejprve se objevily tyto metody a postupy v didaktikách jednotlivých složek českého jazyka, poté se zapojovali do tohoto procesu ostatní didaktici, my jsme konkrétně velmi dobře spolupracovali v tomto směru s katedrami matematiky a občanské výchovy. V roce 1998 jsme také začali pořádat na naší katedře didaktickou konferenci (nejprve *Tradiční a netradiční formy ve vyučování českého jazyka*, později *Metody a formy ve vyučování českého jazyka*). Tam se velmi často objevovaly příspěvky z oblasti využití projektového vyučování a metod kritického myšlení. Pravidelně jsme měli možnost přivítat na katedře i hosty z ciziny, a to ze Slovenska, Polska a zejména Slovinska. S panem profesorem Jože Lipnikem z Univerzity v Mariboru jsme navíc spolupracovali v rámci projektů CEEPUS a Erasmus a mohli jsme tak srovnávat při pobytech v Mariboru také školství v obou zemích.

5) Jak byste v současnosti charakterizoval kritické myšlení na základě svých zkušeností? (např. definice...)

Mne na kritickém myšlení odjakživa fascinovala jeho komplexnost zejména v působení na učitele i žáky. Tedy ta sociální oblast. V didaktice českého jazyka jsem se v posledních letech zaměřil zejména na integraci poznatků z různých oborů (například hudební výchovy,

výtvarné výchovy či dějepisu) v souvislosti s českým jazykem, protože myšlení v souvislostech považují za velmi důležité.

6) Jaká byla vaše motivace ke vzdělávání učitelů v praxi? – didaktika ČJ

Jako metodik jsem dostal právě praxe našich studentů na starost, díky tomu jsem poznal aktuální potřeby češtinářů nejen na olomouckých, ale i jiných školách. Proto jsem se rozhodl ve spolupráci se střediskem praxí pořádat každoročně setkání učitelů vedoucích naše studenty na praxích. Postupně se z toho stala velmi kladně hodnocená událost zejména ze strany učitelů, protože jsme samozřejmě řešili záležitosti spojené právě s praxí (právě ve spolupráci s češtináři jsme například inovovali materiály do praxe), hlavně jsme ale zvali zajímavé hosty, kteří seznamovali naše učitele z terénu s novinkami v oblasti vyučování českého jazyka. Tak se stali našimi pravidelnými hosty právě doktor Zdeněk Topil z nakladatelství Tobiáš a doktor Ondřej Hausenblas. Ale to už mluvíme téměř o současnosti.

7) V čem spatřujete v současnosti význam kritického myšlení pro naši školu i společnost?

Myslím si, že v současnosti je právě kritické myšlení velmi aktuální. Jde zejména o boj s dezinformacemi na všech úrovních a v posledním roce zejména v souvislosti s konfliktem na Ukrajině. Překvapuje mne, kolik lidí podléhá hoaxům a dalším účelovým lžím. V této souvislosti si velmi vážím práce kolegy profesora Kamila Kopeckého a například jeho projektu E-Bezpečí.

8) Které z metod, které mají u žáků kritické myšlení rozvíjet, považujete za nejefektivnější a proč?

Mne od samého počátku zajímaly metody, které sloužily k motivaci, zejména brainstorming, a také ty metody, které vás donutí k pohledu na dané téma z jiného úhlu. To znamená například pětílístek či kostka. A při výchově ke čtenářství to jsou zejména různé formy skupinového učení a čtenářských dílen., které rozvíjejí také spolupráci žáků a hlavně je motivují ke čtení.

9) Kterou svou práci s odstupem času považujete za stěžejní a proč? (činnost, publikaci, knihu)

Velmi si cením zejména spolupráce s učiteli z praxe a pravidelných setkání s nimi. Nedávno jsem si pročítal svou doktorskou práci *Učitel českého jazyka v podmínkách současné základní školy*, ta vznikala v letech 1997-2001. V ní jsem podrobil analýze tehdejší vyučování češtiny, učebnice, testy, ale také názory učitelů českého jazyka, zkoumal jsem také syndrom

vyhoření a v závěru jsem formuloval jisté požadavky na vyučování češtiny a pracovní podmínky učitelů obecně. Mnohé z toho se podařilo realizovat. Existuje systém komunikační výchovy procházející všemi vzdělávacími obory, komunikační výchova není již věcí učitelů-češtinářů. Hodně se nyní klade důraz na myšlení v souvislostech, mezioborové vztahy. Podílel jsem se osobně na projektech s touto tematikou, v roce 2013 jsem v rámci projektu Mediální výchova – nástroj rozvoje klíčových kompetencí (gymnázium Čáslav) vytvořil materiály k integraci hudební výchovy, cizích jazyků, českého jazyka a dějepisu. Kritické myšlení a jeho metody najdete v současnosti v přípravě budoucích učitelů, ale i jiných profesí.

10) Jaký je váš pohled na současné české školství? – problémy a pozitiva (jak k tématu ke kritickému myšlení, tak obecně)

Vznikly výborné metodické portály pro učitele všech vzdělávacích oborů, třeba Metodický portál RVP, na naší katedře vznikl projekt E-Bezpečí, který spravuje kolega profesor Kamil Kopecký. Ten souvisí právě s mediální výchovou, čtenářskou gramotností a právě i s kritickým myšlením. Kolegyně Veronika Krejčí vytváří a pravidelně inovuje metodický portál Didaktika českého jazyka pro 1. stupeň, na němž najdou zájemci stovky cvičení a celých lekcí nejenom do vyučování českého jazyka. Nepovedlo se ovšem prosadit reformu českého pravopisu, jehož výuka nejen podle mého názoru zabírá zejména na základní škole podstatnou část hodinové dotace.

Mrzí mne také, že k nápravě některých obecných nedostatků, které ztěžují práci učitelů na všech stupních, nedošlo. Jedná se zejména o dlouhodobě nedostatečné financování českého školství ve srovnání s ostatními zeměmi Evropy, to má za následek například vysoké počty žáků či dětí na jednoho učitele od mateřských škol až po školy vysoké a zejména nízké platové ohodnocení pedagogů i učitelů na všech stupních. Nikdo také nevěnuje v této souvislosti pozornost pracovním podmínkám učitelů ve vztahu k syndromu vyhoření, neexistuje doposud kariérní řád pro učitele a ti nemají možnost čerpat například po určité době volno ke své regeneraci, takzvaný sabatikl. Chtěl bych popřát všem učitelům a pedagogům, aby se jim dostalo v blízké době patřičné ocenění nejen platové, ale i morální a celospolečenské.

Příloha č. 4 – Závěry vyplývající ze srovnání vzdělávacích programů

1. Na základě srovnání jednotlivých programů můžeme konstatovat, že **ve vyučování českého jazyka nedošlo k zásadnější změně – nejvíce je to zřejmé v nejrozšířenějším projektu *Základní škola*, který vychází především z předchozích materiálů (osnov) a nepřináší v pojetí a rozvržení učiva téměř nic nového.**

2. Ve všech projektech došlo k podstatnému snížení časové dotace pro předmět český jazyk, to se ale neodrazilo v osnovách tohoto předmětu (zejména v rozsahu poznatků o jazyce).

3. Právě v **rozvržení jazykového učiva** (zejména z oblasti mluvnice) **jsme ve všech programech našli nedostatky** (jednalo se o rozvržení učiva v rámci jednotlivých stupňů či ročníků).

4. Snaha o aplikaci nových jazykovědných poznatků vedla především autory projektu *Obecná škola* (zejména na 2. stupni ZŠ) **k zařazení nových pojmů do výuky českého jazyka**, vzhledem k nedostatečné metodické propracovanosti a dalším obtížím **se jeví tyto tendence jako sporné.**

5. **Menším důrazem na mluvnické učivo a jeho rozsah se snaží reagovat na změněnou situaci především autoři osnov *Obecné školy*, prvního pojetí na I. stupni ZŠ. Tato tendence je také patrná v projektu *Národní škola*, kde je výběr konkrétního učiva (to má hrát až druhořadou roli) často ponechán na učiteli. Tato snaha je ovšem v rozporu s celkovým množstvím povinného kmenového učiva zejména z oblasti mluvnice.**

6. Z hlediska cílů výuky českého jazyka **se jeví jako nejprogresivnější projekt *Národní škola*, a to především důsledným rozlišením cílů kognitivních a postojoyých. Dále by bylo nutné propracovat jednotlivé výstupy na konci ročníků základní školy, jak se o to pokusili autoři projektu *Základní škola* v oddíle *Co by měl žák umět zejména s ohledem na cíl komunikační.***

7. **Hodnocení žáků vychází ve všech programech z jeho změněné role, důsledné rozlišení klasifikace a hodnocení je provedeno v programu *Národní škola*. Právě důrazem na psychologické aspekty vyučování a hodnocení jeví výrazné shody s celkovou koncepcí programu *Obecná škola*.**

8. Ve všech materiálech je zdůrazněna osobnost učitele, nejvíce prostoru pro tvůrčí a kreativní práci ponechávají učitelům opět autoři programu *Národní škola* (nezávislost učitele na určitém typu učebnic, z toho vyplývající volba metod apod.). V programech je kladen důraz na týmovou spolupráci učitelů, na pozitivní klima školy a otevřenost školy vůči veřejnosti (zejména rodičům).

9. Nejvíce podnětů pro uplatnění prvků dramatické výchovy ve vyučování nabízí program *Národní škola*. K největším kladům tohoto projektu patří právě důraz na integraci předmětů (a to i na II. stupni ZŠ) a globální pojetí vyučování.

10. Za rozvoj vyjadřovacích schopností a dovedností žáků jsou zodpovědni všichni učitelé základní školy, tomu odpovídá také vymezení cílů vzdělávacích programů (jedná se zejména o programy *Základní škola* a *Národní škola*).⁹³

⁹³ POLÁK, Milan. *Učitel českého jazyka a současná základní škola*, s. 65.