

**KRITICKÉ MYSLENIE
A FILOZOFICKÁ REFLEXIA V EDUKÁCII**
Zborník štúdií z vedeckého kolokvia

Ján KALISKÝ (ed.)

***Kritické myslenie a filozofická reflexia
v edukácii***

Zborník štúdií z vedeckého kolokvia

2020

Vydanie tejto publikácie bolo finančne podporené grantom KEGA 035UMB-4/2018 – *Rozvoj kritického myslenia žiakov prostredníctvom analytickej diskusnej metódy Philosophy for Children.*

Za jazykovú úroveň textov zodpovedajú ich autori.

ISBN 978-80-557-1673-2

OBSAH

PREDHOVOR.....	7
FILOZOFICKÝ DIALOG JAKO PROSTŘEDEK ORCHESTRACE KOMPONENT KRITICKÉHO MYŠLENÍ	
Petr Bauman	9
HEADAJÚCE SPOLOČENSTVO AKO SPRIEVODCA V ROZVOJI AUTOKOREKTÍVNEHO KRITICKÉHO MYSLENIA	
Gabriela Šarníková.....	29
ALTERNATÍVY A OTÁZNIKY PRI IMPLEMENTÁCII PROGRAMU FILOZOFIA PRE DETI	
Gábor Pintes – Simona Borisová.....	41
K POVAHE FILOZOFICKÉHO A KRITICKÉHO MYSLENIA	
Ján Kaliský.....	52
NAČO UČIŤ FILOZOFIU?	
Zlata Androvičová	60
PRÁCA S FILOZOFICKÝM TEXTOM – SÚČASŤ UNIVERZITNEJ PRÍPRAVY BUDÚCICH UČITEĽOV OBČIANSKEJ NÁUKY	
Eubica Predanocyová	79
CULTURA ANIMI, PHILOSOPHIA EST... ALEBO: AKO FILOZOFIA SLUŽI KULTIVOVANIU DUŠE	
Andrej Rajský.....	93
AKO PRELOMIŤ MLČANIE FILOZOFIE VO VEKU TECHNICKÝCH OBRAZOV	
Branislav Malík.....	102
PROBLÉM KRITICKÉHO MYSLENIA V ETICKEJ VÝCHOVE	
Barbora Baďurová	121
ROZVÍJANIE TVORIVÉHO A KRITICKÉHO MYSLENIA U NAJMENŠÍCH	
Katarína Vančíková.....	134

IDE, IDE, ODIŠLO... (STRATÉGIE ROZVÍJANIA KRITICKÉHO MYSLENIA)

Alica Petrasová	147
PREČO (A AKO) ROZVÍJAŤ KRITICKÉ MYSLENIE (NIELEN) NA HODINÁCH ETICKEJ VÝCHOVY	
Dáša Vargová.....	164
FILOZOFICKÉ ROZHOVORY JAKO ZPŮSOB OTEVÍRÁNÍ VÝUKY V PŘEDMĚTECH ETICKÁ A NÁBOŽENSKÁ VÝCHOVA	
Ludmila Muchová.....	171
FILOZOFICKÉ VÝCHODISKÁ ETICKEJ VÝCHOVY	
Viera Bilasová	182
NÁDEJ VO VÝCHOVE ALEBO VÝCHOVA AKO NÁDEJ (EURÓPSKA PERSPEKTÍVA)	
Blanka Kudláčová.....	195
ETICKÁ VÝCHOVA AKO HODNOTNÁ VÝZVA K HODNOTOVEJ ZMENE V EDUKÁCII	
Lenka Rovňanová	208

PREDHOVOR

Predkladaný zborník je monotematickým súborným dielom štúdií, ktoré odznali 15. januára 2019 na rovnomennom vedeckom kolokviu s medzinárodnou účasťou *Kritické myslenie a filozofická reflexia v edukácii* v Banskej Bystrici. Kolokvium zorganizoval riešiteľský tím projektu „Rozvoj kritického myslenia žiakov prostredníctvom analytickej diskusnej metódy *Philosophy for Children*“ (KEGA 035UMB-4/2018), ktorého riešitelia si myslia, že povaha filozofického myslenia je veľmi vhodná pre rozvoj kritického myslenia.

Naučiť myslieť, je podstatou každej školy (lebo ľudské myslenie ovplyvňuje ľudské konanie); učiteľ ponúka niečo k zamysleniu, ponúka otázku, hoci často pozorujeme, že školská filozofia má tendenciu sa s filozofiou míňať, ak sa robí náukovo a dejinársky, a že kritické myslenie, či diskusia sa nerozvíja, ak sa preferuje transmisívny štýl výučby. Filozofia však je prostredím, do ktorého vstúpiť znamená osudovo sa premeniť. Do filozofie nevstúpime čítaním dejín filozofického myslenia, ale tým, že sami budeme mať otázku, ktorú mysliteľom položíme.

Inštrumentárium filozofického premýšľania umožňuje rozpoznať otáznosť sveta, určenia spolubytia a neistotu ja-definície. Na druhej strane ukazuje ako sú každá argumentácia a konanie závislé od určenia a obmedzení, ako nás určujú jazyk a „obrazy sveta“. E. Martens, jeden z najvýznamnejších nemeckých didaktikov filozofie, obhajuje potrebu filozofického kritického pýtania a filozofovanie charakterizuje ako elementárnu techniku kultúry. Vysvetľuje, že miesto filozofovania v školskom kurikule sa legitimizuje z troch pohľadov:

1) Je imanentnou samozrejmosťou školy v demokratickej spoločnosti. Škola sa chápe nielen ako inštitúcia vzdelávania, ale aj ako „inštitúcia formovania“. Zo svojej prirodzenosti nemá len sprostredkovať poznanie, ale aj umožniť žiakom autonómne a sebe-zodpovedajúco tvoriť svoj osobný, pracovný a politický život. Filozofia je tak chápaná vo význame metodického spracúvania životu dôležitých základných otázok.

2) Oprávnenie vzhľadom na spoločenskú situáciu žiakov vo vedecko-technickej moderne. Filozofia svojou kritickou analýzou pomáha žiakom, aby sa stali autonómny, svojprávnymi účastníkmi vo verejnom a politickom diskurze o spoločných životne dôležitých základných otázkach. Žijeme v „racionálnej kultúre“, ktorá svojou podstatou zodpovedá sokratovskému „zúčtovaniu“. V takej kultúre je dôležité orientovať sa myslením v myslení, no nie za účelom stať sa chladným racionalistom, ale vyznať sa v racionálnej kultúre. Nie vo význame prispôbiť sa, ale môcť sa chápať ako subjekt tejto kultúry. Podľa Martensa je život, zvlášť v modernej racionálnej kultúre, príliš komplexný, príliš ťažký, aby sa nechal na skôr vyštudovaných špecialistov“. Súčasnú situáciu moderny chápe ako „zlomovú“, silne poznačenú vedou a technikou, a preto je žiaduca reflexívna orientácia. Práve súčasná problémová situácia očividne provokuje zamyslenie sa nad tým, čo môžeme vedieť, čo máme robiť, v čo smieme dúfať, kedy sme ľudia.

3) Oprávnenie vzhľadom na osobné existenciálne rozhodnutie pre autentický život.

Uvažujúc v naznačených súvislostiach sme prišli k nasledovným otázkam:

- Čo pomáha rozvíjať kritické myslenie?
- Aké miesto dnes zaujíma filozofia (či filozofovanie) v edukácii?
- Aký význam má etická teória v etickej výchove? A aký filozofická reflexia?
- Ako učiť dnes filozofiu? (Čo to znamená, keď so žiakmi filozofujeme?)

Veríme, že odpovede nie len na tieto jadrové otázky nájdú čitatelia na nasledovných stranách.

Naše poďakovanie patrí recenzentkám publikácie za pripomienkovanie rukopisu a grantovej agentúre KEGA za finančnú podporu.

Za riešiteľský tím
doc. Ján Kaliský, PhD.
jan.kalisky@umb.sk

FILOZOFICKÝ DIALOG JAKO PROSTŘEDEK ORCHESTRACE KOMPONENT KRITICKÉHO MYŠLENÍ

Petr Bauman

Abstrakt. Jelikož i pro fenomén kritického myšlení platí, že celek je víc než suma jeho částí, klíčovou otázkou studie je, jakými prostředky lze komponenty kritického myšlení, tj. dílčí intelektové dovednosti (*thinking skills*), propojovat, aby byla zachována celistvost, a tedy i funkčnost kritického myšlení, jež je mj. podmínkou jeho transferu z fáze vzdělávacích výsledků do fáze vzdělávacích efektů. Jako odpověď na tuto otázku studie představuje koncept *orchestrace*, jako analogii, pomocí níž je idea propojování komponent podrobněji analyzována a z níž jsou dále odvozeny principy pro praxi rozvíjení kritického myšlení: holistický přístup, sekvence, apropriace, koordinace, lokalizace, elaborace, spojování metodické a obsahové dimenze procesu, spojování kritického, tvořivého a angažovaného aspektu myšlení, rozvíjení myšlení jako součást celku osobnosti. Studie představuje metodu filozofického dialogu, resp. filozofického zkoumání (*philosophical inquiry*) jako klíčový prostředek orchestrace komponent kritického myšlení a uvádí důvody, proč by právě tato metoda měla tvořit jádro vzdělávání zacíleného na rozvoj kritického myšlení.

Úvod

Rozvíjení kritického myšlení je v současnosti jedním z obecně přijímaných cílů vzdělávání. Tento cíl pokládáme za jeden z pilířů výchovy pro život v demokratické společnosti (srov. Lipman, 1998), která staví na předpokladu schopnosti každého člověka samostatně uvažovat, rozhodovat se a volit z variant, které má k dispozici. V této souvislosti proto považujeme za důležité čtenáře upozornit, že základním rámcem úvah této stati je pragmatická filozofie a pedagogika (zejm. C. S. Peirce a J. Dewey) v aplikaci na problematiku výchovy pro život v demokratické společnosti, přičemž tento rámec do jisté míry také

určuje některé předpoklady, na které vzhledem k omezenému prostoru této studie vždy výslovně neupozorňujeme.

Důležitým východiskem pro způsob, jakým kritické myšlení operacionalizujeme a zasazujeme do širšího kontextu, je program Filozofie pro děti (*Philosophy for Children*, srov. Gregory, Haynes a Murriss, 2017), resp. jeho teoretická východiska shrnutá v Lipmanově práci *Thinking in Education* (2003). Kritickým myšlením (*critical thinking*) tak rozumíme jednu z modalit¹ myšlení, paralelní k modalitám myšlení tvořivého (*creative thinking*) a angažovaného (*caring thinking*). Dobrý úsudek² jako cíl či produkt myšlení podle Lipmana vzniká zapojením všech tří uvedených modů myšlení; kritické myšlení tak můžeme chápat jako jeden z aspektů procesu utváření dobrého úsudku, vedle aspektu tvořivosti a aspektu angažovanosti, resp. zájmu či péče o věc. Například nalézání vhodného slova v dialogu vychází nejen ze schopnosti jasně identifikovat a rozlišovat významy (kritické myšlení), ale také ze schopnosti navrhnout nové způsoby vyjádření dané myšlenky (tvořivé myšlení) a v neposlední řadě také ze zájmu tuto myšlenku co nejvýstižněji či nejsrozumitelněji vyjádřit (angažované myšlení).

Specifickými atributy, které kritické myšlení při utváření dobrého úsudku odlišují od ostatních módů myšlení, jsou zejména tyto: (i) usnadňuje dobrý úsudek tím, že se opírá o kritéria, (ii) je citlivé vůči kontextu a je (iii) autokorektivní. Jinými slovy, učit se myslet kriticky podle Lipmana (2013: 227) znamená učit se „používat kritéria způsobem, který je citlivý ke kontextu a je autokorektivní.“

Vymezení problému

Každý pedagogický cíl vyžaduje náležitou reflexi cest, které vedou k jeho dosažení, resp. které k jeho dosažení v praxi hledáme, a reflexi způsobů, jakými ověřujeme, zda jsme cíle vůbec dosáhli. Tímto narážíme na problém specifikace

¹ Lipman (2003) používá označení *transakční dimenze* myšlení.

² Nikoli úzce ve smyslu úsudku logického, ale ve smyslu úsudku v širším smyslu, který logický úsudek zahrnuje, ale vztahuje se k lidské aktivitě obecněji (srov. Buchler, 1951). V tomto smyslu můžeme například i emoce považovat za úsudky svého druhu.

dílčích vzdělávacích cílů, resp. dílčích vzdělávacích výsledků, někdy operacionalizovaných v podobě očekávaných výsledků učení (*learning outcomes*). Nejinak je tomu ve vztahu k rozvíjení kritického myšlení.

Klíčový je přitom předpoklad, že si lze kritické myšlení osvojit v různé kvalitě. Někdo kriticky myslet nedovede, jiný kriticky myslí, ovšem další dovede kriticky myslet ještě lépe. Pokud totiž kritické myšlení považujeme za myšlení *dovedné (skillful)*, předpokládáme jednak určité standardy (ať už v podobě odborné specifikace kvality či úrovně očekávaného výkonu nebo v podobě implicitní představy, jak to asi vypadá, když se to umí), jednak určitou množinu dovedností, k nimž se tyto standardy vážou. Dostáváme se tak ke kategoriím intelektových dovedností (*thinking skills*), pomocí nichž můžeme pro pedagogické účely kritické myšlení operacionalizovat. Například Lipman (2003) uvádí tyto: *inquiry skills, reasoning skills, information-organizing (concept-formation) skills* a *translation skills*.

Pojmové myšlení generuje vysvětlení, argumenty a kritéria. Je tedy základem kritické reflexe a umožňuje odstup od skutečnosti, odhlédnout od aktuální podoby světa. Domníváme se, že má-li být člověk schopen měnit svět i sebe sama, potřebuje myslet v pojmech. Proto také pojmové myšlení, resp. dovednosti směřující k tvoření pojmů, považujeme za základ kritického myšlení a uvádíme je na prvním místě. **Konceptualizace (concept-formation)** zahrnuje organizaci informací, analýzu, ujasňování a propojení poznatků a myšlenek, které se následně mohou stát základem pro porozumění určité situaci nebo pro posuzování určitého jevu. Tvoření pojmů *de facto* spočívá ve vyjádření (vyjmutí jádra) myšlenky co nejpresněji a nejvhodnějšími jazykovými prostředky, uchopení myšlenky tak, aby bylo možné s ní dále pracovat, zejména nacházet vztahy k dalším pojmům. Konceptualizace se přitom opírá o procesy *identifikace* (prozkoumání podstaty problému, zahrnující zdůvodňování za účelem lepšího porozumění souvislostem, vysvětlování, tj. vyjasňování myšlenky tak, aby byla srozumitelná dalším lidem, analýzu problému, aby byly zřejmé jeho podstatné části, a syntézu podstaty problému složením nalezených podstatných částí,

exemplifikaci, konkretizaci myšlenky na příkladech, aj.) a *problematizace* (prozkoumání limitů a možných nedostatků aktuálního porozumění problému).

Zkoumání (inquiry) je kategorií dovedností, které umožňují zabývat se určitým jevem, který považujeme za problematický, s cílem najít způsob, jak se s daným jevem vyrovnat. Výsledkem zkoumání je úsudek, o který se může opřít naše jednání, přičemž lze předpokládat, že tento úsudek se v konfrontaci s výsledky praktického prověřování jeho platnosti bude vyvíjet a utvářet postupně (srov. Dewey 1910, 1938). Zkoumáním se tedy rozumí *autokorektivní praxe*; ostatně, cesta k osvojení si jakékoli dovednosti vede přes opakované zkoušení a autokorekci.

Usuzování (reasoning) spočívá v uspořádávání a sladování dílčích výsledků procesu zkoumání. Podle Lipmana (2003: 184) se v podstatě jedná o nacházení způsobů, jak vlastní poznání platně, tj. se zachováním pravdivosti, rozšířit.

Translace (translation) Lipman (tamtéž) chápe jako přenášení významu mezi symbolickými systémy a kontexty, tedy jako kategorií dovedností, které se uplatňují při snaze přenést a zachovat význam nejen při překladu mezi dvěma různými jazyky, ale také v rámci téhož jazyka. Je-li to z hlediska zachování či nalezení komunikovaného významu třeba, k translaci přistupuje rovněž interpretace.

Základní otázkou této studie však není, jak kritické myšlení operacionalizovat či rozložit na prvky, které by se v praxi mohly stát dílčími pedagogickými cíli a sloužit tak rovněž pro účely formativního a sumativního hodnocení.³ Klademe si naopak otázku, jak zamezit tomu, aby potřeba

³ Například pro účely pozorování a reflexe kvality diskusí v rámci kurzů Filozofie pro děti uskutečňovaných na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích jsme vymezili tyto díle dovedností kritického myšlení: rozlišování, definování a vyjasňování pojmů, zdůvodňování, posuzování důvodů, induktivní a deduktivní usuzování, identifikace východisek (o co tvrzení opíráme a co musí platit, aby tvrzení mohlo platit), použití kritérií, zohlednění kontextu (za jakých okolností tvrzení platí), ověřování hypotéz pomocí příkladů a protipříkladů, upozornění na rozpornost tvrzení, autokorekce. Podobně byly vymezeny také indikátory upozorňující na související problémy či nedostatky při uplatňování kritického myšlení. Kromě absence již uvedených dovedností na místě, kde mohly být vhodně použity, se jedná zejm. o problém unáhleného zobecnění (zpravidla souvisí s nedostatečným rozlišováním) a problém rezignace na zobecnění (ulpívání na uvedených příkladech bez snahy o vyvozování závěru či

PROBLÉM KRITICKÉHO MYSLENIA V ETICKEJ VÝCHOVE

Barbora Baďurová

Abstrakt. Príspevok sa zaoberá problematikou rozvoja kritického myslenia v etickej výchove. Autorka sa zamýšľa nad možnosťami rozvoja kritického myslenia v predmete etická výchova ako výchovnom predmete. Autorka poukazuje na viaceré problematiku otázky týkajúce sa vzájomného vzťahu medzi kritickým myslením, etikou ako i etickou výchovou. Príspevok je súčasťou riešenia projektu KEGA 035UMB-4/2018 Rozvoj kritického myslenia žiakov prostredníctvom analytickej diskusnej metódy Philosophy for Children.

Úvod

Potreba rozvoja kritického myslenia počas vyučovacieho procesu sa zdá byť stále aktuálnou témou a to nielen u študentov a študentiek vysokých škôl, ale už aj na základných a stredných školách. Príspevok, ktorý práve čítate, je jedným z úvodných výstupov riešenia projektu *KEGA 035UMB-4/2018 Rozvoj kritického myslenia žiakov prostredníctvom analytickej diskusnej metódy Philosophy for Children*, ktorý sa snaží reflektovať práve túto problematiku.

Autorka si pri skúmaní danej témy kladie otázky týkajúce sa nielen vzťahu etiky a kritického myslenia, ale aj miesta kritického myslenia v etickej výchove. Zásadnou otázkou, ktorá v tejto súvislosti vyvstáva je napríklad otázka vzťahu kritického myslenia a etiky vo všeobecnosti. Vynárajú sa tiež otázky - Je možné vôbec rozvíjať kritické myslenie v etickej výchove ako takzvanom výchovnom predmete? Nepovedie podpora kritického myslenia k relativizmu, anarchii, strate viery v hodnoty? Na akú formu kritického myslenia by sme sa mali zameriavať v etickej výchove? Preferovať silné alebo skôr tzv. slabé kritické myslenie? Mali by sme prispôbiť typ rozvíjaného kritického myslenia veku alebo etickej téme? Ktoré hodnoty, normy, pravdy by mali byť prípadne chápané ako nemenné, tj.

o ktorých nie je možné radikálne kriticky myslieť a spochybňovať ich? Má byť v etickej výchove priestor pre presvedčanie o správnom konaní zo stany napríklad učiteľa/učiteľky? Nie je potom presvedčanie formou určitej manipulácie a tak potláčanie kritického myslenia? Aká má byť rola učiteľa/učiteľky – má byť len moderátorom diskusie? V akom zmysle? Nakoľko ide o široký súbor otázok v texte sa budeme zaoberať len niektorými z nich a ostatné nechávame pre ďalšie skúmanie.

1. Čo je to kritické myslenie?

Začnime stručným vymedzením jedného z kľúčových pojmov tohto príspevku. Ak sa odrazíme od definície z pera Roberta Ennisa (autora zaoberajúceho sa rozvojom a vyučovaním kritického myslenia): Kritické myslenie je možné chápať ako rozumné a uvážené myslenie, ktorého cieľom je rozhodnutie sa čomu veriť alebo čo robiť. (Ennis, 1991, s. 6)

Z uvedeného je možné vyčítať, že Ennis kritické myslenie chápe tak, že nejde (len) o kritizovanie, pri ktorom sa zameriavame len na negatívne hodnotenie určitej skutočnosti a ani (len) o rozpomätávanie sa na nejaké informácie.

R. Paul a L. Elder (súčasní autori zaoberajúci sa rozvojom kritického myslenia) chápu kriticky mysliaceho človeka ako takého, ktorý:

- predkladá podstatné otázky a problémy, ktoré jasne a presne formuluje
- zhromažďuje a vyhodnocuje relevantné informácie pomocou abstraktných myšlienok, interpretuje ich a prichádza k dobre uváženým záverom a riešeniam, ktoré testuje voči relevantným kritériám a štandardom
- myslí nepredpojatý v rámci alternatívnych systémov myslenia, pričom rozpoznáva a vyhodnocuje potrebné predpoklady, dôsledky a praktické konzekvencie
- efektívne komunikuje s inými pri hľadaní riešení na zložité problémy. (Paul, Elder, 2008)

V charakteristikách od Browne a Keeley (2007) rezonuje slovné spojenie kritické otázky. Avšak je dôležité upozorniť, že adjektívum kritický nemusí

znamenat' len negatívne hodnotenie. Preto ani v prípade uvedených kritických otázok nejde v tomto kontexte len o kritizovanie, vyčítanie a hľadanie chýb. Kritické otázky, ktoré sa vzťahujú k našej téme skôr vyjadrujú rozumnú a uváženu zvedavosť, snahu dozvedieť sa potrebné informácie, ktoré nás môžu priblížiť k optimálnemu úsudku. Pre kritické myslenie je dôležité pýtať sa a hľadanie odpovedí. Kriticky mysliaci človek by nemal chápať všetky veci ako samozrejmosť, ako nemenné a dané, ale nemal by sa báť pochybovať, pýtať sa a uvažovať. Napríklad dobrými kritickými otázkami sa zdajú byť otázky začínajúce sa „prečo?“.

Teda v prípade kritického myslenia by nemalo ísť len o bezbrehé kritizovanie, ale motiváciou by mala byť snaha vyriešiť určitý problém a prispieť k tak napríklad k blahu pre širší okruh živých bytostí. V prípade kritického myslenia ide o preskúmavanie nejakých tvrdení, predpokladov, názorov s cieľom dospieť k čo najlepšiemu hodnotiacemu úsudku s využitím schopnosti chápať a dosiahnuť vyššiu syntézu poznatkov.

2. Etika a etická výchova

Prejdime však k priblíženiu podstaty etiky a etickej výchovy ako povinnej voliteľného predmetu na slovenských základných a stredných školách.

Počiatky etiky ako určitej formy praktickej filozofie môžeme nájsť už v antike. V prípade etiky ide o teoretickú, predovšetkým filozofickú, reflexiu morálky, teda dobrého a zlého konania, konania, ktoré predovšetkým môže spôsobiť niekomu ujmu, utrpenie a podobne. Durozoi a Roussela napríklad charakterizujú etiku ako filozofickú disciplínu, ktorej predmetom som hodnotiace sú, ktoré sa týkajú rozlišovania dobrého a zlého. (Durozoi, Roussel, 1994, s. 73)

Etická výchova ako vyučovací predmet v sebe obsahuje pedagogické, psychologické ale aj filozofické aspekty, to znamená, že by mala v sebe zahŕňať aj elementy filozofie morálky- teda etiky. Napriek tomu, že slovenská koncepcia etickej výchovy vychádza predovšetkým z myšlienok španielskeho psychológa, odborníka na prosociálnosť, R. R. Olivara a slovenského pedagóga a teológa L. Lencza, mala by obsahovať aj filozofický rozmer.

Etická výchova sa podľa inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu (2015) zameriava predovšetkým na výchovu k prosociálnosti a rozvoj sebaúcty a úcty žiakov. Cieľ etickej výchovy môžeme rovnako vyčítať z tohto dokumentu. Hlavnou funkciou uvedeného predmetu v „nižšom strednom vzdelávaní je osobnostný a sociálny rozvoj žiakov s vlastnou identitou a hodnotovou orientáciou, v ktorej významné miesto zaujíma prosociálne správanie“. (IŠVP pre nižšie sekundárne vzdelávanie, 2015)

Vo vyššom sekundárnom vzdelávaní sa má etická výchova podobne zameriavať na výchovu osobnosti „s vlastnou identitou a hodnotovou orientáciou, v ktorej úcta k človeku, k životu a k prírode, spolupráca a prosociálnosť“ zaujímajú významné miesto. Pri plnení tohto cieľa sa etická výchova neuspokojuje iba s poskytovaním informácií o morálnych zásadách, ale zážitkovým učením účinne podporuje pochopenie a interiorizáciu mravných noriem a napomáha osvojeniu správania sa, ktoré je s nimi v súlade. Pripravuje mladých ľudí pre život v tom zmysle, aby raz, ako dospelí, prispeli k vytváraniu harmonických a stabilných vzťahov v rodine, na pracovisku, medzi spoločenskými skupinami, v národe a medzi národmi.“(IŠVP pre vyššie sekundárne vzdelávanie, 2015) Vyučujúci by mal viesť žiakov a žiačky „k reflexii a prehodnocovaniu svojho správania i správania iných, vzhľadom na cieľovú rovinu etickej výchovy, ktorou je sociálne rozvinutý človek a spolupracujúce spoločenstvo.“ (IŠVP pre nižšie sekundárne vzdelávanie, 2015)

V súčasnosti je odmietaný taký prístup k vyučovaniu etickej výchovy, ktoré je príliš abstraktné, zamerané výlučne deduktívne, pri ktorom je žiak pasívny, podceňuje žiakovu rozumovú analýzu, učí žiaka len to, čo nerobiť, hlása slepú vernosť určitým hodnotám, pričom ignoruje hodnotové konflikty v konkrétnych situáciách. (Valica a kol., 2011, s. 10) Takýto prístup sa ukazuje ako neproduktívny. Namiesto toho, by mala byť etická výchova zameraná na komplexnejší rozvoj osobnosti žiaka s využitím efektívnejších metód, ktoré vyzdvihujú tvorivé a humanistické prístupy.

3. Vzájomný vzťah etiky a kritického myslenia

Aký je, prípadne, aký by mal byť, vzájomný vzťah medzi etikou a kritickým myslením? Autori ako napríklad Fowler sa zamýšľajú nad tým, prečo je etika pri kritickom myslení, respektíve argumentovaní a diskutovaní dôležitá. Teda ako kriticky myslieť a argumentovať, aby to bolo na prospech diskutujúcich.

Fowler (2008) v knihe *The Ethical Practice of Critical Thinking* píše, že v rámci kritického myslenia by sme na etiku nemali zabúdať. Navyše, keď uznáme, že kritické myslenie a etika by mali byť prepojené, pomôže nám to v tom, že budeme tvoriť podstatnejšie argumenty o veciach, ktoré sú dôležité a to všetko spoločne s ľuďmi, ktorým na sebe navzájom záleží. Etika je podľa neho predovšetkým vecou úcty, pomoci, čestnosti a najlepší výsledok dosiahneme pokiaľ sa budeme snažiť čo najlepšie spoločne premýšľať. (Fowler, 2008, s. xi-xii)

Kritické myslenie, ako trvalá, zložitá ľudská činnosť ktorá sa týka ľudí je prepojená aj s etickou oblasťou. Táto oblasť sa týka toho, čo môžeme nazvať "udržiavacími argumentmi". Takýto typ argumentov udržiava diskusiu živú a pomáha ju rozvíjať, tým že podporuje štandardy kritického myslenia.

Udržiavacia argumentácia podporuje členov komunity tým, že sa rozvíjajú tak, aby rešpektovali ich dôstojnosť a potrebu spoločne premýšľať a robiť rozhodnutia o veciach, ktoré sú pre nich dôležité. Udržiavací argument chráni a vyznamenáva diskurzívnu komunitu.

To aby sme mohli efektívne používať takéto udržiavacie argumenty si vyžaduje určité pravidlá:

1. Argumenty rešpektujú inteligenciu a ľudstvo, argumentujúci i zamýšľané publikum tým, že pomáhajú skôr ako brániť našej schopnosti myslieť a podporovať ako podkopávať spoločenskú diskusiu. Môžeme to dosiahnuť uplatňovaním zásady *zhovievavej interpretácie*: vybrať najpriateľnejšiu interpretáciu slov argumentátora a najlepšie zdôvodnenie v jeho slovách. Potrebná zručnosť pre praktizovanie tohto princípu je viazaná so schopnosťou byť objektívny.

2. Takéto argumenty dokazujú niečo, o čom je dôležité diskutovať, orientujú sa na tie rozhodnutia ktoré rozhodnutia sa majú posudzovať alebo vedú na záväzky, ktoré stojí za to robiť. To je možné dosiahnuť uplatnením princípu dôležitosti: vybrať len záležitosti a argumenty, ktoré si zaslúžia najlepšie uvažovanie, uľahčujú potrebné rozhodnutia, a v ktoré sú dôležité pre prospech alebo poškodenie všetkých dotknutých osôb. Potrebná zručnosť pre praktizovanie tohto princípu je *schopnosť trpieť*. Pocit bolesti nemá samozrejme žiadnu zručnosť, ale ako najlepšie znášať bolesť alebo zdieľať bolesť druhých požaduje vzdelávanie a odbornosť. Taktiež, ak ste netrpeli alebo nepoznáte pocit bolesti, pravdepodobne vám nenapadne, čo je naozaj dôležité.

3. Uvedené argumenty sú tiež nevyhnutne dobré argumenty, ktoré sú založené na faktoch a logicky koherentné. Môžeme dosiahnuť to, že sa uplatňuje *princíp bádania*: Priznať si a zaoberať sa prekážkami vedomostí, ktoré sú dostatočne účinné na preskúmanie pravdivosti výrokov, otestovať silu záverov a zhodnotiť opodstatnenosť argumentu. Potrebná zručnosť pre praktizovanie tohto princípu je *zvedavosť*. Napríklad odborné bádanie a písanie môže zahŕňať presné citácie a poznámky pod čiarou, ale bez preskúmania informácií z odkazov je nedostatočné.

4. Udržiavacími argumentmi sú aj argumenty, ktoré posilňujú komunitu a učia sa z konfliktov, zlyhaní, ktoré sú súčasťou spoločnej argumentácie spoločenstva. Môžeme to dosiahnuť uplatnením *princípu konfliktu*. Je potrebné si uvedomiť, že každý dobrý argument vyvoláva konflikt a že komunita diskurzu je schopná efektívne spracovať konflikty v argumentoch. Spoločenstvo je stabilné nakoľko je schopné riešiť konflikty pri argumentácii. Potrebná zručnosť na uplatňovanie tohto princípu je *dostatočnosť*. To je schopnosť uvedomiť si, kedy je diskusia na hranici a nemôže sa posúvať ďalej bez výraznejších zmien. (Fowler, 2008, s. xiv-xv)

Ako sme videli, napríklad podľa Fowlera, pri kritickom myslení a argumentovaní ako určitej sociálnej činnosti, ktorá by mala prispievať k efektívnemu riešeniu reálnych problémov by sme nemali zabúdať na etiku a teda zjednodušene zabúdať myslieť aj na blaho iných.

Na druhej strane etika bez kritického myslenia ako určitého nástroja uvažovania by bola tiež zrejme nekompletná. Ako sa nazdávajú Elder a Paul skutočnou úlohou etického uvažovania a zdôvodňovania je poukázať na dva druhy konania: tie, ktoré zlepšujú blaho ostatných, teda zasluhujú našu chválu, a potom tie, ktoré škodia alebo znižujú blaho ostatných a preto si vyžadujú našu kritiku. (Elder, Paul, 2006) K tomu, aby sme dokázali tieto dva druhy odlíšiť by mala prispieť aj schopnosť kritického myslenia.

4. Zamyslenie nad miestom kritického myslenia v etickej výchove

Začnime rozlíšením kritického myslenia na takzvané silné a slabé. Browne a Keeley tvrdia, že kritické myslenie je možné chápať v slabom alebo v silnom zmysle: V slabom zmysle sa kritické myslenie používa na obranu vlastných terajších názorov. V silnom zmysle sa kritické myslenie využíva na posudzovanie všetkých názorov, vrátane, alebo predovšetkým, tých vlastných. (Browne, Keeley, 2007, s. 10)

Kritické myslenia v slabom zmysle je z hľadiska približovania sa k optimálnemu riešeniu nedostatočné, lebo neposúva človeka „vpred“. Jeho cieľom je len obraňovať súčasné názory a mienku človeka pred inými, čo znamená stagnovať na určitej pozícii, ktorá nemusí byť vždy optimálna.

Naopak kritické myslenie v silnom zmysle ide ďalej. Ponecháva na kritické posúdenie aj naše vlastné názory. Neznamená to, že sa ich musíme nevyhnutne zbaviť, ale mali by sme ich kriticky zhodnotiť rovnako ako ostatné alternatívy. Až po ich posúdení si vyberieme najvhodnejšiu možnosť. Teda na základe uvedeného je možné sledovať aj kvantitatívnu zmenu v oblasti kritického myslenia, kedy schopnosť kritického myslenia v silnom zmysle je bližšie k ideálu ako schopnosť kritického myslenia v slabom zmysle. Človek schopný kritického myslenia v silnom zmysle má kvantitatívne viac zručností ako človek schopný kriticky myslieť v slabom zmysle, pretože je schopný kriticky zhodnotiť aj vlastné názory a upustiť od tých nevhodných.

Aké by malo byť teda kritické myslenie v etickej výchove? Má byť viac chápané v silnom, teda viac radikálnom, alebo v slabom, teda umiernenejšom,

zmysle? Pokiaľ je kritické myslenie v etickej výchove chápané v slabom zmysle, diskusie o etických otázkach, napríklad pri morálnych dilemách, budú len učiť študentov ako správne argumentovať svoje názory. Teda, názory, ktoré už majú. Na druhej strane pokiaľ by sa uplatnilo kritické myslenie v silnom zmysle mali by študenti byť schopní kriticky posúdiť aj svoje vlastné názory a pokiaľ nie sú vhodné vzdať sa ich a prijať iné.

Ktorý prístup by sme mali preferovať na hodinách etickej výchovy? Na jednej strane je žiadúce, aby sme podporovali vlastnú identitu žiakov, čo môže zahŕňať aj podporu ich vlastných názorov, respektíve názorov získaných z prostredia, komunity, ktorej vyrastajú. Teda napríklad rešpektovať ich náboženské presvedčenie a podobne. Dôraz na vyučovaní by sa tak kládol na to ako sa jasne vyjadrovať, počúvať ostatných, prezentovať svoje názory a postoje. Na druhej strane ich názory môžu byť určitým spôsobom nevhodné napríklad extrémne konzervatívne, xenofóbne a podobne, ktoré nevedú k blahu väčšiny. Prípadne, nemusia byť v súlade s myšlienkou prosociálnosti. Z toho dôvodu by bolo vhodné učiť študentov kriticky myslieť aj v silnom zmysle slova. Teda, byť schopný uviesť si chyby a nedostatky aj svojich názorov a postojov a zmeniť ich. Otázkou však je, akú úlohu by mal mať učiteľ/učiteľka? Zdá sa, že pokiaľ chceme rozvíjať kritické myslenie u žiakov mal/a by mať úlohu predovšetkým ako akýsi moderátor, ktorý dbá na formálnu správnosť argumentácie. Na druhej strane zrejme by mal pomáhať usmerňovať aj diskusiu žiadúcim smerom, aby pomohol študentom/študentkám zbaviť sa nevhodných názorov. Metaetickým problémom však je či je možné naozaj odhaliť objektívne platné etické hodnoty a či toto učiteľ/ka so žiakmi/žiačkami dokáže? Odpoveď neistá, nakoľko absolútne dokázanie etických hodnôt nie je asi možné. Na druhej strane to neznamená, že sa nemôžeme k pravdivosti aspoň priblížiť a to aj za pomoci takzvanej neformálnej logiky, teda rozvoja schopnosti argumentácie a kritického myslenia žiakov/žiačok. Teda, je vhodné poukázať napríklad na protiargumenty a nabádať študentov/ študentky k prehodnocovaniu, vyjasňovaniu pojmov, rozmyšľaniu o alternatívach, a podobne napriek tomu, že nemusíme nevyhnutne dospieť ako všetci účastníci vždy k jednému rozumnému riešeniu (tak to koniec-koncov nie je

ani pri odborných filozofických diskusiách súčasnosti, kde môžeme pozorovať niekoľko alternatívnych riešení etických otázok). Práve naopak mali by sme povzbudzovať študentov/študentky k tomu, aby verili, že dobré, respektíve prijateľné riešenia existujú napriek tomu, že aj dané riešenia nie sú napríklad dokonalé.

Avšak, pokiaľ zostávame v kontexte slovenskej etickej výchovy, vynára sa otázka- aký by mal byť vzťah kritického myslenia a konceptu prosociálnosti? Nie je presadzovanie konceptu prosociálnosti ako určitého etického konceptu v rozpore s rozvojom slobodného kritického myslenia? Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že výchova k určitému etickému konceptu potláča individualitu a kritickosť. Avšak, zrejme je možné podrobiť kritickému uvažovaniu na hodinách aj tento koncept. Teda, nabádať študentov/študentky napríklad k vyjasneniu tohto konceptu, hľadaniu iných alternatívnych prístupov, uvedomenia si ich pozitívnych a negatívnych stránok aj vzhľadom k možnej aplikácii a ich zhodnotenie.

Takéto prehodnocovanie názorov a rozvoj silného kritického myslenia by však zrejme mali rešpektovať aj vývinovú psychológiu a prispôbiť metódy veku žiakov. V súlade napríklad s autormi/autorkami inšpirovanými Aristotelom, by sme sa u mladších žiakov/žiačok mali uberať skôr cestou akejsi umiernennej indoktrinácie všeobecných etických zásad s určitou prímесou kritického myslenia a čím sú študenti/študentky starší mali by sme nechávať viac priestoru pre rozvoj najprv slabého a neskôr silného kritického myslenia. Mladší žiaci/žiačky musia získať najprv prehľad o existujúcich etických pravidlách, ktorých uplatnenie môžu hodnotiť vo vymyslených príbehoch ako i praktických situáciách. Starší žiaci/žiačky, resp. študenti/študentky tento prehľad už majú a tak je možné u nich rozvíjať kritické myslenie viac do hĺbky, nabádať ich uvažovať o širšom spektre alternatív, reflektovať vlastné názory a podobne.

Mnohí autori/autorky z oblasti kritického myslenia uvažovali nad tým ako správne rozvíjať kritické myslenie. Napríklad Elder a Paul (2010) predpokladajú, že tento rozvoj nie je možný len ako spontánny, ale je potrebné, aby kritické myslenie bolo rozvíjané úmyselne a cieľavedome prostredníctvom vzdelávania

a tréningu. Podobne i Turek tvrdí, že „[b]ez cieľavedomého, systematického tréningu sa kritické myslenie môže rozvíjať iba náhodile živelne ale bo sa nemusí rozvíjať vôbec a v neskoršom veku môže dokonca retardovať, zhoršovať sa.“ (Turek, 2003, s. 25)

Výsledkom vzdelávania v oblasti etickej výchovy by mala byť schopnosť študentov kriticky reflektovať, kriticky hodnotiť a následne skvalitňovať svet okolo nás. Zdá sa byť vhodné uvažovať o kritickom myslení vo vzťahu k etike a etickej výchove, keďže etika a etická výchova sa zaoberajú otázkami, ktoré súvisia s hodnotením morálnej skutočnosti. Zameriavajú sa na otázky: Ako by to malo byť správne? Ako správne konať? Pre rozhodnutie sa ako správne konať, prípadne, čo je správne a čo nie, pre posúdenie rozmanitých argumentov je potrebné aj kritické myslenie. Rovnako na rozbor textov z oblasti etiky, ako filozofickej disciplíny, je potrebné disponovať určitým stupňom kritického myslenia. Podobne príklady v textoch zameraných na rozvoj kritického myslenia často ponúkajú aj úlohy týkajúce sa normatívnej problematiky, čo je ďalším znakom toho, že etická výchova a etika a kritické myslenie spolu súvisia. Napríklad test CAAP spoločnosti ACT zverejnený na internete ako vzor testu kritického myslenia univerzitných študentov, v prvej úlohe opisuje situáciu, kedy sa traja diskutujúci zaoberajú otázkou, či je správne prispievať na charitu a úlohou študentov je tento rozhovor kriticky analyzovať.

Vyvstáva však otázka - je potrebné nahradiť iné formy myslenia rozvojom kritického myslenia? Alebo by malo kritické myslenie dopĺňať iné formy myslenia, učenia? Je možné rozvíjať kritické myslenie bez absorbovania poznatkov? V čom je výhoda kritického myslenia pred absorbovaním poznatkov? Zdá sa, že kritické myslenie nie je možné rozvíjať bez absorbovania určitého množstva poznatkov. Teda absorbovanie poznatkov je do určitej miery dôležité, ale samotné nám nepomôže rozhodnúť sa, ktorým tvrdeniam veriť viac a ktorým menej. Kritické myslenie nám naopak môže pomôcť zorientovať sa v množstve informácií, zhodnotiť ich a rozhodnúť sa, ktoré uprednostniť.

Keďže podľa Paul a Elder kriticky mysliaci človek okrem iného „zhromažďuje a vyhodnocuje relevantné informácie pomocou abstraktných

myšlienok, interpretuje ich a prichádza k dobre uváženeným záverom a riešeniam, ktoré testuje voči relevantným kritériám a štandardom“ (Paul, Elder, 2008) znamená to, že potrebuje určité informácie, poznatky a nemôže skutočne kriticky myslieť, pokiaľ tieto poznatky nemá. Zdá sa, že zjednodušene môžeme chápať informácie ako určitú látku, na ktorú je aplikované kritické myslenie ako určitá forma, štruktúra, ktorá ich vhodne usporadúva, ale bez informácií nemá zmysel.

Predpokladáme, že cieľom vzdelávania vo všeobecnosti, by nemalo byť len prinútiť študentov a študentky k zapamätaniu si čo najväčšieho množstva informácií a takzvané biffovanie, ale rozvíjať najmä ich samostatnú schopnosť kriticky uvažovať o problémoch a hľadať riešenia a to aj v praktickom živote.

5 Záver

V článku sme mali možnosť sa zamyslieť nad problematickým vzťahom kritického myslenia a výchovného predmetu etická výchova. Napriek tomu, že tento problém sa javí ako veľmi komplexný poukázali sme na niektoré jeho kľúčové dimenzie a možné riešenia. Napríklad, že mladších žiakov/žiačok by sme sa mali uberať skôr cestou akejsi umiernennej indoktrinácie všeobecných etických zásad a čím sú študenti/študentky starší mali by sme nechávať viac a viac priestoru pre rozvoj najprv slabého a neskôr silného kritického myslenia.

Kritické myslenie by sa tak malo spájať skôr s takzvaným „ryžovaním zlata“, teda hľadaním najvhodnejších odpovedí a optimálnych riešení a nie len s memorovaním. Súčasný prístup k etickej výchove súvisí s kritickým myslením viac ako prístup uplatňovaný v minulosti, najmä ak chápeme kritické myslenie tak, že sú preň podstatné charakteristiky ako napríklad: myslieť nepredpojaté v rámci alternatívnych systémov myslenia, rozpoznávať a vyhodnocovať potrebné predpoklady, dôsledky a praktické konsekvencie, či schopnosť efektívne komunikovať s inými pri hľadaní riešení na zložité problémy.

Domnievame sa, že je rozumné nechápať etickú výchovu ako výchovný predmet, ktorý využíva len metódy indoktrinácie, vstúpenia etických zásad, teda takzvaného morálneho tréningu, ale pomáha žiakov o veciach premýšľať viac do hĺbky, vidieť širšie súvislosti, iné alternatívy.

PodĎakovanie

Príspevok je súčasťou riešenia projektu *KEGA 035UMB-4/2018 Rozvoj kritického myslenia žiakov prostredníctvom analytickej diskusnej metódy Philosophy for Children*.

Literatúra

ACT: 2008. Collegiate Assessment of Academic Proficiency. Critical Thinking - Sample Test Questions Booklet. [online] Dostupné na internete:

<<http://www.act.org/caap/sampletest/pdf/CriticalThinking.pdf>>

BAĎUROVÁ, B. 2015. Rozvoj kritického myslenia u vysokoškolských študentov etickej výchovy. In *Univerzitné vzdelávanie v dilemách súčasnej doby 2*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-557-1064-8. S. 30-40.

BROWNE, M. N., KEELEY, S. M. 2007. Asking the Right Questions. A Guide to Critical Thinking. Pearson Prentice Hall, 212 s. ISBN 0-13-220304-9

DUROZOL, G., ROUSSEL, A. 1994. Filozofický slovník. Praha: EWA, 353 s. ISBN 2-09-180113-5

ELDER, L., PAUL, R. 2008. Defining Critical Thinking. A Well Cultivated Thinker. [online] Dostupné na internete:

<<http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>>

ELDER, L., PAUL, R. 2010. Critical Thinking Development: A Stage Theory. [online] Dostupné na internete: www.criticalthinking.org

ELDER, L., PAUL, R. 2006. The Thinkers Guide to Fallacies. Foundation for Critical Thinking. Dostupné na internete: www.criticalthinking.org

ENNIS, R. 1991. Critical Thinking. In: *Teaching Philosophy*. 14/1, March 1991. s. 5-24

FOWLER, M. C. 2008. The Ethical Practice of Critical Thinking. North Carolina: Carolina Academic Press. ISBN 10: 1-59460-503-3

SCRIVEN, M., PAUL, R. 1987. A statement by Michael Scriven & Richard Paul, presented at the 8th Annual International Conference on Critical

Thinking and Education Reform, Summer 1987. [online] Dostupné na internete: <<http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>>

ŠPÚ. 2015. Inovovaný štátny vzdelávací program pre nižšie sekundárne vzdelávanie. [online] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf

ŠPÚ. 2015. Inovovaný štátny vzdelávací program pre vyššie sekundárne vzdelávanie. [online] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/eticka_vychova_g_4_5_r.pdf

VALICA, M. a kol. 2011. Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy. B. Bystrica: PF UMB, 170 s. ISBN 978-80-557-0326-8

Kontakt

Mgr. Barbora Baďurová, PhD.

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

barbora.badurova@umb.sk

ROZVÍJANIE TVORIVÉHO A KRITICKÉHO MYSLENIA U NAJMENŠÍCH

Katarína Vančíková

Abstrakt. Autorka v príspevku prezentuje model kurikula Curriculum for Excellence ako jeden z príkladov vzdelávacieho programu, ktorý akcentuje potrebu výchovy mysliacich osobností. Vychádzajúc z tohto dokumentu ilustruje systém schopností (thinking skills), ktoré majú byť u detí a žiakov rozvíjané od predškolského veku až po dospelosť. V ďalšej časti príspevku sústreďuje pozornosť na stratégie rozvíjania kritického a tvorivého myslenia u detí v materských školách. Analyzuje metódu tvorivého dialógu ako jednu z efektívnych možností prirodzenej stimulácie myslenia detí, ktorá zároveň vytvára príležitosť pre rozvoj ich sociálnych a komunikačných zručností.¹³

1. Kurikulum zamerané na rozvoj mysliacich osobností

Výchova mysliacich bytostí je v súčasnosti výzvou pre vzdelávacie systémy všetkých krajín. Ako píše R. Fisher, úlohou dnešnej školy je umožniť všetkým jednotlivcom (a nielen elitám), stať sa efektívnymi mysliteľmi. Žiaci si potrebujú rozvíjať vedomie o sebe ako o premýšľajúcich a učiacich sa osobnostiach, precvičovať si rôzne stratégie efektívneho myslenia a osvojovať si intelektové návyky nevyhnutné pre celoživotné vzdelávanie (Fisher, sine anno). Uvedomujúc si dobový kontext, v ktorom vyrastá súčasná generácia detí, tvorcovia národných kurikul vyzývajú učiteľov k zmene zaužívaných výučbových postupov. Usmerňujú ich k voľbe takých učebných prostriedkov, vďaka ktorým deti získajú počas svojej vzdelávacej dráhy identitu tvorivých a kriticky zmýšľajúcich ľudí. Príkladom takéhoto kurikula je škótske kurikulum *Curriculum for Excellence*

¹³ Príspevok je výstupom riešenia projektu KEGA 035UMB-4/2018 *Rozvoj kritického myslenia žiakov prostredníctvom analytickej diskusnej metódy Philosophy for Children*

Vydanie tohto zborníka štúdií bolo finančne podporené grantom KEGA 035UMB-4/2018 – *Rozvoj kritického myslenia žiakov prostredníctvom analytickej diskusnej metódy Philosophy for Children.*

Názov: Kritické myslenie a filozofická reflexia v edukácii

Podnázov: Zborník štúdií z vedeckého kolokvia

Editor: Doc. Ján Kaliský, PhD.

Vedeckí recenzenti: Doc. Andrea Javorská, PhD.

Doc. PhDr. Gabriela Platková Olejárová, PhD.

Obálka: Mgr. Lenka Lipárová, PhD.

Rozsah: 229 strán

Vydanie: prvé, online, 2020

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela
v Banskej Bystrici

Edícia: Pedagogická fakulta

ISBN: 978-80-557-1673-2

Belianum
Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela
v Banskej Bystrici
Pedagogická fakulta

ISBN: 978-80-557-1673-2