



Iwona Czaja-Chudyba

Myślenie krytyczne w edukacji

**METODYKA KSZTAŁCENIA
W SZKOLE PODSTAWOWEJ**



Iwona Czaja-Chudyba

Myślenie krytyczne w edukacji

**METODYKA KSZTAŁCENIA
W SZKOLE PODSTAWOWEJ**

[Kup książkę](#)



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

[Kup książkę](#)



Iwona Czaja-Chudyba

Myślenie krytyczne w edukacji

**METODYKA KSZTAŁCENIA
W SZKOLE PODSTAWOWEJ**

**WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO**

Łódź 2020



**EDUKACJA
DLA MĄDROŚCI**

[Kup książkę](#)

Iwona Czaja-Chudyba – Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej, Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej
30-060 Kraków, ul. R. Ingardena 4

REDAKCJA NAUKOWA SERII „EDUKACJA DLA MĄDROŚCI”
Krzysztof J. Szmidt (przewodniczący), Jolanta Bonar, Iwona Czaja-Chudyba, Stanisław Dylak
Katarzyna Krasoń, Wiesława Leżańska, Witold Ligęza, Monika Modrzejewska-Świgulska
Elżbieta Płóciennik, Janina Uszyńska-Jarmoc

RECENZENT
Stanisław Dylak

REDAKTOR INICJUJĄCY
Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE
Beata Otocka

SKŁAD I ŁAMANIE
Munda – Maciej Torz

KOREKTA TECHNICZNA
Leonora Gralka

PROJEKT OKŁADKI
Studio Polkadot

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/ArturVerkhovetskiy

© Copyright by Iwona Czaja-Chudyba, Łódź 2020
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2020

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.09629.19.0.M

Ark. wyd. 9,3; ark. druk. 13,625

ISBN 978-83-8142-930-6
e-ISBN 978-83-8142-931-3

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63

Spis treści

Wprowadzenie	7
Rozdział 1	
Co to jest myślenie krytyczne?	13
1.1. Jak zdefiniować myślenie krytyczne?	13
1.2. Jakie są rodzaje krytycyzmu? Krytycyzm destruktywny, bezstronny i konstruktywny	23
1.3. Gdzie i dlaczego myślenie krytyczne jest potrzebne?	30
Rozdział 2	
Jak rozwijać myślenie krytyczne?	41
2.1. Jak ujawnia się krytycyzm w rozwoju człowieka?	41
2.2. Dlaczego boimy się krytyki?	53
2.3. Jak nauczyć myślenia krytycznego? Psychopedagogiczne uwarunkowania stymulujące konstruktywną krytykę	75
Rozdział 3	
Przykłady ćwiczeń i projektów w szkole podstawowej	91
3.1. Materiały dla nauczyciela cz. 1. Uwagi do przygotowania i realizacji zajęć	91
3.2. Materiały dla nauczyciela cz. 2. Ćwiczenia i projekty dla kl. 1–3 „PoWażne Sprawy – poszukiwania Małych Myślicieli”	99
3.3. Materiały dla nauczyciela cz. 3. Strategie i projekty dla kl. 4–8 „PoWażne Sprawy – poszukiwania Samodzielnych Myślicieli”	149
Zakończenie	207
Bibliografia	209
Odpowiedzi do „Krytykotestu”	217

Wprowadzenie

*Szkoła powinna uczyć myśleć.
Szkoła powinna uczyć pytać.
Szkoła powinna uczyć szukać.
Szkoła powinna uczyć dyskutować.
Szkoła powinna uczyć bronić się przed fałszem i manipulacją medialną.
Szkoła powinna uczyć mądrze wybierać.
Szkoła powinna uczyć oceniać.*

Współczesność stawia młodego człowieka i jego nauczycieli wobec nowych oczekiwań i wymogów. Zmiany społeczno-kulturowe oraz technologiczne XX i XXI wieku uwypukliły istotność działań twórczych; z drugiej strony jednak u wielu osób przyczyniły się do narastania poczucia zagubienia i niepewności, będącego często skutkiem nagłaśniania i powszechnej świadomości sytuacji trudnych, a nieraz konfliktowych. Właściwie w każdej sferze życia, to, z czym dotychczas mierzyli się wyłącznie eksperci przygotowani na konfrontację z różnorodnymi problemami, dziś, poprzez media, dotyka każdego z nas. Także kultura medialnego przekazu, operująca wizualną, prostą symboliką, uniformizacją i schematyzacją treści oraz form przedstawień, a często celowym nawiązaniem do estetyki kiczu, staje się wrogiem racjonalności oraz wartości etycznych i estetycznych. Nie da się całkowicie (i chyba niekoniecznie trzeba) odseparować dzieci od tych problemowych spraw, nie da się zabronić korzystania z dostępnych form komunikacji internetowej i mediów społecznościowych, należy się raczej zastanowić, w jaki sposób przygotować je poznawczo i uodpornić emocjonalnie na rodzące się wyzwania. Jedną z możliwych, a prawie całkowicie pomijanych w polskiej szkole form takiego działania, jest nauczanie

krytycznego myślenia – będącego zarazem towarzyszeniem i wspieraniem dzieci na drodze nabywania racjonalnej mądrości.

Książka została zaplanowana jako oferta serii wydawniczej „Edukacja dla Mądrości”. Myślenie krytyczne wpisuje się w tę ideę jako proces, dzięki któremu uczniowie mogą ową mądrość zdobywać i konceptualizować. Proponowana w tej pracy koncepcja konstruktywnego krytycyzmu określa go jako typ *racjonalnego myślenia skierowanego na nadawanie wartości i redukovanie braków*, dlatego jest formą rozumowania, dzięki któremu konstruujemy wiedzę poprzez dostrzeganie w niej luk, braków, nieścisłości i niejednoznaczności. Myślenie krytyczne związane jest także z mądrym postępowaniem i dokonywaniem wyborów. Przez wiele lat myślenie krytyczne było domeną filozofów, naukowców, pisarzy, krytyków literatury, teatru lub sztuki. Współczesna inwazja mediów w życie każdego człowieka uzasadnia celowość kształcenia umiejętności krytycznych u każdej jednostki, niezależnie od wykonywanego zawodu. Także pojęcie krytyki rozszerzyło swoje znaczenie. Jest utożsamiane z całym spektrum zachowań – od prostackiego hejtu, mowy nienawiści i nawyku krytyki bez uzasadnień w internecie (np. „dislajki”), po racjonalne wątplenie, wartościowanie, analizowanie, szukanie argumentów, uzasadnianie i dyskutowanie. Tym bardziej wydaje się zasadny podział myślenia krytycznego na destruktywne, bezstronne i konstruktywne. To pierwsze będzie łączyło się z buntem, negacją, oporem, podczas gdy pozostałe mogą pomóc w mądrym funkcjonowaniu i zdobywaniu wiedzy.

Miejsce i rola myślenia krytycznego w obecnym świecie wydaje się nie do przecenienia (Włoch, Śledziewska, 2019). Dla koncepcji tej książki kluczowe jest założenie, iż **możliwe jest, a nawet konieczne, demitologizowanie myślenia krytycznego**, by z Parnasu filozoficznych, naukowych dysput przenieść je na codzienną umiejętność, w którą wyposażamy każde dziecko i każdego dorosłego. Jest to konieczne ze względu na upowszechnienie się problemów, wobec których staje każdy z nas. Należy sobie jednak uświadomić, iż dojrzałe myślenie krytyczne (a szczególnie myślenie konstruktywnie krytyczne, które będzie przedmiotem przedstawionych w tej publikacji propozycji metodycznych) wymaga włączenia „dojrzałych” operacji intelektualnych związanych z racjonalnością. Nie jest więc w całości możliwe do nauczania na przykład w edukacji wczesnoszkolnej, ale już wtedy można w dziecku zaszczyć nawyk wątplenia, uważności, pytania

i intelektualnej odwagi, które są podstawowe w kształceniu krytycznego myślenia. Wydaje się to także zgodne z trendami mądroj edukacji w krajach zachodnich – program „Filozofia dla dzieci” M. Lipmana czy propozycje R. Paula były kierowane do dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Teoretyczną podstawą niniejszej książki jest monografia *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności* (Czaja-Chudyba, 2013), będąca owocem kilkuletniej pracy badawczej, w której skupiłam się na wykazaniu nieobecności tego typu myślenia w edukacji, a w szczególności na przyczynach tego stanu, na określeniu okoliczności (barrier), które powodują, że obawiamy się myśleć krytycznie – stawiać pytania, dociekać, analizować i dyskutować w szkole. Wiele informacji, które nie zostały w niniejszej książce dogłębnie przedstawione, można znaleźć właśnie w tej pracy. Od czasu jej wydania właściwie niewiele się w edukacji pod względem obecności myślenia krytycznego zmieniło (a jeżeli, to na gorsze) – badacze i publicyści nadal negatywnie oceniają nasze przygotowanie do krytycznej partycypacji w kulturze, mediach i życiu publicznym. Z powyższych powodów będę nieraz sięgać do badań, analiz i diagnoz dokonanych w tamtej książce; pomimo upływu czasu wydaje się, że nie straciły one na aktualności – wręcz przeciwnie – ich wydźwięk w obecnych czasach nabiera jeszcze większej ostrości. Za fasadą deklarowanych frazesów o istotności i ważności rozwijania krytycyzmu widoczna jest pasywność – bierne zaakceptowanie bezrefleksyjności, powstrzymanie się od krytykowania, zgoda na poddanie się bez rzeczowej dyskusji, skłonności do pozbawiania się jakiegokolwiek kontroli nad rozwiązaniem problemu, konformistyczne uleganie innym.

Już L. Wygotski stwierdził, że zmiana rozwojowa dziecka wyznaczana jest przez horyzont poznawczy (intelektualny) dorosłego. To nauczyciel tworzy pomost pomiędzy kompetencjami ucznia a wymaganiami stawianymi przez zadanie. Nauka myślenia krytycznego musi więc iść dwutorowo: musi być skierowana na dziecko i na rekonstrukcję środowiska, by umożliwić przyjęcie tej krytyki, *oswojenie z nią*. Rola szkoły w tej mierze wydaje się być nieoceniona, a realizacja tego zadania spoczywa na nauczycielach – mądrych Mistrzach. Dlatego kolejne założenie, które wyznacza strukturę niniejszej publikacji dotyczy stwierdzenia, że **nie ma i nie będzie nauczania krytycznego myślenia bez krytycznie myślących nauczycieli**. Jednak uczenie i doskonalenie

umiejętności krytycznych wymagają wysiłku i przygotowania. Nie wydaje się możliwe, by krytycyzmu uczyły osoby, które same mają problemy z krytycyzmem. Aby rozwijać tę sprawność, umiejętność, należy z jednej strony być przekonanym o jej istotności, o tym, że jest potrzebna; z drugiej strony – być jej świadomym i nie obawiać się konsekwencji. Dlatego pierwszą fazą nauki myślenia krytycznego musi być uświadomienie prowadzącym – pedagogom, psychologom, nauczycielom – ich własnych kompetencji lub niekompetencji w tym zakresie. Nie jest to zadanie łatwe, ponieważ wymaga intelektualnego zaangażowania, a przytaczane przez E. Wasilewską-Kamińską (2016, s. 163) dane dotyczące USA, wskazujące na to, iż tylko ok. 10% kadry wykładowców w ponad 60 przebadanych ośrodkach akademickich rzeczywiście naucza myślenia krytycznego, nie napawają optymizmem.

Można także zauważyć, że poza nielicznymi przykładami nauczanie krytycznego myślenia w Polsce nie ma większych tradycji, a istniejące propozycje nie wyszły poza etap eksperymentów – „wysp oporu edukacyjnego”, „alternatyw edukacyjnych” (Klus-Stańska, 2002; Śliwerski, 2007, 2008; Zbróg, 2009/10, 2010). W krajach anglosaskich (szczególnie w USA i w Kanadzie) tematyka nauczania myślenia krytycznego osiągnęła apogeum w latach 70. i 80. XX stulecia. W Polsce, ze zrozumiałych względów, te idee nie zostały zauważone ani dopuszczone do standardów kształcenia, ani na poziomie akademickim, ani w edukacji szkolnej. Dopiero okres transformacji umożliwił propagowanie tego typu programów, niestety, w bardzo ograniczonym zakresie. Przykładowo – idee popularyzowane przez programy „Filozofia dla dzieci”, „Szkoła z klasą. Czytam, myślę, działam (Lego Cognito Ago)” czy kursy TOC nie znajdują większego zainteresowania w szkołach masowych. Także prace polskich autorów o myśleniu krytycznym pojawiają się raczej incydentalnie¹.

Niniejsza monografia nie powstałaby, gdyby nie grupa osób wierzących, że edukacyjne wspieranie mądrości, kreatywności oraz konstruktywnego krytycyzmu ma sens i jest ważnym zadaniem dla nauczycieli szkoły podstawowej. Dlatego chciałabym

¹ Wyłączam z tej analizy kursy i opracowania poświęcone nauczaniu filozofii i myślenia krytycznego jako metody rozumowania filozoficznego. Do nielicznych, interesujących opracowań należą: *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia. Na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady* E. Wasilewskiej-Kamińskiej oraz *Psychopedagogiczne mity* cz. 2 T. Garstki i A. Śliwerskiego.

serdecznie podziękować inicjatorowi serii „Edukacja dla Mądrości” – Panu Profesorowi dr. hab. Krzysztofowi Szmidtowi za propozycję publikacji, za wskazanie kontrowersji łączących się z tym tematem, a przede wszystkim za cenne wskazówki, które rozszerzały horyzont merytoryczny i aplikacyjny pracy; Panu Profesorowi dr. hab. Stanisławowi Dylakowi za budujące uwagi w recenzji, a Paniom Redaktor Urszuli Dzieciatkowskiej i Beacie Otockiej za „dopieszczanie” formy i treści książki. W trakcie pisania wspierała mnie bezgraniczna cierpliwość i opieka mojej Rodziny, a przede wszystkim pomocne słowa Mojego Męża, które pozwoliły mi przetrwać trudne chwile, a przede wszystkim przezwyciężyć destruktywny samokrytycyzm. Wszystkie te Osoby wzbogaciły moją pracę i każdej z nich chciałabym w tym miejscu wyrazić moją wdzięczność.

Książka została pomyślana jako forma dialogu z czytelnikiem. Przyjmując założenie, że o trudnych sprawach należy pisać w maksymalnie jasny, prosty sposób, część teoretyczna została zredukowana do niezbędnego minimum i napisana językiem zrozumiałym dla odbiorcy po raz pierwszy konfrontującego się z problemami nauczania myślenia krytycznego. Z drugiej strony trudno o myślenie krytycznym pisać banalnie, skoro istotą tego procesu jest tropienie trywialności, infantylizmu, bezrefleksyjności w rozumowaniu.

W pierwszym podrozdziale rozdziału pierwszego zostaną przedstawione definicje myślenia krytycznego oraz cechy myślenia analityczno-logicznego. Pokróćce zostaną scharakteryzowane formy krytycznej edukacji w perspektywie historycznej i we współczesnej myśli pedagogicznej (m.in. pedagogika krytyczna, pedagogika emancypacyjna, pedagogika oporu, ruch Critical Movement, projekt M. Lipmana).

Kolejno (w podrozdziale drugim) omówione będą trzy rodzaje wyrażania i stosowania krytycyzmu. Szerzej opisana zostanie autorska koncepcja konstruktywnego krytycyzmu. Omówione także zostaną relacje pomiędzy myśleniem twórczym, mądrością a tak rozumianym myśleniem konstruktywnie krytycznym.

W podrozdziale trzecim ujęte zostaną charakterystyki najważniejszych obszarów konstruktywnego krytycyzmu – przestrzeni, w których myślenie krytyczne jest konieczne, a nawet niezbędne. Analizie zostaną poddane zagadnienia krytycyzmu w odniesieniu do: mediów, nauki, literatury, sztuki, relacji społeczno-politycznych i wiedzy o sobie.

Rozdział drugi otwiera krótka analiza metod diagnozy myślenia krytycznego. Wyróżnione będą cechy osoby krytycznej, które nauczyciel może intuicyjnie diagnozować. Scharakteryzowane zostaną także fazy krytycyzmu w rozwoju dziecka.

W podrozdziale *Dlaczego boimy się krytyki?* omówione zostaną bariery osobowe, społeczne, edukacyjne, które powodują, że obawiamy się wykorzystywać myślenie krytyczne, a równocześnie nie umiemy przyjmować krytycznych argumentów i opinii, mamy trudności z podejmowaniem dyskusji i ocen.

Pracę kończy opis autorskiej koncepcji programu rozwijania myślenia krytycznego „PoWażne Sprawy”. Omówiony zostanie zarys metodyki nauczania myślenia krytycznego, a także przedstawione propozycje sposobów przygotowania się nauczyciela do zajęć i materiały z charakterystycznymi dla nauczania krytycyzmu ćwiczeniami i tematami. Program nie gwarantuje niezawodnych rozwiązań, a raczej oferuje strategie i projekty, które można zastosować podczas pracy z młodym człowiekiem. Nie został więc on napisany z pozycji „wiem, jak”, a bardziej z pozycji „spróbujmy”. To nie tyle program nauczania, co oswajania z myśleniem krytycznym – szczególnie w odniesieniu do kluczowego ogniwa tego procesu, a mianowicie nauczyciela.

„KRYTYKOTEST”

W podsumowaniu propozycja intelektualnej zabawy.

Spróbuj, Drogi Czytelniku, krytycznie zastanowić się nad przeczytanym wstępem. Odpowiedz na postawione pytania:

1. Jakie zmiany w czasach współczesnych uzasadniają konieczność nauczania myślenia krytycznego?
2. Jak oceniasz idee nauczania myślenia krytycznego w szkole podstawowej?

Poprawne rozwiązania odnajdziesz na końcu książki (s. 217). Po udzieleniu własnych odpowiedzi możesz tam sprawdzić ocenę swoich umiejętności krytycznego myślenia.

Rozdział 1

Co to jest myślenie krytyczne?

1.1. Jak zdefiniować myślenie krytyczne?

DEFINICJE MYŚLENIA KRYTYCZNEGO

Wśród sposobów rozumienia myślenia krytycznego można wyróżnić takie, które nawiązują do umiejętności bezstronnego osądu, analitycznego rozumowania i wskazują na jego proceduralny charakter (**myślenie krytyczne jako strategię/ sposób rozumowania**) oraz te, które kładą nacisk na funkcje, jaką może pełnić myślenie krytyczne w życiu jednostki lub społeczeństwa (**krytycyzm jako postawa krytyczna**). Tą dwoistość definicji krytycyzmu dobrze oddaje myśl E. Wasilewskiej-Kamińskiej (2016, s. 77), określająca, iż „jednocześnie kultywuje ono intelektualny rygor badawczy i refleksję, dyscyplinę intelektualną i intelektualną autonomię”.

Autorzy programów kształcenia myślenia krytycznego odwołują się do dokonań J. Deweya (1988) i jego rozumienia myślenia refleksyjnego, tj. aktywnego i nieustannego rozważania wszelkich przekonań i wiedzy. J. Dewey sądził, że warunkiem myślenia refleksyjnego jest stan wątplenia i prowadzenie systematycznych badań oraz że wiąże się ono z potrzebą analizy różnorodnych argumentów, odpowiedzialnością i szczerością. Autor ten łączył z myśleniem refleksyjnym także stan niepewności, sprzeczności oraz akt „zawieszenia sądu” (Dewey, 1988, s. 14). Tradycyjnie krytycyzm bywa też utożsamiany z racjonalnością, dlatego R. Ennis definiuje krytyczne myślenie jako: „racjonalne,

refleksyjne myślenie, skupiające się na decydowaniu w co wierzyć i co robić” (Ennis, 2003, s. 295).

Przedstawiciele amerykańskiego ruchu Critical Movement – R. Paul (1996) i L. Elder (2006) definiują myślenie krytyczne jako dynamiczny proces, w którym jednostka ustawicznie i stale poprawia swoje rozumowanie poprzez wykorzystanie i narzucanie sobie standardów intelektualnych (prawidłowego analizowania, syntetyzowania i oceniania informacji uzyskanych z obserwacji, doświadczeń, wnioskowania, komunikowania). Normy tak rozumianego myślenia krytycznego zostały przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Standardy myślenia krytycznego w koncepcji R. Paula

Charakterystyka krytycznych sądów
jasne (klarowne)
precyzyjne
ściśle
dokładne, trafne
konkretne
spójne
logiczne
głębokie, wnikliwe
kompletne
ważne, istotne
adekwatne w stosunku do tematu
bezzstronne

Źródło: opracowanie własne na podstawie tekstów R. Paula i jego współpracowników (Paul, 1996).

M. Lipman (1996, s. 12) precyzuje, że myślenie krytyczne, opierając się na kryteriach poznawczej odpowiedzialności, obiektywności, użyteczności oraz logiczności, jest związane z umiejętnością „łączenia wielu umiejętności poznawczych” i obejmuje tworzenie przemyślanych sądów, samokorygowanie i wrażliwość na kontekst.

Dla potrzeb metodyki nauczania myślenia krytycznego istotne jest określenie, jakie elementarne zdolności i umiejętności nauczyciel powinien wspierać i rozwijać. Stanowią one często punkt odniesienia pracy dydaktyków, konstruujących szczegółowe propozycje programowe. Przykładem takiego podejścia są propozycje D. Halpern i S. Cotrell, opisane w tabeli 2.

Tabela 2. Elementarne zdolności myślenia analityczno-logicznego w koncepcjach D. Halpern (2003a,b) i S. Cotrell (2007)

D. Halpern				S. Cotrell
A) umiejętności werbalne:	B) umiejętności analityczne:	C) umiejętności testowania hipotez:	D) umiejętności wykorzystania niepewności i prawdopodobieństwa:	E) umiejętności podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów:
1) odczytanie i przeniesienie się przed niewłaściwym użyciem zwodniczego słownictwa;	1) identyfikowanie podstaw teoretycznych argumentów i wniosków; ocena wiarygodności źródeł informacji;	1) rozpoznawanie potrzeby i wykorzystywanie operacyjnych zacji pojęć;	1) rozpoznawanie zjawiska regresji od/do średniej;	1) wyróżnianie możliwych rozwiązań i zastanawianie się nad ich zaletami i wadami;
2) tropienie błędnych użycia definicji i personifikacji;	2) rozumowanie <i>co by było, gdyby...</i> ? i <i>jeśli – to</i> ;	2) rozumienie potrzeby wyróżniania i kontrolowania maksymalnej liczby czynników, które mogą wpłynąć na opisywaną sytuację;	2) rozumienie i unikanie błędów przypadkowego połączenia;	2) rozpatrywanie problemu z perspektywy różnych rodzajów założeń i celów;
3) rozumienie ważności pytania oraz zauważanie i negowanie stronniczości piszącego;	3) umiejętności w testowaniu hipotez;	3) szukanie adekwatnych przykładów i możliwych nierealności w generalizowaniu na podstawie nierzetelnych, niereprezentatywnych przykładów;	3) rozumienie ograniczeń w ekstrapolacji wyników na inne obszary;	3) rozpoznawanie analiz dokonywanych „po fakcie”;
4) używanie właściwych trafnych analogii;	4) ocenianie spójności, odpowiedniości wniosków i adekwatności wniosku do przyjętych przesłanek;	4) umiejętności rozpoznania związku dwóch czynników jako pozytywnego, negatywnego lub nieistniejącego;	4) ocenianie ryzyka błędów związanych z wieloaspektowością i rzadkością występowania niekórych zdarzeń.	4) porównywanie tego samego zagadnienia z perspektywą innych autorów;
				identyfikowanie argumentów i wniosków wynikających z poglądów innych osób;
				bezsronne ocenianie dowodów z różnych punktów widzenia;
				sprawdzanie, czy każde twierdzenie wynika logicznie z poprzedniego;
				poszukiwanie możliwych luk w rozumowaniu, materialnych dowodowym oraz w sposobie formułowania wniosków;
				porównywanie tego samego zagadnienia z perspektywą innych autorów;

Tabela 2. cd.

D. Halpern				S. Cotrell
5) wykorzystanie klasyfikacji i parafrazy w celu odczytania nowych kontekstów tekstu;	5) rozumienie różnic pomiędzy opiniami, racjonalnymi osądami i faktami;	5) rozumienie ograniczeń dotyczących rozpoznanych korelacji;	5) demaskowanie prowokacyjnych decyzji i poglądów;	wyjaśnianie, dlaczego różne osoby doszły do odmiennych konkluzji;
6) wykorzystanie graficznej organizacji w tworzeniu tekstu.	6) demaskowanie i unikanie powszechnych błędnych przekonań.	6) poszukiwanie różnorodnych dowodów na poparcie wniosków;	6) tworzenie grafów, diagramów i hierarchizacji jako ilustracji struktury problemu i rozwiązań;	umiejętność argumentacji;
		7) rozważanie przyczyn niedostatecznej jakości dowodów, w celu zmiany wniosków;	7) zauważanie, w jaki sposób informacje w bliższym i dalszym otoczeniu oraz specjalistyczna wiedza mogą ograniczać rozwiązanie;	diagnozowanie prób manipulacji za pomocą niewiarygodnych środków;
		8) produktywny rozwiązywanie problemów;	8) wykorzystanie wielu strategii do rozwiązania problemu.	refleksja nad uwikłaniami i interesami grup wypowiadających poglądy.
		9) rozumienie wpływu samopotwierdzających się przepowiedni na przebieg obserwacji i badań.		

Źródło: opracowanie własne.

Natomiast R. Ennis (2001, 2003) odróżnia *umiejętności* (analizy założeń, oceny wiarygodności źródeł, identyfikowania stanowisk i podejść, tworzenia i redefiniowania pytań) od postaw, nazywanych *dyspozycjami* (nastawienie pytajne, uważność na podstawy sądów i twierdzeń, uwzględnianie maksymalnie wielu uwarunkowań i kontekstów, potrzeba bycia dobrze poinformowanym, powstrzymywanie się od osądu, gdy dowody wydają się niewystarczające). To rozróżnienie na umiejętności (techniki, zdolności) i dyspozycje (postawy) jest także kluczowe dla propozycji nauczania myślenia krytycznego, proponowanej w niniejszej książce.

W alternatywnym nurcie rozumienia zdolności krytycznych umiejscowić można koncepcję **świadomości krytycznej** M. Czerepaniak-Walczak (2006, s. 153), rozumianej jako zdolność do „krytycznego myślenia o problemach, dostrzeganiu ich i skutecznym rozwiązaniu”, wyrażającej się zauważaniem ograniczeń i depriwacji, jakim podlega jednostka, wybieraniem sposobów ich usuwania i osiąganiem „nowych praw i pól wolności” (Czerepaniak-Walczak, 1995, s. 138), pozwalającej na obiektywne, adekwatne do rzeczywistości rozpoznawanie problemów, np. nacisków władzy. Jest ona związana z niezgodą na niesprawiedliwość, a wykorzystywana do analizy procesów społecznych.

HISTORIA I TRADYCJA MYŚLENIA KRYTYCZNEGO

Wielu badaczy przyjmuje, że kluczem do myślenia krytycznego jest filozofia. Wspólna dla filozofii i pedagogiki jest perspektywa rozumienia krytycznego myślenia jako racjonalnego, związanego z tworzeniem lub zmianą własnego stanowiska w konfrontacji z innymi punktami odniesienia oraz uświadamianie sobie sprzeczności. Należy także zauważyć, że wielu popularyzatorów idei myślenia krytycznego w edukacji to właśnie filozofowie, by wspomnieć chociażby dwóch najbardziej aktywnych – M. Lipmana (2008) i R. Paula (1996).

Od czasów starożytnych postawa krytyczna, postawa sceptycyzmu i wątpienia była podstawą wielu systemów filozoficznych. Termin „krytyka” pochodzi z greckiego *krinein*, co oznacza „rozdzielać”. Poszukując początków tradycji filozoficznej i edukacyjnej, która ukształtowała współczesny obraz myślenia krytycznego, można wskazać m.in. platońskie *Dialogi*, a następnie: oświeceniowy racjonalizm Kartezjusza, Kanta czy falsyfikacjonizm Poppera.

Do sokratejskich sposobów prowadzenia dialogu i stawiania pytań (*majeutyki*) nawiązują wszystkie programy wspierania myślenia krytycznego. Istotny wkład we współczesne rozumienie krytycyzmu wniosła teoria K. Poppera, który uważał, że dzięki stosowaniu krytycyzmu możemy dostrzegać błędy i je poprawiać. Popper przyjmował, że nie istnieją żadne uprzywilejowane kategorie prawdy, źródła wiedzy lub poglądy. Filozof ten wprowadził kluczową po dziś dzień zasadę, która związana jest z procedurą sprawdzania i obalania twierdzeń (tzw. *falsyfikacjonizm* czy też *racjonalny krytycyzm* – pogląd głoszący, że wszystko może zostać podane w wątpliwość).

Nauka myślenia krytycznego, którą będzie przedstawiała niniejsza książka, związana jest przede wszystkim z nurtem poznawczym. Dlatego zasadne jest rozróżnienie pomiędzy pojęciem „myślenie krytyczne” a terminem „pedagogika krytyczna”, spopularyzowanym przez szkołę frankfurcką i łączonym z Adorno, Horkheimerem, Frommem, Marcusem, a później z refleksjami J. Habermasa, udoskonalonej i wzbogaconej przez H. Giroux (1993), P. McLaren, P. Freire’a. Różnicę tę tłumaczy P. McLaren (1991, s. 43), pisząc: „teoretycy programów nauczania [...] często mylą pojęcie »pedagogiki krytycznej« z pojęciem »myślenia krytycznego«. [...] myślenie krytyczne w tym przypadku odnosi się do rozwoju umiejętności poznawczych w celu rozwiązywania coraz bardziej złożonych problemów intelektualnych”. Warto jednak podkreślić, że edukacja krytyczna powinna realizować podwójne cele – służyć rozwijaniu zdolności myślenia, a jednocześnie pełnić rolę krytyczną, emancypacyjną (często nazywaną „duchem krytycyzmu”, por. R. Paul). Winna być połączona z wspieraniem u uczniów: cywilnej odwagi, prawdy, bezstronności, podejmowania ryzyka, wnikliwości i sceptycyzmu.

Rozumienie krytyki w orientacji pedagogiki krytycznej można łączyć z niezgodą na niesprawiedliwość społeczną, z interpretacją procesów społecznych. Przedstawiciele tego nurtu wykorzystują myślenie krytyczne do rozpoznania konfliktu pomiędzy działaniami indywidualnymi, kulturą, praktykami społecznymi, interesami różnych grup społecznych i ich relacją do władzy państwowej. Myślenie krytyczne jest z tej perspektywy rozumiane jako wyzwolenie, emancypacja, transformacja.

Poszczególne teorie pedagogiczne z kręgu nurtu krytycznego kładą nacisk na różne aspekty, na różne jego funkcje: *pedagogika antyautorytarna* skupia się na obronie wolności i autonomii jednostki, a krytyczna refleksja jest obroną przeciwko totalitaryzmowi i uprzedmiotowieniu; *pedagogika oporu* – podkreśla rolę opo-

ru jako aktywnego, krytycznego zaangażowania i intelektualnego upodmiotowienia. Myślenie krytyczne pojawia się tu najczęściej w celu destrukcji: burzenia utartych reguł, struktur, nawyków myślenia. *Pedagogika emancypacyjna*, traktując emancypację jako uwalnianie się z istniejących ograniczeń, wykorzystuje myślenie krytyczne w nieco bardziej transgresyjnym charakterze – jako samodzielność poznawczą pozwalającą zarówno na uwalnianie się spod ograniczeń, ale także na zdobywanie nowych możliwości, kreowanie aspiracji i dostrzeganie życiowych szans.

Lata 80. XX wieku zaowocowały powstaniem w Ameryce środowisk zainteresowanych systemowym i poznawczym kształceniem myślenia krytycznego. Jak pisze E. Wasilewska-Kamińska (2016, s. 41): „To szczególnie ciekawy i niezwykle dynamiczny okres w historii myślenia krytycznego jako operacyjnego celu kształcenia w USA i w Kanadzie. To bezsporne apogeum rozwoju teoretycznych koncepcji dydaktycznych myślenia krytycznego, nowych metod i programów jego nauczania”. Na przestrzeni lat można wyróżnić następujące ich rodzaje:

- 1) programy skierowane do określonej grupy, najczęściej studentów lub kadry oświatowej oraz programy długofalowe, często wspierające myślenie krytyczne w wieloletniej perspektywie lub zakładające wieloletnie implementacje (np. projekt R. Paula i L. Elder);
- 2) programy rozwijające wyróżnione sprawności, zestawy umiejętności krytycznego myślenia lub podkreślające ważność jakiegoś jego aspektu (np. projekt D. Kuhn) i projekty holistycznie kształtujące postawę, orientację krytyczną (np. projekt „Filozofia dla dzieci”);
- 3) programy „remodelujące”, przekształcające cały system oświatowy (program Surry College) i programy inkluzyjne, o charakterze lokalnym.

Za współczesnego prekursora uczenia myślenia krytycznego i jednego z największych akademickich autorytetów w tym zakresie należy uznać R. Ennisa, twórcę jednej z pierwszych całościowych koncepcji – szczegółowego modelu umiejętności krytycznych. Jednak niezwykle istotną rolę w popularyzacji nauczania myślenia krytycznego¹ odegrał Richard Paul – filozof, twórca

¹ Wobec wielości owych programów z niniejszego opisu zostały wyłączone te, które dotyczyły starszej młodzieży, studentów lub osób dorosłych. Opis skupia się na dwóch modelowych – i najbardziej znanych propozycjach – R. Paula i M. Lipmana, przeznaczonych dla dzieci i młodzieży.

jednej z najbardziej znanych, holistycznych propozycji nauczania myślenia krytycznego. Przez ponad 30 lat ośrodek Critical Movement (Sonoma State University) był miejscem corocznych konferencji, a przede wszystkim opracowania doskonałych programów na wszystkich etapach edukacji. Sam R. Paul był autorem wielu podręczników, założycielem licznych centrów i fundacji, promujących włączanie myślenia krytycznego do amerykańskich programów nauczania (Paul i in., 1995; Elder, Paul, 2007).

Koncepcja R. Paula obejmuje wyróżnienie „słabej” i „mocnej” formy myślenia krytycznego. *Słaba odmiana* myślenia krytycznego związana jest z wykorzystaniem elementarnych zdolności krytycznego myślenia do własnych celów (najczęściej dotyczy to obrony własnego stanowiska, krytyki argumentacji innych), często egocentrycznych, czy jak nazywa je R. Paul – samooszukiwania się (*self-deception*). *Mocny sens* myślenia krytycznego zaznacza się w jego bezstronności oraz w wykorzystaniu elementarnych strategii w służbie obiektywnej, „wyważonej prawdy”, racjonalności, autonomii i samoświadomości. Koncepcja ta jeszcze bardziej podkreśla różnicowanie między technikami krytycznego myślenia a postawą krytyczną. Centralna dla „mocnego” rozumienia myślenia krytycznego jest idea bezstronności sądenia, związana z intelektualną pokorą (poczuciem, że nie wiem wszystkiego), empatią (dopuszczeniem i analizą stanowisk przeciwnych własnym), uczciwością (niestosowaniem „podwójnych standardów”), odwagą (podejmowaniem problemów, które nie zawsze są wygodne i bezpieczne), wytrwałością (wnikliwością i cierpliwością), autonomią (niezależnością), wreszcie z rozumnością.

Metoda R. Paula proponuje sformułowanie celu, określenie kluczowych pytań związanych z danym tematem, zidentyfikowanie pojawiających się problemów, założeń i punktów widzenia, które precyzują omawiane zagadnienie, gromadzenie i analizę danych, źródeł informacji i faktów. Zajęcia kończy rozpatrywanie możliwych następstw i wniosków. R. Paul i jego współpracownicy opracowali także szczegółowe podręczniki dla różnych etapów edukacji, w których wskazywali na możliwości przekształcenia (*remodeling*) programu i zajęć w kierunku kształcenia myślenia krytycznego. W podręcznikach tych odnoszą się do problemów bliskich dziecku, ale także do niejednoznacznych i trudnych zagadnień wynikających z bieżącej sytuacji społecznej (np. analiza przemówień działaczy, fragmenty przekazów medialnych, problemy przemocy), a także do dziedzinowego kontekstu problemowego