

# Kritické myšlení v kontextu didaktiky filosofie a základů společenských věd

Petra Šebešová

Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav filosofie a religionistiky

**Abstrakt:** Tato teoretická studie vychází z toho, že součástí klíčových kompetencí i specificky občanských kompetencí je kritické myšlení, které však není v kurikulárních dokumentech podrobněji definované. Kritické myšlení je blízké filosofickému myšlení. Pro rozvoj filosofického myšlení se v zahraniční didaktice filosofie uplatňuje kompetenční přístup ke stanovení cílů oboru. Tato studie se snaží ukázat, že kompetenční přístup je vhodný i pro rozvoj kritického myšlení v rámci výuky občanského a společenskovedního základu, je proto ale nutné vědět, v čem kritické myšlení spočívá. Prvním cílem studie je tedy podrobněji specifikovat, co je kritické myšlení, na základě analýzy dvou zahraničních koncepcí s důrazem na jeho dílčí složky. Druhým cílem je blíže porovnat kritické a filosofické myšlení a ukázat, v čem by mohla perspektiva kritického myšlení obohatit dosavadní rozpracování filosofických kompetencí. Vzhledem k podobnosti těchto dvou způsobů myšlení autorka navrhuje, aby jedním z cílů gymnaziální výuky filosofie byl i explicitní rozvoj kritického myšlení a aby se při specifikaci kompetenčně pojatých cílů pro výuku filosofie zohlednily i dovednosti, dispozice a znalosti potřebné ke kritickému myšlení.

**Klíčová slova:** kritické myšlení, filosofické myšlení, didaktika filosofie, filosofické kompetence, kompetenční pojetí výuky

## Critical Thinking in the Context of the Didactics of Philosophy and the Social Studies

**Abstract:** This theoretical study is based on the fact that critical thinking is part of the key competences and specifically civic competences, but it is not defined in detail in curriculum documents. Critical thinking is close to philosophical thinking. For the development of philosophical thinking, a competency-based approach is applied in foreign didactics of philosophy to define the objectives of the discipline. This study attempts to show that the competency-based approach is also suitable for the development of critical thinking in the context of teaching civics and social studies; it is thus necessary to know what critical thinking consists of. Therefore, the first aim of the study is to specify in more detail what critical thinking is, based on an analysis of two foreign conceptions of critical thinking, with an emphasis on its subcomponents. The second aim is to compare critical and philosophical thinking more closely and to show how a critical thinking perspective could enrich the existing elaboration of philosophical competencies. Given the similarity of these two ways of thinking, the author proposes that one of the goals of high school philosophy education should be the explicit development of critical thinking and that the skills, dispositions and knowledge needed for critical thinking should be taken into account in the specification of competency-based goals for philosophy education.

**Keywords:** critical thinking, philosophical thinking, didactics of philosophy, philosophical competencies, competency-based education

2 Hlavním motivem pro napsání tohoto článku je snaha přispět k rozvoji didaktiky filosofie, kterou se dlouhodobě zabývám, a přednést další argumenty pro kompetenční pojetí oborových cílů skrze propojení s kritickým myšlením. Protože je však kritické myšlení nadoborové a klíčové zejména pro občanské kompetence a společenskovední základ, považují tento článek za relevantní i pro didaktiku občanské výchovy, resp. občanského a společenskovedního základu, do něž spadá i výuka filosofie na gymnáziích. Tento článek tak sleduje dvojí cíl:

1) V první rozsáhlejší části představuje a analyzuje v českém kontextu neznámé koncepte kritického myšlení. To je důležitou složkou občanských kompetencí a života v demokratické společnosti podle *Evropského referenčního rámce kompetencí pro demokratickou kulturu* (Barrett et al., 2018). Také *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* předpokládá posílení kompetenčního pojetí vzdělávání a inovaci vzdělávacích obsahů i v oblasti občanského a společenskovedního vzdělávání. Důležitou součástí občanských kompetencí tvoří též „dovednosti kritického myšlení a komplexního řešení problémů, jakož i dovednosti spočívající v rozvoji argumentů“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, s. 33). Kritické myšlení se také předpokládá v klíčových kompetencích i některých očekávaných výstupech *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (dále jen *RVP ZV*; Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021b) i *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia* (*RVP G*; Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021a), aniž by však bylo přesněji vymezeno. Prvním z cílů tak je zaplnit tuto mezeru a nabídnout tvůrcům kurikula, učitelům i didaktikům občanské výchovy a občanského a společenskovedního základu<sup>1</sup> perspektivu pro konkrétní definování kompetenčně zaměřených oborových cílů.

2) Kompetenčně k definování oborových cílů přistupuje zahraniční didaktika filosofie (např. Rösch, 2009; Rohbeck, 2010; Tozzi, 2011). Filosofické a kritické myšlení jsou si blízké, rozpracování filosofických kompetencí i argumenty pro kompetenční přístup mohou tak být relevantní i pro rozvoj kritického myšlení v rámci didaktiky občanského a společenskovedního základu. Perspektiva kritického myšlení však může naopak vnést nové podněty pro kompetenčně pojatou výuku filosofie a posílit její přijetí v českém prostředí. Druhá část článku se proto soustředí na vztah mezi kritickým a filosofickým myšlením.

Kompetenčně pojatá výuka filosofie vychází z předpokladu, že jejím hlavním cílem je rozvoj filosofického myšlení žáků (např. kromě výše uvedených i Pfister, 2010; Martens, 2012). Kompetenční přístup má též své kritiky (Meyer, 2017; Roeger, 2020), jejím předmětem je u obou především nebezpečí, že v případě kompetenčně pojaté výuky se filosofické myšlení stane jen prostředkem dosažení hlavního cíle, totiž kompetencí. Kirsten Meyerová i Carsten Roeger tedy sdílí hlavní předpoklad, že náplní výuky je rozvoj filosofického myšlení, k čemuž jsou jisté kompetence potřeba, pouze se tím podle nich výuka filosofie nevyčerpává, primárním cílem je lepší porozumění světu i sobě skrze filosofické myšlení.

<sup>1</sup> První část, věnovanou konceptům kritického myšlení, považují za relevantní pro didaktiku OV/OSZ jak na základním, tak středním stupni vzdělávání, protože kritické myšlení je součástí příslušných RVP. Druhá část článku se pak soustředí na gymnaziální výuku filosofie.

Vycházím zde rovněž ze sdíleného předpokladu, že cílem výuky filosofie by mělo být rozvíjení filosofického myšlení žáků, který je v souladu jak s českými příspěvky k rodící se didaktice filosofie (Novotný, 2017; Kuthan et al., 2018; Tlapa & Smetana, 2018; Tlapa & Smetana, 2020), tak s kompetenčně pojatým *RVP G*.<sup>2</sup> Cílem porovnání filosofického a kritického myšlení v druhé části textu je poukázat na velké podobnosti mezi oběma způsoby myšlení a vyvodit z nich důsledky pro pojetí cílů výuky středoškolské filosofie. Navazuji přitom na svou disertační práci, zejména na návrh filosofických kompetencí publikovaný již jinde (Šebešová, 2017). Oba cíle článku vycházejí z několika předpokladů:

1) Považuji rozvoj kritického myšlení za důležitý cíl základního i středního vzdělávání, který má důležité místo zejména ve výuce občanské výchovy či občanského a společenskovedního základu. Hlavním důvodem je, že jednou z předních hodnot demokratické společnosti, jejíž principy, fungování a život v ní jsou hlavními tématy uvedených vzdělávacích oblastí, je individuální svoboda. Aby se však člověk rozhodoval a žil skutečně svobodně, měl by být schopen činit svá rozhodnutí uvědoměle, na základě rozumných důvodů a se znalostí možných alternativ (srov. např. Abrami et al., 2015). K tomu by mělo kritické a filosofické myšlení, jak bude dále ukázáno, výrazně pomáhat.

2) Kritické myšlení lze považovat za kompetenci svého druhu, zahrnuje v sobě znalostní, dovednostní i postojovou složku. Domnívám se, že by i oborové cíle občanského a společenskovedního základu měly být formulovány kompetenčně a měly by v sobě propojit obsahovou složku se složkami kritického myšlení, má-li být rozvoj kritického myšlení jedním z cílů oboru (obdobně, jako je tomu v kompetenčně pojaté didaktice filosofie).

3) Aby bylo možné promítnout do oborových cílů kritické myšlení jako kompetenci, je nutné specifikovat, v čem kritické myšlení spočívá a z jakých složek sestává. To především je předmětem první části tohoto textu.

## 1 Metodologie

Považuji za důležité vyjasnit na úvod používané termíny, obzvláště pojem kompetence. Podle *RVP G* klíčové kompetence „představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021a, s. 7). Jak upozorňuje ve své analýze různých výměrů kompetence Tereza Češková, odpovídá původní pojetí klíčových kompetencí v *RVP* spíše holistickému pojetí kompetence (*competence*), která je nadoborová, neměřitelná a plní funkci jakéhosi ideálního cíle. Zároveň je ale tento přístup postupně revidován a zdá se, že se více prosazuje spíše funkční pojetí kompetence (*competency*), chápané jako soubor zejména dovedností, který je měřitelný a vázaný na

<sup>2</sup> Podrobná analýza *RVP G* z hlediska kompetencí relevantních pro filosofii je součástí méj disertační práce (Šebešová, 2016), *RVP G* jsem zvolila proto, že pouze na gymnáziích tvoří Úvod do filozofie a religionistiky samostatnou část oboru Občanský a společenskovední základ.

4 konkrétní situaci či obor; v českém prostředí tomuto pojetí odpovídá podle autorky pojem „gramotnost“ (Češková, 2021).

Sama jsem ve svém návrhu filosofických kompetencí vycházela především z německého přístupu ke kompetencím v podání Eckharda Kliemeho a Franze Weinerta,<sup>3</sup> kteří se soustředí na měřitelnost kompetencí a potřebu propojovat je s oborem (mimo jiné proto, aby byla zapojena i znalostní složka kompetence; Klieme, 2003). To by odpovídalo funkčnímu pojetí kompetence podle Češkové (2021), kritické myšlení je však ve stejném zdroji uvedeno jako příklad holistického pojetí kompetence. Domnívám se, že oba přístupy nejsou v rozporu<sup>4</sup> a že je možné, ba dokonce žádoucí, obecné klíčové kompetence operacionalizovat a propojit s oborovou složkou, aby byly součástí oborových cílů a snáze se promítaly do výuky.<sup>5</sup> Co se měřitelnosti týče, je pravda, že měřitelná je ponejvíce kognitivní složka (znalosti a dovednosti), zatímco postoje a hodnoty jsou měřitelné obtížně, není to nicméně důvod k tomu, aby se do cílů nepromítly také (srov. Klieme et al., 2010).

V textu dále pracuji s pojmem afektivní dispozice, který se objevuje v koncepcích kritického myšlení. Tyto dispozice tvoří vedle kognitivních dovedností jednu z hlavních složek kritického myšlení. Jak uvidíme dále, patří mezi ně specifické postoje, vycházející z jistých hodnot, intelektuální ctnosti či návyky i volní či charakterové vlastnosti. Dispozice vyjadřují to, zda a jakým způsobem osvojené dovednosti využívám. Toto členění na kognitivní a afektivně dispoziční složku je patrné i ve Weinertově definici kompetence (viz pozn. 3, srov. též Klieme et al., 2010) a domnívám se, že afektivní složce by odpovídaly i postoje a hodnoty, uváděné v definici kompetence v RVP.

Pokud jde o výběr koncepcí kritického myšlení, jež jsou předmětem této studie, z důvodů omezeného rozsahu byly zvoleny pro bližší analýzu pouze dvě, a to podle následujících kritérií: 1) rozšířenost a citovanost, 2) komplexnost přístupu, 3) operacionalizace pro použití ve výuce. Kromě níže uvedených koncepcí patří mezi nejcitovanější autory Robert Ennis, jeho pojetí je komplexní v tom, že zahrnuje jak dovednosti, tak dispozice, z hlediska operacionalizace a možného využití ve výuce je však méně rozpracované než zvolené dvě koncepce. Z obdobných důvodů nebyl zvolen přístup Stephena Brookfielda, který je velmi dobře rozpracován pro výuku a rozšířen,<sup>6</sup> představuje ale méně komplexní hledisko tím, že kritické myšlení chápe především jako odhalování a ověřování vlastních předpokladů, což u zvolených koncepcí zastupuje pouze jeden aspekt kritického myšlení.

<sup>3</sup> Klieme (2003, s. 21) pracuje s Weinertovou definicí kompetence jako „schopností a dovedností, které mají jedinci k dispozici či které se mohou naučit, sloužící k řešení určitých problémů, a s nimi spojené motivační, volní a sociální dispozice a schopnosti, které umožňují úspěšně a odpovědně využívat řešení problémů v různých situacích“.

<sup>4</sup> Například Klieme nezpochybnuje možnost osvojení nadoborové klíčové kompetence, podle něj ale cesta k ní vede přes oborové kompetence a teprve jejich opakovaným používáním lze dospět ke kompetenci obecnější, nevázané na obor (Klieme, 2003).

<sup>5</sup> Na problematiku obtížného propojování klíčových kompetencí s oborovými cíli stanovenými v RVP a potřebu jejich lepší provázanosti upozorňuje kupř. Skalková (2007). Potřebu operacionalizovat kompetence pro specifikaci oborových cílů zdůrazňuje i Klieme et al. (2010).

<sup>6</sup> Srov. např. zastoupení Ennise a Brookfielda v indexu přehledové příručky k výuce kritického myšlení (Davies & Barnett, 2015).

## 2 Kritické myšlení

Kritické myšlení nemá v českém, ale ani zahraničním kontextu jednoznačnou definici. V *RVP ZV* se spojení „kritické myšlení“ či „kriticky myslet“ objevuje jednou u kompetence k řešení problémů, jednou u popisu vzdělávací oblasti *Člověk a příroda*, třikrát u průřezového tématu *Výchova demokratického občana* a jednou v průřezovém tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021b, s. 11, 67, 135–137), vícekrát se pak vyskytuje adjektivum či adverbium „kritický“ či „kriticky“ ve spojení s konkrétními úkony, jakými jsou hodnocení, analýza, čtení, přístup k informacím apod., zejména v popisu vzdělávacích oblastí a v očekávaných výstupech. V *RVP G* je to podobné: spojení „kritické myšlení“ se objevuje dvakrát: v popisu klíčové kompetence k řešení problémů a v části věnované vzdělávání mimořádně nadaných žáků (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021a, s. 9 a s. 92). Mnohem častěji je pak zastoupeno pouze adjektivum či adverbium „kritický“ či „kriticky“ ve spojení s konkrétními úkony, zde hlavně v charakteristice klíčových kompetencí, ale i v některých očekávaných výstupech. Není však vymezeno, co kritické myšlení, resp. kriticky prováděné činnosti znamenají.

V kontextu vzdělávání se pak sousloví kritické myšlení objevuje často v souvislosti se vzdělávacím programem *Čtením a psáním ke kritickému myšlení*, který vymezuje kritické myšlení skrze text Davida Kloostera jako nezávislé myšlení, jehož součástí je zpracování informací, kladení otázek, argumentace a sociální interakce (Klooster, 2000). Jeho text se však týká spíše podmínek vhodných pro rozvoj kritického myšlení ve škole, než že by přesněji popisoval, v čem spočívá. Z autorů v češtině dostupných monografií chápe Jiří Šedý kritické myšlení jako blízké „racionalistické vědecké činnosti“, stojí na logice, práci s fakty a důkazy, zároveň je otevřené novým závěrům a sebereflektivní (Šedý, 2021, s. 15), Ján Markoš oproti tomu zasazuje kritické myšlení především do kontextu současných technologií a zdůrazňuje potřebu chápat kritické myšlení šířeji než jako schopnost odolávat manipulaci a odhalovat argumentační fauly či kognitivní zkreslení, důležitou schopnost hraje reflexe a sebeovládání (Markoš, 2022). Oba se pak věnují spíše jevům, které kritické myšlení ovlivňují, než specifikaci jeho složek. Považují proto za užitečné se zde při výměru kritického myšlení soustředit podrobněji na jeho složky. To by mělo pomoci jeho konkrétnějšímu vymezení při definování klíčových kompetencí či jejich propojování s obsahy konkrétních oborů, zároveň specifikace složek kritického myšlení pomůže i při porovnání s filosofickým myšlením v druhé části článku.

### 2.1 Vymezení

Definovat kritické myšlení není snadné, neboť v literatuře se objevují různé koncepce, vycházející z rozličných teoretických rámců, ať už jde o analytickou filosofii, vědeckou hypoteticko-deduktivní metodu, pragmatismus, či kritickou teorii frankfurtské školy (Brookfield, 2012), každá výchozí teorie pak klade důraz na odlišné

6 dovednosti. Současné přístupy ke kritickému myšlení systematizují Martin Davies a Ronald Barnett (2015), kteří zdůrazňují potřebu neredukovat kritické myšlení pouze na schopnost argumentace, ale chápou ho, spolu s dalšími autory, širěji. Rozlišují dvě hlavní pojetí v rámci přístupů ke kritickému myšlení:

1) Přístup chápající kritické myšlení jako především reflektující myšlení, v návaznosti na asi nejcitovanějšího autora v této oblasti, Roberta Ennise, který definuje kritické myšlení jako „reflektivní a racionální myšlení, které se zaměřuje na rozhodování o tom, čemu věřit či co dělat“ (Ennis, 1991, s. 6). Podle Daviese a Barnetta se tento přístup soustředí zejména na dovednosti v souvislosti s tvorbou úsudků, jako jsou „interpretace, analýza, vysvětlení, zhodnocení a prvky metakognice či seberegulace“ (Davies & Barnett, 2015, s. 12).

2) Přístup zdůrazňující nejen roli kognitivních dovedností, ale i potřebu jistých postojů nebo dispozic, bez kterých sice můžeme ovládat dovednosti kritického myšlení, ale nemusíme je vůbec používat. „Dispozice nejsou argumenty nebo úsudky, nýbrž afektivní stavy“ (Davies & Barnett, 2015, s. 13). Podle některých autorů jde o návyky myslí (Facione, 1990) či jistou formu intelektuální ctnosti (Mulnix, 2013) a řadí se mezi ně otevřenost, intelektuální zvědavost, respekt k jiným úhlům pohledu apod. Jak ovšem autoři upozorňují, jde u rozlišení těchto dvou přístupů spíše o rozdílný důraz, většina z nich se shoduje, že kritické myšlení zahrnuje oba jmenované aspekty, tedy jak soubor dovedností, tak i jisté dispozice či postoje (Davies & Barnett, 2015, s. 14).

## 2.2 Koncepce kritického myšlení

V následující části představím blíže dvě koncepce kritického myšlení autorů, kteří jsou v této oblasti spolu s Ennisem nejčastěji citováni: souhrnnou koncepci Americké filosofické asociace a pojetí Richarda Paula a Lindy Elderové. Obě tyto koncepce jsou komplexní, vhodně se doplňují, nesoustředí se jen na úzkou oblast kritického myšlení, jsou v přímém vztahu ke vzdělávací praxi a popisují cílové dovednosti a dispozice kritického myšlení na takové úrovni konkrétnosti, která umožňuje jejich operacionalizaci i porovnání s filosofickými kompetencemi. Podrobnější představení konkrétních dovedností a dispozic spojených s kritickým myšlením považuji za důležité i z obecnějšího hlediska – již zmíněné nepřítomnosti jasného vymezení kritického myšlení v české odborné literatuře.

### 2.2.1 Konsenzuální koncepce Americké filosofické asociace

Podívejme se nejprve na pojetí Americké filosofické asociace (dále jen APA), která na konci osmdesátých let 20. století iniciovala ustavení expertního panelu s cílem definovat kritické myšlení, konkrétně kognitivní dovednosti a afektivní dispozice s ním spojené, za účelem jeho efektivnější výuky a hodnocení. V expertním panelu se sešlo 46 odborníků, zastoupeny byly obory filosofie (52 %), vzdělávání (22 %), společenské (20 %) a přírodní vědy (6 %). Výsledná koncepce představuje shodu výrazné většiny zúčastněných (Facione, 1990, s. 5).

Kritické myšlení je definováno jako „záměrné a seberegulující usuzování“ (purposeful and self-regulatory judgment), které experti dále konkretizují výčtem kognitivních dovedností a afektivních dispozic (Facione, 1990, s. 4), jež shrnují tabulky 1 a 2.

**Tabulka 1** Seznam kognitivních dovedností kritického myšlení (podle Facione, 1990, s. 8)

Dovednost	Dílčí dovednosti
1. interpretace	kategorizace rozlišení, co je relevantní a co ne vyjasnění smyslu
2. analýza	zkoumání myšlenek rozpoznání argumentů analýza argumentů
3. hodnocení	posouzení tvrzení posouzení argumentů
4. vyvozování závěrů	zkoumání důkazů promyšlení alternativ vyvozování závěrů
5. vysvětlení	formulace výsledku odůvodnění postupu představení argumentů
6. seberegulace	ověřování vlastních postupů/závěrů korekce vlastních postupů/závěrů

Vidíme, že uvedené dovednosti na sebe logicky navazují a zachycují lineární postup – nejprve danou situaci, problém apod. interpretují, tedy vyjasňují, jak daným informacím rozumím, co je pro zkoumaný problém relevantní, v jakém smyslu se používají klíčové pojmy apod. V následné analýze zkoumám, co jsou fakta, co tvrzení, co argumenty, jaké jsou předpoklady argumentů a co jsou závěry apod. V dalším kroku již přistupuji k hodnocení – jsou faktická tvrzení pravdivá, argumenty platné, premisy pravdivé? Na základě všech těchto kroků přistupuji k vyvození vlastního závěru, který by měl vycházet z pravdivých důkazů a faktů a měl by být vyvozen na základě dobrých a silných argumentů. Tento svůj úsudek bych měla být schopná vysvětlit a odůvodnit. Zároveň bych ho neměla považovat za absolutně platný a neměnný – pokud se objeví nové skutečnosti či dobré protiargumenty nebo námítky k postupu, měla bych být připravená svůj závěr znovu přezkoumat a případně přehodnotit. Zatímco první tři dovednosti se vztahují ke zkoumanému materiálu, poslední tři se již týkají myslícího jedince – jde o vyvození jeho vlastních závěrů a zformulování i odůvodnění vlastního postoje.

8 Autoři předpokládají, že dovednosti kritického myšlení jsou obecně použitelné,<sup>7</sup> zdůrazňují nicméně důležitost oborových znalostí pro jejich správné použití: „Přestože specifikace a analýza dovedností kritického myšlení překračuje významným způsobem konkrétní obory či disciplíny, naučit se a používat tyto dovednosti v různých kontextech vyžaduje oborově specifické znalosti“ (Facione, 1990, s. 7). Vymezují také kritické myšlení oproti dalším podobným myšlenkovým operacím vyššího řádu, jako je „řešení problémů, rozhodování a tvořivé myšlení“, s poukazem na to, že přesnější vztah mezi těmito příbuznými formami myšlení je nutno teprve řádně prozkoumat (s. 8).

Zatímco na specifikaci kognitivních dovedností se autoři shodli téměř jednohlasně (srov. Facione, 1990, s. 6), u afektivních dispozic si většina (61 %) myslela, že jsou součástí pojmu kritického myšlení (s. 14), a to proto, že dovednosti kritického myšlení nestačí mít, je nutno je také používat, aby bylo možné o kritickém myšlení hovořit. Kritické myšlení tak v sobě, podle většiny panelistů, zahrnuje jistý hodnotící aspekt, vyjadřující i kvalitu toho, jak dovednosti kritického myšlení využíváme. Soubor afektivních dispozic shrnuje tabulka 2. Vidíme, že body uvedené v prvním sloupci zahrnují především postoje charakteristiky, vycházející z volních (např. zdrženlivost při tvorbě úsudků, ochota změnit postoj) a motivačních dispozic (kupř. zvědavost, snaha být dobře informován) i určitých hodnot (mj. důvěra v proces racionálního zkoumání, otevřenost, férovost při posuzování argumentů). V druhém sloupci jde spíše o charakteristiky popisující způsob, jakým k problému přistupujeme a jak při jeho řešení postupujeme, které částečně odpovídají charakterovým vlastnostem, jež by však mělo být možné zlepšovat.

Autoři zdůrazňují důležitost rozvíjení i těchto postojových či charakterových dispozic ve výuce kritického myšlení, protože jsou podle nich klíčové pro využívání kritického myšlení i mimo školní kontext:

Lidé, kteří mají rozvinuté tyto afektivní dispozice, budou s mnohem větší pravděpodobností používat dovednosti kritického myšlení vhodným způsobem ve svém osobním i v občanském životě než lidé, kteří sice ovládají tyto dovednosti, ale nejsou vedeni k jejich užívání. (Facione, 1990, s. 16)

Co lze vyvodit z této koncepce pro formulaci kompetenčně pojatých cílů? Kritické myšlení v tomto pojetí sestává z několika kroků, které by měly být rozlišené. Cílem kritického myšlení je zaujetí a formulace odůvodněného vlastního postoje k problému. K zaujetí vlastního názoru však nedochází hned, měly by mu předcházet pečlivý popis a analýza problému s následným zhodnocením. Ve výuce by tak měl být prostor pro obojí – žáci by měli mít příležitost k formulování svých názorů na probíraná témata a teorie, zároveň by ale měli být vedeni k tomu, že nestačí pouze zformulovat první dojem či myšlenku, že je třeba analyzovat a zhodnotit důvody, které nás k nim

<sup>7</sup> Otázka, zda lze kritické myšlení učit bez vazby na konkrétní obor či zda je vždy oborově specifické, je hojně diskutovaný problém v odborné literatuře a na odpovědi nepadají shoda, podrobnější pojednání je mimo možnosti tohoto článku.



Tabulka 2 Afektivní dispozice kritického myšlení (podle Facione, 1990, s. 8)

Přístup k životu obecně	Přístupy ke specifickým tématům, otázkám a problémům
<ul style="list-style-type: none"> <li>• zvědavost ohledně širokého okruhu témat</li> <li>• snaha být stále dobře informován</li> <li>• být vnímavý k příležitostem, v kterých je vhodné využívat kritické myšlení</li> <li>• důvěra v proces racionálního zkoumání</li> <li>• sebedůvěra ve vlastní schopnosti argumentovat</li> <li>• otevřenost k různým přístupům ke světu</li> <li>• flexibilita při zvažování alternativ a jiných názorů</li> <li>• pochopení pro názory druhých</li> <li>• férovost při posuzování argumentů</li> <li>• upřímnost při posuzování vlastních předpojatostí, předsudků, stereotypů, ego- či sociocentrických tendencí</li> <li>• zdrženlivost při potlačení, utváření či změně vlastních úsudků</li> <li>• ochota zvážit změnu a změnit postoj tehdy, když poctivá reflexe ukazuje, že změna je žádoucí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jasnost při formulování otázky či problému</li> <li>• strukturovanost při práci s komplexním tématem</li> <li>• pečlivost při hledání relevantních informací</li> <li>• uvážlivost při výběru a používání kritérií</li> <li>• snaha soustředit se na dané téma, problém</li> <li>• vytrvalost i při potížích</li> <li>• přesnost přiměřená situaci</li> </ul>

vedou, dohledat si potřebné informace a otevřeně přistupovat i k dalším možným argumentům a že je v pořádku svůj postoj případně změnit. Důraz na pluralitu perspektiv a otevřenost, které jsou důležité u většiny výše uvedených afektivních dispozic, je podle mého mínění prvkem, který umožňuje propojit kognitivní a afektivní složku.

Propojení dovedností a dispozic při používání kritického myšlení, domnívám se, vyžaduje jistou formu reflexe: při interpretaci, analýze i hodnocení situace/problému musím zaujmout jistý odstup, zdržet se vlastního soudu a snažit se o otevřené a férové posouzení, zohlednění dalších možných hledisek. Nejsem tedy ponořena do procesu vlastního myšlení, ale reflektuji ho, vědomě se zastavuji, vracím k jeho jednotlivým částem a ověřuji je, zkoumám i své vlastní, původně neuvědomované předpoklady. Tento reflektivní aspekt kritického myšlení vynikne ještě více, podíváme-li se nyní na koncepci Paula a Elderové.

### 2.2.2 Koncepce Richarda Paula a Lindy Elderové

Paul a Elderová jsou zakladateli a hlavními autory Nadace pro kritické myšlení (*Foundation for Critical Thinking*). Jejich koncepce je formulována na různých místech obdobně, vycházím zde především z publikace zaměřené na specifikování vzdělávacích standardů pro kritické myšlení (Paul & Elder, 2005), která svým zaměřením nejlépe odpovídá potřebám tohoto článku. Podle autorů je kritické myšlení „proces analyzování a posuzování myšlení za účelem ho zlepšit. Kritické myšlení předpokládá znalost nejzákladnějších myšlenkových struktur (prvky myšlení) a nejzákladnějších

10 intelektuálních standardů myšlení (obecné intelektuální standardy)“ (s. 7). Analyzovat a posuzovat myšlení pak podle autorů znamená podrobit zkoumání základní prvky myšlení, kterých identifikují osm (Paul & Elder, 2014, s. 3):

- Záměr, cíl
- Otázka, problém, téma k řešení
- Informace, data, fakta, pozorování, zkušenosti, důkazy
- Interpretace, argumentace, vyvozování, řešení
- Pojmy, teorie, definice, axiomy, zákony, principy, modely
- Předpoklady, domněnky/východiska považovaná za samozřejmá
- Implikace a důsledky
- Úhly pohledu, referenční rámce, perspektivy

Kdykoli myslíme, myslíme za nějakým účelem, z nějakého úhlu pohledu, naše myšlení vychází z nějakých předpokladů a směřuje k závěrům a důsledkům. Používáme pojmy, myšlenky a teorie k interpretaci dat, faktů a zkušeností, abychom mohli odpovídat na otázky a řešit problémy (*The National Council for Excellence in Critical Thinking*, 2019).

Na jiném místě ještě doplňují tyto vlastnosti kritického myšlení: je to myšlení „zaměřené na sebe sama, řízené a kontrolované sebou samým a sebe sama korigující“ (Paul & Elder, 2014, s. 2). Pokud tedy kriticky myslet znamená analyzovat a posuzovat myšlení, potom se při této analýze či posuzování zaměřujeme na výše uvedené prvky. Chci-li například kriticky zhodnotit nějaké mediální sdělení, zaměřuji se nejen na pravdivost informací, ale přemýšlím i o záměru autora, o jeho předpokladech, z jakého úhlu pohledu informace podává, jaké závěry vyvozuje a k jakým důsledkům vedou, kromě toho ale zvažuji i své vlastní předpoklady, perspektivu apod. s ohledem na to, jak mohou ovlivňovat mé chápání sdělení a úsudek o něm. Z tohoto pojetí kritického myšlení je patrný jeho reflektivní aspekt – kritické myšlení je myšlení, které se vztahuje samo k sobě a zkoumá své struktury (ať už jde o myšlení mé, či někoho jiného).

Kromě analýzy a zhodnocení prvků myšlení by se mělo kritické myšlení řídit intelektuálními standardy kvality, mezi které autoři řadí následující: jasnost (srozumitelnost), ověřitelnost, přesnost, relevance, hloubka (opak povrchnosti, měla by odpovídat komplexnosti problému), šíře (neměli bychom zaujímat pouze jedno úzké hledisko k problému), logičnost (koherence), férovost (nezhledňovat vlastní preference; Paul & Elder, 2014, s. 8–9). Zatímco prvky myšlení slouží především pro analýzu, standardy jsou využívány pro zhodnocení myšlení (srov. Paul & Elder, 2005, s. 57) a lze je aplikovat na posouzení i jednotlivých prvků.

Oba zde představené aspekty kritického myšlení – analýza prvků myšlení a jejich zpracování/zhodnocení podle intelektuálních standardů – odpovídají spíše kognitivním dovednostem. Autoři ale pracují i s afektivní složkou kritického myšlení:

Když učitelé rozvíjejí dovednosti kritického myšlení, je důležité, aby tak činili s hlavním záměrem rozvíjet rysy mysli. Intelektuální rysy nebo dispozice odlišují schopného, ale sofistického myslícího od schopného a férového myslícího. Féroví kriticky myslící lidé jsou intelektuálně skromní a empatictí. Mají důvěru v rozum a intelektuální integritu. Vyznačují se myšlenkovou odvahou a autonomií. (Paul & Elder, 2005, s. 7)

Zatímco konsenzuální koncepce zpracovaná APA se soustředila na systematizaci konkrétních dovedností, z kterých kritické myšlení sestává, a formulovala je v podobě myšlenkových operací, přístup Paula a Elderové nabízí strukturu pro analýzu, interpretaci či hodnocení obsahu (tedy daný obsah např. analyzují z hlediska jednotlivých prvků – co je záměr, jaký problém se řeší atd.). Považují rámec prvků myšlení za obzvlášť inspirativní, neboť umožňuje nahlédnout zkoumaný problém či situaci komplexně a neredukuje kritické myšlení pouze například na zpracování informací či analýzu argumentů. Umožňuje jasně strukturovat reflexi a vnášet do popředí i prvky, na které můžeme mít tendenci zapomínat, jako je mj. odhalování skrytých předpokladů, domýšlení důsledků či cílené hledání dalších možných úhlů pohledu.

### 2.3 Doplnění znalostní složky

Kritické myšlení lze nyní shrnout jako reflektující způsob myšlení, který se soustředí jak na analýzu a zhodnocení daného problému, tak i na myšlenkový proces, a obnáší nejen kognitivní dovednosti, ale i afektivní dispozice. Považuji za důležité doplnit zde ještě jeden aspekt, který není v předchozích koncepcích explicitně pojmenován, a tím jsou znalosti. Tento prvek ve své shrnující analýze kritického myšlení

**Tabulka 3** Shrnutí složek kritického myšlení (podle Thomase a Lokové, 2015, s. 99–100)

Dovednosti	Dispozice	Znalosti
1. argumentace (reasoning) – hledání a analýza důkazů, využití obecných technik, jakými jsou čtení a diskuse, vyvozování a vysvětlení	1. postoje – např. otevřenost či férový přístup	1. obecné znalosti a základní fakta umožňující zhodnocení
2. hodnocení – interpretace a analýza (včetně oborové specifických metod)	2. intelektuální ctnosti – mj. hledání pravdy a zvědavost	2. oborové znalosti spadající do konkrétní disciplíny, v jejímž rámci kritické myšlení aplikujeme
3. reflexe či seberegulace, týkající se vlastního myšlení, uvědomování si vlastních předpokladů a předpokladů apod.	3. intelektuální návyky – kupř. práce s vlastními předpoklady	3. zkušenost, která kromě životní zkušenosti zahrnuje i intelektuální vývoj

12 na základě prací asi 20 autorů (včetně zde představených) doplňují Keith Thomas a Beatrice Loková (2015). Jejich závěry shrnuji v tabulce 3.

Doplnění složky znalostí považuji za důležité i z hlediska výuky kritického myšlení. Domnívám se, že obecné znalosti bezprostředně související s kritickým myšlením (bez vztahu k dalším oborům) by měly především zahrnovat základní znalosti nutné pro správnou argumentaci, tedy znalosti terminologie (argument, tvrzení, premisa, závěr, logická platnost, deduktivní/induktivní argument apod.) a znalost nejběžnějších argumentačních faulů případně i kognitivních zkreslení (poslední dva jmenované body se obvykle vyskytují v příručkách kritického myšlení, v české literatuře např. Šedý, 2021; Markoš, 2022). Autoři článku tyto znalosti blíže nespecifikují.

## 2.4 Shrnutí

Popsala jsem podrobně dvě různé koncepce kritického myšlení. Uvedení konkrétních výčtů dovedností či dispozic považuji za důležité proto, že se autoři shodují, že kritickému myšlení je třeba se učit vědomě, explicitně, tedy že je nutno vědět, co kritické myšlení znamená, jaké dovednosti a dispozice obnáší (Facione, 1990; Paul & Elder, 2014). K tomuto závěru jednoznačně dospívá i metaanalýza týmu vedeného Philipem C. Abramim, zkoumající účinnost různých strategií ve výuce kritického myšlení (Abrami et al., 2008). I Daniel Willingham, který je jinak skeptický vůči výuce kritického myšlení bez vazby na konkrétní obor, přiznává výuce kritického myšlení účinnost tehdy, když je chápáno jako výuka metakognitivních strategií (2008, s. 23). Metakognice ovšem opět předpokládá uvědomění si jednotlivých procesů: u metakognitivních strategií, ke kterým vede kritické myšlení, je třeba jednotlivé dovednosti (strategie) pojmenovat a studentům je ukazovat (modelovat), mají-li je používat. Strategiemi by v případě kritického myšlení například mohlo být cílené zaujímání různých úhlů pohledu, hledání argumentů pro a proti před zaujetím vlastního stanoviska či odhalování předpokladů určité pozice. Proto, pokud má být rozvoj kritického myšlení jedním z cílů vzdělávání, je třeba ho jasně specifikovat (ať už k tomu bude zvolena jakákoli koncepce).

Pokusíme-li se o závěrečnou syntézu uvedených koncepcí, lze doplnit obecnou Ennisovu definici – kritické myšlení je „reflektivní a uvážlivé myšlení, které se zaměřuje na rozhodování o tom, čemu věřit či co dělat“ – o konkrétní znalosti (např. znalosti potřebné pro správnou analýzu a vyhodnocení informací či argumentace), dovednosti (analýza, argumentace a hodnocení zohledňující různé prvky myšlení) a dispozice (otevřenost, snaha o pravdivé poznání, uvážlivost při zaujímání postojů apod.).

## 2.5 Porovnání filosofického a kritického myšlení

Podívejme se nyní, jak souvisí kritické myšlení s myšlením filosofickým. Dovolím si zde pro specifikaci filosofického myšlení shrnout stručně závěry, ke kterým jsem

došla ve své disertační práci (Šebešová, 2016). Na základě analýzy vybraných úvodů do filosofie a koncepcí německých didaktiků filosofie se ukazují dva základní rysy filosofického myšlení, na kterých se všichni zkoumaní autoři shodují: reflexe a kritické přezkoumávání myšlenkových obsahů. Reflexí míním obrácení myšlení k sobě samému (srov. např. Brugger, 1994). Myšlenkový akt má však vždy dva póly, předmět myšlení a subjekt myšlení. Reflexe tak může znamenat jak obrácení pozornosti k poznávanému/myšlenému předmětu a zkoumání tohoto předmětu v jeho celku, tedy včetně jeho předpokladů, kontextu a souvisejících pojmů, tak i obrat k našemu já jakožto subjektu myšlení (pak hovoříme o sebereflexi) a zkoumání například našich předpokladů, perspektiv a dalších aspektů, které naše myšlení ovlivňují. Tato reflexe nás zároveň vede k poznání omezených možností našeho poznání a potřeby prověřovat obsahy našeho myšlení, naše poznatky i přesvědčení.

Kritické přezkoumávání pak zahrnuje pojmovou analýzu zkoumaného problému, odhalení předpokladů a domýšlení důsledků a ověření či odůvodnění jejich platnosti, analýzu argumentů a zaujetí vlastního stanoviska k problému coby výsledek popsaného přezkoumání. (Šebešová, 2016, s. 25)

Reflexe a kritické přezkoumávání či ověřování správnosti myšlení je základním rysem filosofického myšlení i v pojetí již citovaného Paula, filosofa, který se zabývá kritickým myšlením a vymezuje filosofický přístup oproti nefilosofickému takto: „Filosofická mysl běžně zkoumá základy svého vlastního myšlení, uvědomuje si, že její myšlení je určeno základními pojmy, cíli, předpoklady a hodnotami“ (1990, s. 448). Díky této reflexi získává filosofická mysl odstup od svého vlastního myšlení, uvědomuje si jeho rámec a tím pádem i jiné možné perspektivy. Zároveň se, podle autora, nebojí základní principy, pojmy, metody apod., s kterými pracuje, nejen zkoumat, ale i měnit.

Pokud filosofické myšlení nespécifikujeme jeho obsahem, ale z hlediska myšlenkového postupu, je zřejmé, že v základních rysech má s kritickým myšlením mnoho společného – obojí je vedeno snahou o pravdivé poznání či správné porozumění, předpokládá reflexi a spočívá v analýze a zhodnocení správnosti myšlenkových postupů a obsahů. To, že mají kritické myšlení a filosofie k sobě blízko, je patrné i z literatury. Jennifer Mulnixová například uvádí, že kritické myšlení „je samou praxí filosofie“ (2013, s. 472). Obdobně vidí podobnost kritického a filosofického myšlení Marie-France Danielová a Emmanuelle Auriacová (2011), podle kterých je základem filosofie „výměna argumentů reflektujícím a kritickým způsobem“, kritické myšlení „reflektujícím a posuzujícím myšlením zaměřeným na to, co si myslet, čemu věřit a co dělat“ (s. 420). Cílem filosofie i kritického myšlení pak je rozvíjet autonomně myslící jedince, schopné reflexe, komplexního uvažování, logické argumentace a konstruktivního skepticismu (s. 420–421).

V čem se potom filosofické a kritické myšlení liší? Domnívám se, že po metodické stránce jde o totéž (srov. i Paul, 1990), tedy o komplexní analýzu a zhodnocení určitého problému, reflektující i různé možné úhly pohledu, předpoklady, důsledky, použité pojmy apod. To, čím se liší, je zaměření, typ otázky, na kterou oba způsoby

14 myšlení hledají odpověď'. Filosofický způsob tázání (a nemusí jít jen o klasické filosofické otázky na témata spadající do ontologie, epistemologie atd.) zůstává v abstraktní, teoretické rovině: cílem filosofického tázání je vyjasnit obecné pojmy či obecné struktury skutečnosti a vztahy mezi nimi, abychom byli lépe schopni pochopit skutečnost (srov. též Daniel & Auriac, 2011; McGinn, 2015). Tento způsob filosofického poznání není empirický. Na filosofické otázky existují různé odpovědi a o tom, které jsou pravdivé, nerozhoduje empirický důkaz, nýbrž síla a přesvědčivost argumentů.<sup>8</sup> I to je důvod, proč mají dějiny filosofie jiné postavení než například dějiny vědy – Platónovy či Aristotelovy argumenty či pojmová rozlišení mohou být k určitým tématům dodnes stejně relevantní, jako byly v minulosti.

Kritické myšlení je v tomto ohledu konkrétnější, většinou ho používáme v určité situaci, při zodpovídání konkrétní otázky či řešení určitého problému, který se navíc často váže k nějakému oboru lidského poznání. Jeho cílem je najít takovou odpověď, stanovisko či rozhodnutí, jež budou stát na pravdivých informacích, budou podloženy dobrými argumenty a budeme si při nich vědomi i našich možných zkreslení či hodnotových preferencí. Například se mohu rozhodovat, koho budu volit ve volbách do Poslanecké sněmovny. Kritické myšlení mě vede k analýze programů politických stran (z hlediska jejich dosažitelnosti, koherence i konkrétnosti zpracování), analýze výroků a jednání představitelů těchto stran (na základě porovnávání zpráv z různých spolehlivých zdrojů apod.), ale i k reflexi mých vlastních předpokladů (jaké body programu jsou pro mě důležité a proč; co jako občan potřebuji a která strana má největší potenciál tyto potřeby naplnit; do jaké míry jsou mé preference ovlivněny osobními sympatiemi k jednotlivým politikům či tlakem okolí atd.), a na základě toho všeho situaci vyhodnotím a přikloním se k jedné straně. Filosofické myšlení by mě na příkladu volebního rozhodování vedlo k otázkám typu: V jakých základních hodnotách se politické strany liší a které hodnoty jsou pro mě zásadní? Proč vůbec chodit k volbám? Jaká je role občana v demokracii? V jakém smyslu jsou a nejsou volby svobodné?

Hranice mezi oběma způsoby myšlení však může být velmi tenká, protože reflexe našich (či zkoumaných) předpokladů velmi rychle může dospět k nějakým hodnotám, které považujeme za základní (u výše uvedeného příkladu mj. vzdělání, ohled na sociálně slabé, co největší individuální svoboda apod.), či jiným obecným pojmům (zde kupř. pojetí svobody a demokracie). Tyto obecné pojmy zásadním způsobem ovlivňují naše chápání skutečnosti. Jejich zkoumáním se ocitáme již na půdě filosofie. Souhrnem zkoumání vztahu filosofického a kritického myšlení by tak mohlo být tvrzení, že filosofické a kritické myšlení mají společný průnik ve svém analytickém metodickém přístupu. Kritické myšlení není však nijak vymezeno obsahem, zatímco filosofické myšlení se zaměřuje na zkoumání obecných pojmů či struktur s cílem lépe porozumět skutečnosti. Zároveň se filosofické myšlení tímto svým kritickým aspektem nevyčerpává a zahrnuje i další podoby myšlení, jako tvořivé či spekulativní myšlení.

<sup>8</sup> Podrobněji k rozlišení filosofického a empirického, vědeckého poznání ve studii Šebešové (2017, s. 13–16).

Vzhledem k této podobnosti kritického a filosofického myšlení považuji za důležité se snažit formulovat oborové cíle výuky filosofie kompetenčně, a to tak, aby zahrnovaly důležité prvky zde představených koncepcí kritického myšlení. Stávající návrh filosofických kompetencí<sup>9</sup> vycházel z již zmiňovaného Kliemeho pojetí kompetence, které se soustředí na měřitelné složky kompetencí. I v návrhu filosofických kompetencí jsem zohlednila především měřitelné znalostní a zejména dovednostní složky, které se však do velké míry shodují s kognitivní složkou zde uvedených koncepcí kritického myšlení. Co naopak v návrhu chybí a bylo by přínosné v budoucnu rozpracovat, jsou afektivní dispozice kritického myšlení, které by bylo vhodné v návrhu kompetencí zohlednit a specifikovat výukové strategie vedoucí k jejich rozvíjení.

### 3 Diskuse

Snažila jsem se ukázat, v čem kritické myšlení spočívá a že sestává ze znalostní, dovednostní i postojové složky. Vzhledem k tomu, že tvoří implicitní součást klíčových kompetencí a klade se na něj důraz specificky u občanské kompetence (Barrett et al., 2018), je to podle mého důležitého důvod, proč se snažit definovat cíle středoškolské výuky nejen filosofie, ale i dalších oborů v rámci občanského a společenskovedního základu kompetenčně a specifikovat, co by měli žáci těchto oborů umět či jaké dispozice rozvíjet právě i z hlediska kritického myšlení. Propojení dovedností a dispozic kritického myšlení s obsahem konkrétního oboru je důležité nejen proto, aby se kritické myšlení vůbec v nějakém předmětu cíleně rozvíjelo, ale i proto, že podle některých autorů je výuka kritického myšlení efektivnější a prokazatelnější, když se pracuje se znalostmi daného oboru (Willingham, 2020). Jako nejúčinnější způsob výuky kritického myšlení se ukazuje kombinace explicitní výuky kritického myšlení s její následnou aplikací na konkrétní vyučovaný oborový obsah (Abrami et al., 2008). To ovšem předpokládá operacionalizaci kritického myšlení do konkrétních oborových cílů, což může být chápáno jako další potřebný krok v rámci rozvoje didaktiky občanského a společenskovedního základu. Tento krok považuji za vhodný a proveditelný pro všechny typy středoškolského vzdělávání, nejen pro gymnázia. Uvedené dovednosti a dispozice kritického myšlení jsou dostatečně univerzální, aby mohly být konkretizovány a uzpůsobeny potřebám jednotlivých typů škol.

Podrobné představení vybraných koncepcí kritického myšlení vedlo i k důležitému rozlišení mezi kognitivní (znalosti a dovednosti) a postojovou složkou (afektivní dispozice), přičemž obě složky jsou pro rozvoj kritického myšlení důležité. V té souvislosti je nutno upozornit na to, že každá z těchto složek se ve výuce rozvíjí jinak. Zatímco kognitivní složka je snáze měřitelná a lze ji cíleně trénovat pomocí konkrétních cvičení zaměřených na jednotlivé dovednosti, afektivní dispozice kritického

<sup>9</sup> Jde o následující kompetence: porozumění a interpretace textu, psaní vlastních textů, diskuse, práce s pojmy, argumentace, reflexe (včetně kritického ověřování a hodnocení), řešení problémů/konfliktů, odpovědné rozhodování (Šebešová, 2016, s. 82).

- 16 myšlení se rozvíjejí především tím, že odpovídající postoje (např. otevřenost, zvědavost, skeptický přístup či zdrženlivost v souzení) a postupy (přesnost, férovost nebo ověřování informací) učitel sám modeluje a u žáků oceňuje a posiluje pomocí pozitivní zpětné vazby (srov. Facione, 1990). Zde však chybí podrobnější empirická data a nabízí se tu prostor k dalšímu výzkumu, orientovanému na zkoumání efektivních nástrojů a postupů, které pomáhají rozvíjet afektivní složku kritického myšlení.

## 4 Závěr

Kritické myšlení do velké míry kryje s filosofickým myšlením. Přestože je kritické myšlení pojímáno jako kompetence přesahující hranice jednotlivých oborů a bylo by vhodné ho rozvíjet v různých předmětech, nabízí se filosofie jako obor, který se může rozvíjení kritického myšlení věnovat explicitně a cíleně, i s ohledem na výše uvedené znalosti specifické pro kritické myšlení, jako jsou například základy argumentace.

Považuji za důležité podotknout, že zde kladený důraz na specifikaci kompetenčně pojatých cílů opomíjel obsahovou stránku oboru filosofie. Ta by samozřejmě měla být součástí specifikace oborových cílů také. Pokud by součástí výuky filosofie byl rozvoj kritického myšlení, nabízí se jako způsob strukturování výukového obsahu problémový přístup.<sup>10</sup> Zkoumání konkrétních problémů je nutným východiskem pro aplikaci kritického myšlení. Filosofické kompetence jsou záměrně formulovány obecně, aby je bylo možné rozvíjet i na nefilosofickém obsahu. Postupným prohlubováním reflexe a odlišným způsobem tázání lze pak dojít přirozeně od konkrétních problémů s vazbou na život žáků (např. volby, dezinformace či morální dilemata) k problémům filosofickým (Je demokracie nejlepším státním zřízením? Co je pravda a jak ji poznat? Co je správné dělat? atd.) a propojit zkoumaný problém i s filosofickým obsahem (politické a etické teorie, pojetí pravdy apod.).

Přestože má filosofie svým způsobem myšlení ke kritickému myšlení nejbliže, doufám, že tento článek pomohl ukázat, jak je důležité propojit dovednosti a dispozice kritického myšlení i s obsahy dalších oborů. Neboť schopnost reflektovat určitý problém, nahlížet ho z různých hledisek, vyjasňovat pojmy, analyzovat a formulovat argumenty, odhalovat a ověřovat předpoklady, a přitom být otevřený různým závěrům či výsledkům zkoumání jsou dovednosti potřebné ve všech společenských vědách, nejen ve filosofii.

<sup>10</sup> Konkrétní ukázkou propojení kompetenčně pojatých cílů s problémově strukturovaným filosofickým obsahem nabízí např. německý *Rámcový vzdělávací program pro filosofii* ze Severního Porýní-Vestfálska (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014).



## Literatura

- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Waddington, D., Wade, C., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102–1134. <https://doi.org/10.3102/0034654308326084>
- Barrett, M., Bivar Black, L., Byram, M., Faltýn, J., Gudmundson, L., Van't Land, H., Lenz, C., Mompoin-Gaillard, P., Popović, M., Rus, C., Sala, S., Voskresenskaya, N., & Zgaga, P. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture, volume 1: Context, concepts and model*. Council of Europe Publishing. <http://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>
- Brookfield, S. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Brugger, W. (1994). *Filosofický slovník*. Naše vojsko.
- Češková, T. (2021). (Klíčové) kompetence v českém vzdělávání: Proč si navzájem nerozumíme? *Studia paedagogica*, 26(3), 7–28. <https://doi.org/https://doi.org/10.5817/SP2021-3-1>
- Daniel, M.-F., & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415–435. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x>
- Davies, M., & Barnett, R. (2015). Introduction. In M. Davies & R. Barnett, *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (s. 1–25). Palgrave Macmillan. <https://philpapers.org/archive/DAVI-72.pdf>
- Ennis, R. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5–24.
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. California Academic Press.
- Klieme, E. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. <https://doi.org/10.25656/01:20901>
- Klieme, E., Maag-Merki, K., & Hartig, J. (2010). Kompetence a jejich význam ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(1), 104–119.
- Klooster, D. (2000). Co je kritické myšlení. *Kritické listy*, 1(1–2), 8–9.
- Kuthan, R., Pelcová, N., & Zicha, Z. (Eds.). (2018). *Kapitoly z didaktiky filosofie, etiky a společenských věd*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Markoš, J. (2022). *Síla rozumu v bláznivé době: Manuál kritického myšlení*. Paseka.
- Martens, E. (2012). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Siebert Verlag.
- McGinn, C. (2015). The science of philosophy. *Metaphilosophy*, 46(1), 84–103.
- Meyer, K. (2017). Kompetenzorientierung. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel, & M. Tiedemann (Eds.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik* (s. 104–113). Ferdinand Schöningh.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2014). *Richtlinien und (Kern-)Lehrpläne für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule Nordrhein-Westfalen: Philosophie (1)*. [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/186/KLP\\_GOST\\_Philosophie.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/186/KLP_GOST_Philosophie.pdf)
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. [https://www.msmt.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf)
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021a). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021b). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

- 18 Mulnix, J. (2013). Thinking critically about critical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 464–479. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00673.x>
- Novotný, Z. (2017). K problému didaktiky filosofie. *e-Pedagogium*, 17(3), 37–44.
- Paul, R. (1990). Critical and reflective thinking: A philosophical perspective. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (s. 445–494). Lawrence Erlbaum Associates.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *A guide for educators to critical thinking competency standards*. The Foundation for Critical Thinking. <https://www.criticalthinking.org/resources/pdf/ct-competencies%202005.pdf>
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools (7)*. The Foundation for Critical Thinking.
- Pfister, J. (2010). *Fachdidaktik Philosophie*. UTB – Haupt.
- Roeger, C. (2020). Kompetenz – Philosophie – Bildung: Von notwendigen begrifflichen Klärungen mit praktischen Konsequenzen. In C. Thein (Ed.), *Philosophische Bildung und Didaktik* (s. 135–149). J. B. Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-05171-4\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-476-05171-4_9)
- Rohbeck, J. (2010). *Didaktik der Philosophie und Ethik*. Thelem.
- Rösch, A. (2009). *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht: Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER*. LIT Verlag.
- Skalková, J. (2007). Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti. *Orbis scholae*, 1(1), 7–20. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.146>
- Šebešová, P. (2016). *Jak učit filosofii na gymnáziích? Příspěvek k didaktice filosofie* [disertační práce]. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- Šebešová, P. (2017). *Proč a jak učit filosofii na středních školách? Antologie textů z německé didaktiky filosofie*. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- Šedý, J. (2021). *Kritické myšlení*. Galén.
- The National Council for Excellence in Critical Thinking. (2019). *The foundation for critical thinking*. <https://www.criticalthinking.org/pages/the-national-council-for-excellence-in-critical-thinking/406#elements-of-thought>.
- Thomas, K., & Lok, B. (2015). Teaching critical thinking: an operational framework. In M. Davies & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (s. 93–105). Palgrave Macmillan.
- Tlapa, T., & Smetana, P. (2018). Návrhy a reflexe lekcí k výuce filosofie na střední škole. *Paideia*, 15(3), 1–13.
- Tlapa, T., & Smetana, P. (2020). *Cvičebnice k rozvoji filosofického myšlení pro střední školy*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Tozzi, M. (2011, březen). Une approche par compétences en philosophie? [příspěvek konference Philosophie de l'enseignement – Enseignement de la philosophie: De la transmission des savoirs à la formation des compétences]. *L'apprentissage du philosophe*. <http://www.philotozzi.com/2011/03/une-approche-par-competences-en-philosophie/>
- Willingham, D. T. (2008). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21–29. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32>
- Willingham, D. T. (2020). How can educators teach critical thinking? *American Educator*, 44(3), 41–51.

Mgr. Petra Šebešová, Ph.D.  
 Ústav filosofie a religionistiky  
 Filozofická fakulta, Univerzita Karlova  
 nám. Jana Palacha 1/2, 116 38 Praha 1  
 petra.sebesova@ff.cuni.cz