

Rozdział I

Kształcenie myślenia krytycznego – perspektywa historyczna

Niniejszy rozdział ukazuje w perspektywie historycznej działania podejmowane od czasów Johna Deweya, których celem było krzewienie nauczania myślenia krytycznego oraz wprowadzenie go do systemów edukacyjnych krajów anglosaskich Ameryki Północnej. Powstał w rezultacie analizy faktograficznej przeprowadzonej na podstawie literatury przedmiotu. Przedstawia wydobyte z niej znaczące fakty, które przyczyniły się do powszechnego uznania myślenia krytycznego za cel kształcenia w USA i Kanadzie. Analiza ukazuje również kluczowe, zdaniem uczestników dyskusji obecnej w piśmiennictwie, stanowiska i inicjatywy, które miały na celu wprowadzenie nauczania myślenia krytycznego do procesu kształcenia. Odwołuje się też do publikacji, swoistych kamieni milowych na drodze do ustanowienia nauczania myślenia krytycznego priorytetowym przedsięwzięciem w edukacji USA i Kanady. Przeprowadzona analiza jest uzupełniona omówieniem wybranych poglądów wyznawanych przez uznanych amerykańskich filozofów wychowania oraz pedagogów. Dzięki temu problem nauczania myślenia krytycznego jest ułożony w szerokim kontekście tamtejszej myśli pedagogicznej. W ten sposób zostaje naszkicowany kontekst akademicki, w którym idea kształcenia myślenia wypromowana przez Johna Deweya znalazła podatny grunt dla rozwoju.

Ponadto zostaje zasygnalizowany kontekst społeczny, bo to w nim następował proces popularyzacji idei kształcenia myślenia krytycznego. Idea stała się punktem wyjścia do rozwoju, a następnie funkcjonowała jako rdzeń tego rozwoju, wokół którego toczyły się i rozrastały już nie tylko naukowe koncepcje i akademickie projekty, ale również zabiegi propagatorskie sprzyjające działaniom dydaktycznym. W pewnym momencie nastąpiło zatem „wyjście na zewnątrz”, poza kręgi akademickie. Miało ono doprowadzić do zrozumienia przez ludzi spoza świata uniwersyteckiego celowości, a wręcz nieodzowności realizowania tego przedsięwzięcia oświatowego. Jak można bowiem przypuszczać, czynniki o charakterze

społecznym i politycznym w nie mniejszym stopniu niż te akademickie są koniecznym etapem umożliwiającym pełną realizację inicjatyw edukacyjnych.

Za współczesną ojczyznę edukacyjnego ruchu na rzecz nauczania myślenia krytycznego należy uznać Stany Zjednoczone Ameryki¹. Stąd wiele z prezentowanych faktów odnotowano w USA, a dotyczy to zwłaszcza pierwszych dekad działalności ruchu do przełomu lat 70. i 80. Wówczas rozpoczął się okres szczególnej popularności myślenia krytycznego jako operacyjnego celu kształcenia w USA i Kanadzie. A zatem niektóre z przedstawionych wydarzeń politycznych, historycznych i społecznych miały miejsce tylko w USA. Niemalże cały obraz społeczny i edukacyjny, który wyłania się z prezentowanej analizy, oddaje atmosferę wynikającą z problemów oświaty w tym kraju. Pierwsze wzmianki o działalności edukacyjnej Kanadyjczyków w obszarze kształcenia myślenia krytycznego dotyczą dopiero lat 70. Niemniej przedstawiony kontekst akademicki, w którym idea nauczania myślenia krytycznego zagnieździła się i została przekuta na cel kształcenia, jest wspólny dla obu tych krajów. Amerykański i kanadyjski dorobek w dziedzinie kształcenia myślenia krytycznego jest niekwestionowany i traktowany jak jedna, wspólna tradycja.

John Dewey jest powszechnie uznawany za prekursora współczesnego ruchu edukacyjnego na rzecz nauczania myślenia krytycznego. To jego poglądy na temat kształcenia umiejętności myślenia stały się w USA i Kanadzie inspiracją oraz podstawą teoretyczną dla pedagogów zainteresowanych kształtowaniem i wspieraniem rozwoju myślenia w procesie kształcenia. Ten najwybitniejszy amerykański filozof edukacji w dziele *Demokracja i wychowanie* z całą mocą przekonuje, że „o ile teoretycznie wszyscy są zwolennikami rozwijania w szkołach dobrych nawyków myślenia, o tyle praktyka nie wygląda tak dobrze jak teoria, a nawet sama teoria zdaje się nie podkreślać wystarczająco wyraźnie założenia, że wszystko, co szkoła może i powinna zrobić dla uczniów, jeśli chodzi o ich *umysły*, to rozwinąć umiejętność myślenia”². Dewey przedstawia tym samym uniwersalną zasadę nauczania i zarazem najważniejszy jego cel pośród zróżnicowanych treści przedmiotowych, jakim jest kształcenie umiejętności myślenia. Myślenie jest naturalną zdolnością ludzkiego umysłu, aczkolwiek wymaga wspomagania, ukierunkowania i doskonalenia. Wymaga zatem kształcenia.

¹ Uzasadnienie tego poglądu zostało zawarte we wstępie.

² J. Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, The Macmillan Company, New York 1916, s. 179. Samodzielnie przetłumaczyłam ten fragment z oryginału, ponieważ polski przekład nie oddaje dosadności sformułowania użytego przez Deweya. Por.: J. Dewey, *Demokracja i wychowanie: wstęp do filozofii wychowania*, tłum. Z. Bastgen, Książka i Wiedza, Warszawa 1963, s. 165.

Według Deweya kształcenie umiejętności myślenia to przekształcanie naturalnych zdolności wnioskowania, analizy i interpretacji w nawyk krytycznego dociekania, które skutkuje poglądami spoczywającymi na solidnym fundamencie przesłanek. Dewey wychodzi od spostrzeżenia, że „myślenie [...] dzieje się w nas”³, a czynności takie jak wyciąganie wniosków, popieranie ich dowodami, obmyślanie racjonalnego rozwiązania problemu, analizowanie konsekwencji i tym podobne leżą w naturze umysłu. Czynności te mogą być jednak wykonywane dobrze lub źle⁴. Szkoła ma zatem bardziej kształcić zdolność „dobrego” myślenia niż przekazywać informacje. W tym wypadku kluczowymi kompetencjami według tego filozofa są na przykład: odróżnianie zweryfikowanych twierdzeń od subiektywnych opinii, interpretacji lub przypuszczeń; poprawne dochodzenie do przemyślanych wniosków i wiedzy solidnie ugruntowanej; stosowanie metod rozumowania odpowiednich do rodzaju napotkanego problemu. Ta ogólna charakterystyka wystarczy, by wywnioskować, że stosowanie procedur logicznego rozumowania oraz metod naukowego dociekania jest według Deweya podstawą wykształconego myślenia. Filozof ten nie pozostał na poziomie wzniosłych haseł i ogólnych twierdzeń, dokonał bowiem eksplikacji pojęcia myślenia. Wypracował ponadto konkretną koncepcję typu myślenia, które według niego powinno być celem, a tym samym efektem kształcenia.

Konceptualizacja myślenia w ujęciu Deweya bezpośrednio wiąże się z opracowaną przez niego typologią myślenia. Filozof prezentuje kilka podstawowych znaczeń tego terminu. Twierdzi, że w najszerszym znaczeniu myślenie oznacza wszystko to, co pojawia się w naszych umysłach (na przykład fantazje, wspomnienia, wrażenia, wierzenia, opinie i obserwacje). Innymi słowy, różnorodny, często niezwiązany ze sobą materiał, który przepływa przez nasze umysły. W drugim znaczeniu tego terminu Dewey wyklucza z niego to, co dostępne za pomocą zmysłów. Ten typ myślenia jest niejako oderwany od tego, co jest bezpośrednio odbierane za pośrednictwem zmysłów, i „nie zmierza do wiedzy, do mniemań o faktach”⁵. Zawiera natomiast element inwencji, bo jego celem jest tworzenie wyobrażeń, domysłów, opowieści i interpretacji. Najbardziej charakterystyczne dla takiego myślenia są „łańcuchy zdarzeń i epizodów”⁶, które mają logiczną ciągłość. Kolejne znaczenie terminu „myślenie” odnosi się do poglądów ugruntowanych, które są wiedzą bądź uchodzą za nią i wykraczają poza to, co jest

³ J. Dewey, *How We Think*, Digireads Publishing, Boston 2007, s. 20. Fragment zmodyfikowany – tłumaczenie własne. Por. polskie wydanie: J. Dewey, *Jak myślimy?*, tłum. Z. Bastgen, PWN, Warszawa 1988, s. 61.

⁴ Tamże.

⁵ Tamże, s. 27.

⁶ Tamże, s. 26.

obecne. Myślenie w tym sensie dotyczy twierdzeń, które są przez daną osobę przyjęte jako wiedza, bo na przykład brzmią prawdopodobnie. Niemniej w tym wymiarze pojęcia myślenia nie następuje zweryfikowanie podstaw wyznawanego poglądu.

„Myślenie w jego najlepszym i najwybitniejszym znaczeniu”⁷ jest myśleniem refleksyjnym i oznacza „czynne, wytrwałe i uważne rozważanie jakiegoś mniemania lub przypuszczalnej formy wiedzy – w świetle podstaw, na których się opiera, oraz dalszych konsekwencji, ku jakim prowadzi”⁸. Ta najdoskonalsza odmiana myślenia – pożądana z perspektywy efektów kształcenia – jest więc przede wszystkim umiejętnym badaniem prawomocności twierdzeń przy zastosowaniu lub odniesieniu się do odpowiednich procedur, kryteriów i faktów. Ponadto myślenie w tym znaczeniu bezwzględnie rozważa następstwa danego poglądu.

Rangę, jaką Dewey nadawał myśleniu refleksyjnemu, uzasadniał doniosłością oraz zasięgiem konsekwencji wynikających z niektórych przekonań na inne przekonania lub decyzje i działania. Przestrzegał, że „wpływ jakiegoś mniemania na inne mniemania i na postępowanie oraz jego konsekwencje może być (...) tak doniosły, że ludzie zmuszeni są brać pod uwagę racje, czyli podstawy swego mniemania i jego logiczne konsekwencje”⁹. Ten charakterystyczny nacisk na konsekwencje i ich analizę oraz na określenie ich znaczenia w praktycznym wymiarze kładł nie tylko Dewey, ale amerykańscy filozofowie pragmatycy w ogóle. Rozstrzyganie znaczenia i doniosłości danej koncepcji, poglądu, rozwiązania, wniosku lub teorii przez pryzmat wynikających z nich praktycznych konsekwencji jest fundamentalną koncepcją pragmatyzmu jako filozoficznego nurtu¹⁰. Ta refleksja Deweyowska jest w istocie bardzo praktycznie ukierunkowana, jest swego rodzaju narzędziem badawczym w procesie analizy i ewaluacji poglądów, hipotez, wniosków. Jest metodą dochodzenia do wiedzy oraz badania praktycznych konsekwencji mniemań. To zrozumiałe, zważywszy na fakt, że Dewey postrzegał myślenie w kategoriach jego użyteczności¹¹. Wykształcone myślenie ma być narzędziem służącym badaniu i ewaluacji poglądów, wniosków, hipotez i tym podobnych, jak też procesów dochodzenia do nich pod kątem ich poprawności.

⁷ Tamże, s. 29.

⁸ Tamże, s. 30.

⁹ Tamże, s. 29.

¹⁰ J. Garrison, A. Neiman, *Pragmatism and Education*, [w:] *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, ed. by N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, P. Standish, Blackwell Publishing, Malden 2003.

¹¹ B.J. Thayer-Bacon, *Transforming Critical Thinking: Thinking Constructively*, Teachers College Press, New York, London 2000.

W takim sposobie definiowania myślenia w jego najlepszym i najwybitniejszym sensie pobrzmiewa instrumentalne podejście do fenomenu ludzkiego myślenia. Wykształcone myślenie jest więc przede wszystkim narzędziem służącym umiejętnemu analizowaniu i ocenianiu tego, co już zostało pomyślane. W mniejszym stopniu chodzi o inspirację do myślenia o tym, co niepomysłane. Jest to oczywiste w obliczu faktu, że dla tego filozofa myślenie naukowe, a mówiąc precyzyjniej, rozumowanie sterujące procesami naukowego dociekania, stało się uniwersalnym modelem myślenia refleksyjnego. Dewey bowiem, tak jak inni pionierzy amerykańskiego pragmatyzmu, był przekonany o wyższości nauki nad innymi formami poznania. Myślenie refleksyjne w jego konceptualizacji podpada pod schemat rozumowania typowego dla procesu rozwiązywania problemów.

Analizując „pełen akt myślenia”¹² refleksyjnego, Dewey wyróżnił podstawowe elementy każdej tego typu operacji intelektualnej. Barbara J. Thayer-Bacon twierdzi, że według autora tego modelu nie zawsze myślenie to przebiega dokładnie w takiej kolejności, jakkolwiek zawsze zawiera te same elementy¹³. Pierwszy etap to stan zakłopotania lub niepewności wywołany przez napotkaną trudność. Stan ten stwarza potrzebę znalezienia rozwiązania i staje się czynnikiem uruchamiającym proces refleksji. Drugi etap to określenie istoty problemu analogicznie do stawiania właściwej diagnozy. Zazwyczaj polega na rzetelnej obserwacji i gromadzeniu danych. Jest kluczowy dla etapów po nim następujących, albowiem trudno o trafne rozwiązanie problemu, jeśli nie ma się pewności co do jego specyfiki. Trzeci etap to pojawienie się przypuszczalnych rozwiązań. Dewey podkreśla w tym miejscu znaczenie umiejętności utrzymania kilku różnych rozwiązań jako istotnego elementu refleksyjnego myślenia, ponieważ zmusza do dalszego poszukiwania uzasadnień, dowodów i danych, na których trafny sąd powinien być oparty. Chroni tym samym przed pochopnymi i nieuzasadnionymi wnioskami. Istotę czwartego etapu myślenia refleksyjnego Dewey określił jako racjonalne analizowanie przypuszczalnych rozwiązań. Szczególną rolę odgrywa w nim rozumowanie. Polega ono przede wszystkim na dokładnym rozważaniu możliwych konsekwencji proponowanych rozwiązań oraz na ich odrzuceniu albo uznaniu za właściwe. Ostatnim etapem jest potwierdzenie słuszności przyjętego rozwiązania za pomocą obserwacji lub eksperymentu.

Powyższy schemat ilustrujący proces myślenia refleksyjnego można podsumować, przywołując kolejną charakterystykę autorstwa Deweya. Jest to „utrzymywanie stanu wątplenia i unikanie przedwczesnego wyciągania wniosków przy

¹² J. Dewey, *Jak myślimy?*, dz. cyt., s. 98.

¹³ B.J. Thayer-Bacon, *Transforming Critical Thinking*, dz. cyt.

równoczesnym prowadzeniu systematycznych dociekań”¹⁴. Z tej perspektywy myślenie refleksyjne jest trudniejsze od innych form myślenia, przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, jest niewygodne, ponieważ wiąże się z przedłużeniem stanu intelektualnej niepewności i zawieszenia. Zawieszenie to jest spowodowane między innymi koniecznością rozważenia alternatywnych hipotez oraz potrzebą rozpatrzenia kwestii z odmiennych punktów widzenia. Po drugie, myślenie refleksyjne wymaga wysiłku niezbędnego do stworzenia rzetelnych podstaw przyjętych lub badanych poglądów. Jak bowiem podkreśla Dewey, „istotą myślenia krytycznego jest odroczenie sądu; a istotą tego odroczenia jest dociekanie w celu określenia natury problemu przed przystąpieniem do prób jego rozwiązywania. To właśnie, bardziej niż cokolwiek innego, zamienia proste wnioskowanie we wnioskowanie sprawdzone, a nasuwające się konkluzje w dowód”¹⁵. Z perspektywy tematyki niniejszej pracy w przytoczonym fragmencie uderza określenie „myślenie krytyczne” użyte jako synonim myślenia refleksyjnego. Wnioskować więc należy, że według Deweya myślenie refleksyjne i myślenie krytyczne są tożsame.

Podsumowując powyższą charakterystykę myślenia, które powinno być podstawowym celem kształcenia, należy najpierw zaznaczyć, że filozoficzny pragmatyzm amerykański wywarł istotne piętno na Deweyowskiej konceptualizacji myślenia krytycznego. Filozofowie pragmatycy uważali bowiem, że filozofia jako taka ma swoje źródło w życiu codziennym, a pojawiające się w nim problemy powinna pomóc rozwiązywać. Zatem myślenie krytyczne według koncepcji wypracowanej przez Deweya zostaje zainicjowane przez odczuwany problem, a następnie jest napędzane przez potrzebę jego rozwiązania. Proces rozwiązywania problemu bazujący na myśleniu refleksyjnym nie może być jednak chaotyczny, rutynowy lub intuicyjny, bo według Deweyowskiej propozycji każdy akt myślenia krytycznego polega na pogłębionej analizie; na umiejętnym, to znaczy opartym na metodach naukowego dociekania i logicznego rozumowania, poszukiwaniu rozwiązania problemu; na postrzeganiu go z różnych perspektyw; na określaniu przyczyn; na rozważaniu hipotez – możliwych rozwiązań badanego problemu; na analizowaniu i ocenianiu dowodów, wniosków i konsekwencji – możliwego wsparcia na rzecz ostatecznego rozwiązania, innymi słowy na opieraniu przekonań na mocnych podstawach przesłanek.

Rozstrzygnięcie, czy rzeczywiście myślenie wzorowane na metodzie naukowego dociekania z wykorzystaniem pięciofazowego schematu rozwiązywania

¹⁴ J. Dewey, *Jak myślimy?*, dz. cyt., s. 38.

¹⁵ Tamże, s. 105.

problemów jest „myśleniem w najlepszym i najwybitniejszym znaczeniu”¹⁶ oraz tym jego typem, który powinien być głównym celem kształcenia, jest problemem drugorzędnym wobec kwestii bardziej fundamentalnej, do której Dewey zdołał przekonać wielu. Analiza literatury przedmiotu prowadzi do wniosku, że za sprawą twórczości tego filozofa upowszechniony został pogląd, iż wspieranie rozwoju myślenia powinno być centralnym celem procesu kształcenia.

Ten charakterystyczny nacisk, jaki John Dewey kładł w swoich dziełach na myślenie refleksyjne¹⁷ oraz na konieczność kształcenia umiejętności takiego myślenia, był według Matthew Lipmana zapowiedzią rozwoju edukacyjnego ruchu na rzecz nauczania myślenia krytycznego w XX wieku¹⁸. Podobnie uważa Anthony Blair, który twierdzi, że „ruch na rzecz [nauczania] myślenia krytycznego ma swoje źródło w Deweyowskiej koncepcji myślenia refleksyjnego”¹⁹. Należy przyjąć, że ruch ten – choć jego nazwę zaczęto powszechnie stosować dopiero w latach 80. – funkcjonował od czasów Deweya, o czym świadczą przytaczane fakty. Już w latach 30., zapewne pod bezpośrednim wpływem poglądów i działalności tego filozofa, zostały zrealizowane dwa istotne przedsięwzięcia edukacyjne²⁰.

W 1933 roku Progressive Education Association (Stowarzyszenie Edukacji Progresywnej) opracowało ośmioletni program badawczy, w którym udział wzięło 30 szkół średnich z całego kraju. Na potrzeby badań szkoły te zmodyfikowały swoje programy kształcenia, tak by były zgodne z następującymi ideami: aktywne angażowanie uczniów w proces kształcenia, demokratyzacja nauczania, dostosowanie treści kształcenia do zainteresowań uczniów oraz rozwijanie myślenia krytycznego²¹. Prawie 300 szkół wyższych zmieniło zasady rekrutacji, ułatwiając przejście przez procedury rekrutacji absolwentom szkół średnich, którzy uczestniczyli we wspomnianym eksperymencie. Robert Ennis twierdzi, że Stowarzyszenie Edukacji Progresywnej „na potrzeby kształcenia zrobiło użytek z koncepcji

¹⁶ Tamże, s. 29.

¹⁷ G.R. Geiger, *John Dewey in Perspective*, Oxford University Press, New York 1958.

¹⁸ M. Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge, New York, Melbourne, Cape Town, Madrid, Singapore, São Paulo 2006.

¹⁹ A.J. Blair, *Informal Logic's Influence on Philosophy Instruction*, „Informal Logic” 2006, vol. 26, no. 3, s. 264.

²⁰ Prezentowaną chronologię ważniejszych działań, których celem było wprowadzenie nauczania myślenia krytycznego do procesu kształcenia, niejako zakłóca inne wydarzenie знаmienne z perspektywy problematyki niniejszego rozdziału, tj. uznanie myślenia krytycznego za cel kształcenia w naukach społecznych już w roku 1916. Ten fakt został przywołany przez Iana Wrighta w artykule: *Critical Thinking in the Schools: Why Doesn't Much Happen*, „Informal Logic” 2002, vol. 22, no. 2.

²¹ L. Cuban, *Policy and Research Dilemmas in the Teaching of Reasoning: Unplanned Designs*, „Review of Educational Research” 1984, vol. 54, no. 4, s. 655–681.

myślenia refleksyjnego, propagowanej przez Deweya”²², a w przywołanym programie badawczym zastąpiono termin „myślenie refleksyjne” określeniami: „myślenie krytyczne” i „klarowne myślenie”.

W tej samej dekadzie zrealizowano jeszcze jedno znaczące przedsięwzięcie edukacyjne – był nim eksperyment przeprowadzony przez Edwarda Glasera. Podczas eksperymentu wykorzystano test opracowany przez Glasera w 1937 roku. Nie stworzył go jednak od podstaw. Glaser zmodyfikował i udoskonalił pomysły Goodwina Watsona, który usiłował zmierzyć bezstronność sądenia (ang. *fair-mindedness*). W ten sposób powstał psychometryczny test znany jako *Watson–Glaser Critical Thinking Appraisal*²³. Glaser zapożyczył definicję myślenia krytycznego bezpośrednio od Deweya i charakteryzował je jako myślenie „wymagające wytrwałego wysiłku, by przetestować jakiekolwiek przekonanie lub formę wiedzy w świetle dowodów leżących u ich podstaw oraz wniosków, ku jakim prowadzi”²⁴. Ponadto Glaser zwracał uwagę na trzy fundamentalne według niego aspekty myślenia krytycznego: postawę uważnego analizowania i rozważania napotkanych problemów; znajomość metod logicznego dociekania; umiejętność zastosowania tych metod. Badacz uzupełnił swoją koncepcję o listę umiejętności, w tym umiejętności systematycznego rozwiązywania problemów.

Badaniom Glasera przyświecało kilka celów: opracowanie efektywnych metod i środków nauczania myślenia krytycznego; sprawdzenie istnienia korelacji między myśleniem krytycznym a innymi zmiennymi, na przykład poziomem inteligencji lub umiejętnością czytania ze zrozumieniem; określenie, czy te zmienne korelują znacząco z wynikami testów na myślenie krytyczne po kursie uczącym takiego myślenia²⁵. Zwieńczeniem badań było wydanie w 1941 roku publikacji

²² R.H. Ennis, *Critical Thinking: Reflection and Perspective*, „Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines” 2011, vol. 26, no. 1.

²³ Od tamtego czasu test został zmodyfikowany i udoskonalony. Obecnie jest najczęściej stosowanym na świecie testem na myślenie krytyczne. Składa się z 80 zadań odnoszących się do sytuacji z życia codziennego, które wymagają wykorzystania pięciu następujących umiejętności: wnioskowanie, rozpoznawanie założeń, ewaluacja argumentów, rozumowanie dedukcyjne i logiczna interpretacja.

²⁴ E. Glaser, *An Experiment in the Development of Critical Thinking*, Bureau of Publications, Teacher College, Columbia University, New York 1941, s. 6.

²⁵ Po dziesięciodziedniowym kursie oraz przeprowadzonych testach okazało się, że grupa eksperymentalna uzyskała znacząco wyższe wyniki testów na myślenie krytyczne niż grupa kontrolna. Oto najważniejsze rezultaty przeprowadzonego eksperymentu: 1) Aspektem myślenia krytycznego najbardziej podatnym na kształcenie jest postawa dokładnego rozważania problemów. 2) Kształcenie umiejętności stosowania metod logicznego rozumowania ma związek z posiadaniem wiedzy z dziedziny, której dotyczy problem. 3) Korelacja między wynikami testów Glasera a testem inteligencji Otisa wyniosła 0,46. 4) Korelacja między IQ a wynikami testu

zatytułowanej *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. Była to słynna, najprawdopodobniej pierwsza próba zoperacjonalizowania nauczania myślenia krytycznego. Publikacja ta jest przytaczana w literaturze przedmiotu i bezsprzecznie uważana za kamień milowy w historii rozwoju północnoamerykańskiej tradycji nauczania myślenia krytycznego.

W latach 40. i 50. edukacyjna idea Deweya głosząca potrzebę nauczania myślenia krytycznego znajdowała oddźwięk na przykład w postaci nowego podejścia do nauczania logiki, co unaoczniają podręczniki tworzone w tamtym okresie. Celem działań twórców takich podręczników było zaciekawienie studentów, a przede wszystkim dobranie treści w taki sposób, aby ukazać praktyczne ich zastosowanie i związek z życiem codziennym. Pierwszy podręcznik z pojęciem myślenia krytycznego w tytule pochodzi z 1946 roku i jest autorstwa Maxa Blacka. We wstępie do drugiego wydania napisał on: „Wykorzystałem autentyczne ilustracje z gazet, książek i innych współczesnych źródeł. (...) Logika powinna być łatwa, interesująca i przyjemna”²⁶. Lipman przywołuje jednak inny podręcznik, *Practical Logic*, autorstwa Monroego Beardsleya, jako bardziej wpływowy w tamtym czasie i dostosowany do młodego pokolenia. Jego autor połączył zagadnienia z obszarów logiki, gramatyki, retoryki i pisania. Lipman twierdzi, że większość propagatorów myślenia krytycznego związanych z nauczaniem logiki chciała wykazać, że była ona edukacyjnie użyteczna²⁷.

Wydaje się, że logicy jako pierwsi przystąpili do wcielania postulatów Johna Deweya w życie, co wcale nie dziwi, skoro usprawnianie rozumowania zawsze było ich domeną. Jednak znaczący wpływ na ruch na rzecz nauczania myślenia krytycznego miała również działalność naukowa psychologów edukacyjnych i psychologów badających procesy poznawcze. Ponadto istotną rolę odegrali wykładowcy akademicki i nauczyciele niższych szczebli edukacji. W każdej z wymienionych grup były osoby żywo zainteresowane rozumowaniem u ludzi oraz

Glaser wyniosła 0,33. Wiele osób z niższym IQ należało do grupy, która najbardziej skorzystała z kursu myślenia krytycznego. 5) Umiejętności językowe oraz rozumienie tekstu czytanego są blisko spokrewnione z umiejętnościami myślenia krytycznego. 6) Wzrost umiejętności myślenia krytycznego następował przez sześć miesięcy po zakończeniu kursu, co potwierdziły wyniki dodatkowych testów oraz obserwacja zachowania badanych (por. E. Glaser, *An Experiment in the Development...*, dz. cyt.). Zasadniczo nie powinno dziwić, że po kursie kształcącym określone umiejętności grupa eksperymentalna osiąga lepsze wyniki od grupy kontrolnej. Niemniej propagatorzy nauczania myślenia krytycznego byli szczególnie zainteresowani skutecznością poszczególnych metod oraz możliwością zbadania zakresu postępów osiągniętych przez uczniów.

²⁶ M. Black, *Critical Thinking: An Introduction to Logic and Scientific Method*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1952, s. VII.

²⁷ M. Lipman, *Thinking in Education*, dz. cyt.

poszukiwaniem skutecznych metod rozwijania myślenia w procesie kształcenia. Już sam przegląd bibliografii z tamtego okresu, dotyczącej dydaktyki, świadczy o zainteresowaniu psychologów i nauczycieli problematyką rozwijania myślenia²⁸.

Idea kształcenia umiejętności myślenia krytycznego popularyzowana była zatem wielotorowo, między innymi dlatego, że harmonizowała z innymi koncepcjami i trendami w dydaktyce. Tak było w przypadku taksonomii Benjamina Blooma, której opracowanie prawdopodobnie nie wynikało z zamiaru, by bezpośrednio propagować ideę nauczania myślenia krytycznego. Niemniej jednak jej popularyzację wspomógł znaczący wydźwięk publikacji *Taxonomy of Educational Objectives. Book 1: Cognitive Domain* opracowanej przez Blooma i jego zespół, a wydanej po raz pierwszy w 1956 roku²⁹. Tytuł ten wszedł na trwałe do kanonu najbardziej wpływowych dzieł w edukacji północnoamerykańskiej³⁰. Doniosłość taksonomii polegała między innymi na „zdegradowaniu” wiedzy rozumianej jedynie jako zapamiętane informacje. Doprowadziła również do zmniejszenia roli kształcenia rozumianego jako przekazywanie wiedzy. Znalazła się ona na najniższym szczeblu w hierarchii poznawczych celów kształcenia. To z jednej strony potwierdziło i ugruntowało znaczenie znajomości informacji jako podstawy, a z drugiej zwróciło uwagę na konieczność rozwijania w procesie kształcenia kompetencji, które wymagają wykonywania dużo bardziej złożonych operacji poznawczych niż zapamiętywanie i odtwarzanie wiedzy. Na wyższy poziom wyniesiono analizę i syntezę, a najwyższy poziom w taksonomii zajęła ewaluacja, która jest sednem myślenia krytycznego³¹. To hierarchiczne zestawienie poszczególnych kategorii umiejętności ze sfery poznawczej wyeksponowało tym samym Deweyowskie przekonanie, że zapamiętywanie i gromadzenie informacji nie jest

²⁸ Oto kilka przykładowych tytułów: N.R.F. Maier, *Reasoning in Humans. III. The Mechanisms of Equivalent Stimuli and of Reasoning*, „Journal of Experimental Psychology” 1945, vol. 35, s. 349–360; A. Lefford, *The Influence of Emotional Subject Matter on Logical Reasoning*, „Journal of General Psychology” 1946, vol. 34, s. 127–151; H. Lewis, *An Experiment in Developing Critical Thinking Through the Teaching of Plane Demonstrative Geometry*, „Mathematics Teacher” 1950, vol. 43, s. 411–413; J.P. Guilford, N.W. Kettner, P.R. Christensen, *The Nature of the General Reasoning Factor*, „Psychological Review” 1956, vol. 63, s. 169–172; H.A. Thelen, *A Methodological Study of the Learning of Chemical Concepts and of Certain Abilities to Think Critically in Freshman Chemistry*, „Journal of Experimental Education” 1944, vol. 13, s. 53–75; N. Grener, L. Rath, *Thinking in Grade 3*, „Educational Research Bulletin” 1945, vol. 24, s. 38–42; C.D. Higgins, *The Educability of Adolescents in Inductive Ability*, „Science Education” 1945, vol. 22, s. 82–85.

²⁹ B.S. Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I and II*, David McKay, New York 1971.

³⁰ H.G. Shane, *Significant Writings That Have Influenced the Curriculum: 1906–1981*, „Phi Delta Kappa” 1981, vol. 62, no. 5, s. 311–314.

³¹ Więcej na ten temat w rozdziale trzecim poświęconym problematyce konceptualizacji myślenia krytycznego.

celem samym w sobie. Wiadomości w nowej hierarchii poznawczych celów kształcenia stały się jedynie podstawą do dalszego rozwijania myślenia i kształtowania innych, bardziej złożonych i pożądaných we współczesnym amerykańskim społeczeństwie umiejętności poznawczych. Zrozumiałe jest więc, dlaczego Benjamin Bloom niejako przy okazji wsparł ruch na rzecz nauczania myślenia krytycznego.

Popularność taksonomii Blooma znacząco wpłynęła na zmianę w postrzeganiu hierarchii ważności celów kształcenia. Ponadto upowszechniła pogląd, że pożądane efekty kształcenia to nie tylko odtwarzanie informacji i posiadanie wiedzy. Umiejętności analizowania informacji, zastosowania wiedzy oraz samodzielnego dokonywania ewaluacji przez ucznia wysunęły się na pierwszy plan. To spowodowało, że amerykańscy pedagodzy musieli szukać nowych metod kształcenia – nowego sposobu realizowania treści programowych. Poniekąd zmuszało do znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak te nowe, priorytetowe cele osiągnąć. Kształcenie umiejętności myślenia krytycznego znakomicie wpasowało się w tę hierarchię celów poznawczych. Niestety w tym samym okresie ruch na rzecz edukacji progresywnej przechodził już poważny kryzys, co doprowadziło w końcu lat 50. do rozpadu Stowarzyszenia Edukacji Progresywnej. Tym samym najważniejsze instytucjonalne wsparcie dla nauczania myślenia krytycznego znikło³², jednak pomimo rozpadu stowarzyszenia idea rozwijania myślenia w procesie kształcenia, w tym nauczania myślenia krytycznego, przetrwała. Pojawiały się publikacje zarówno bezpośrednio koncentrujące się na jego nauczaniu, na przykład *An Exploration in the Teaching of Critical Thinking in General Psychology*³³, jak i takie, które za sprawą filozofa Israela Schefflera propagowały nauczanie myślenia krytycznego oraz harmonizowały z niektórymi podstawowymi poglądami i postulatami edukacyjnymi Johna Deweya.

W latach 50. działalność akademicką rozpoczął filozof edukacji Israel Scheffler. I choć reprezentował inny nurt filozoficzny niż Dewey – filozofię analityczną, niektóre spośród jego pedagogicznych poglądów były spójne z naukami Deweya. Zapewne dlatego, że w twórczości Schefflera, tak jak u Deweya, obecna jest wyraźna intencja pedagogiczna odnośnie do myślenia krytycznego. Scheffler nie był, jak sam twierdził, ani przeciwnikiem, ani zwolennikiem poglądów tego filozofa. Raczej zachęcał, odpowiadając na ówczesny radykalny odwrót od edukacji progresywnej i niektórych edukacyjnych poglądów prekursora ruchu na rzecz nauczania myślenia krytycznego, by poglądy Deweya poddać ponownej analizie. Sam podjął się tego wyzwania i usiłował rzetelnie ocenić niektóre z nich.

³² R.H. Ennis, *Critical Thinking...*, dz. cyt.

³³ E. Lyle, *An Exploration in the Teaching of Critical Thinking in General Psychology*, „Journal of Educational Research” 1958, vol. 52, s. 129–133.