

Wstęp

W polskich publikacjach pedagogicznych oraz w oficjalnych dokumentach Ministerstwa Edukacji Narodowej pojawia się termin „myślenie krytyczne”, jak również wnioski o nieodzowności nauczania myślenia krytycznego¹. Odwoływanie się do tego pojęcia w publikowanych dokumentach, które są przeznaczone dla pracowników oświaty każdego szczebla oraz szerokiego grona odbiorców, wymaga jednoznacznego jego rozumienia. Powstają zatem pytania, czym jest myślenie krytyczne, jaki to rodzaj wiedzy, kompetencji lub procesów poznawczych oraz w jaki sposób można (jeśli w ogóle) go nauczać.

W Polsce myślenie krytyczne jest utożsamiane z niektórymi kompetencjami logicznymi lub kulturą logiczną, ale bez wyraźnej konceptualizacji myślenia krytycznego i bez bezpośredniego odniesienia do dydaktyki, a szczególnie do niższych szczebli kształcenia. Pojawia się więc luka w systemie pojęciowym oraz w wiedzy dydaktycznej, której uzupełnienie wydaje się konieczne. Tymczasem w Stanach Zjednoczonych Ameryki oraz w Kanadzie od wielu dekad toczą się zaawansowane debaty nad kształceniem umiejętności myślenia krytycznego, wypracowaniem jego definicji oraz tworzeniem odpowiednich programów i metod nauczania. Dotychczasowe osiągnięcia opisane w obszernej literaturze anglojęzycznej są w nikłym stopniu znane w naszym kraju, dlatego też przybliżenie ich wydaje się zasadne.

¹ Przykłady: *Raport o stanie edukacji 2010*, <http://eduentuzjasci.pl/pl/raport-o-stanie-edukacji2010.html?showall=&start=7> [dostęp: 2.05.2012]; *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych*, http://www.bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_4.pdf [dostęp: 18.05.2015]; zalecenia MEN w sprawie e-podręczników, <http://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/e-podreczniki-odslona-kolejnych-czesci.html> [18.05.2015]; J.P. Sawicki, *O strategii rozwijania krytycznego myślenia*, „Nowa Szkoła” 2011, nr 6, s. 27–33.

Ruch edukacyjny na rzecz nauczania myślenia krytycznego² (ang. *Critical Thinking Movement*) narodził się w Stanach Zjednoczonych Ameryki. Tu na początku XX wieku nie tylko odrodziło się zainteresowanie kształceniem umiejętności myślenia, ale przede wszystkim nasiliły się działania mające na celu upowszechnienie jego nauczania. Kanadyjczycy dołączyli do amerykańskich propagatorów w latach 70., zasilając ten ruch tak znacząco, że dzisiaj bezspornie należy ich uznać za współautorów północnoamerykańskiego dorobku w dziedzinie kształcenia umiejętności myślenia krytycznego. W obu tych krajach, aczkolwiek w różnym czasie, uznano myślenie krytyczne za cel kształcenia, co więcej, wyniesiono je do rangi ideału kształcenia. To amerykańskim i kanadyjskim pedagogom XX wieku, od Johna Deweya począwszy, przypisać należy wprowadzenie tej problematyki do współczesnego piśmiennictwa, szeroką popularyzację idei nauczania myślenia krytycznego oraz wysiłki mające na celu jego wdrożenie do procesu kształcenia.

W rezultacie północnoamerykańscy badacze postrzegani są jako pionierzy, dynamiczni propagatorzy oraz autorytety w zakresie kształcenia myślenia krytycznego. Amerykańsko-kanadyjski dorobek w postaci, między innymi, licznych publikacji, koncepcji dydaktycznych, programów i metod nauczania myślenia krytycznego jest szanowany i uznawany w świecie akademickim również poza granicami tych krajów. Świadczy o tym chociażby fakt, że wszystkie znane mi, zawarte w literaturze analizy i opracowania problematyki związanej z dydaktycznymi koncepcjami myślenia krytycznego lub rozważania na temat tego celu kształcenia, nie tylko te przeprowadzane przez autorów amerykańskich, ale, co znamienne, również przez autorów z innych krajów, odwołują się do koncepcji i poglądów powstałych na kontynencie północnoamerykańskim. Cytaty i przytoczenia obecne w publikacjach poświęconych kształceniu myślenia krytycznego odwołują się przede wszystkim do dzieł autorów z USA oraz z Kanady. Literatura przedmiotu dostarcza obfitego wsparcia dla powyższych wniosków³ i, jak się

² Określenie „ruch na rzecz [nauczania] myślenia krytycznego” jest powszechnie stosowane w literaturze przedmiotu. Odnosi się ono do ogółu działań mających na celu krzewienie idei nauczania myślenia krytycznego w szkołach oraz propagowanie i realizowanie przedsięwzięć bezpośrednio ukierunkowanych na jego nauczanie. Ruch ten nie został nigdy zinstytucjonalizowany.

³ Na przykład podręcznik akademicki *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* pod redakcją czterech europejskich profesorów filozofii (Nigel Blake, Paul Smeyers, Richard Smith, Paul Standish) zawiera rozdział poświęcony myśleniu krytycznemu. Redaktorzy powierzyli autorstwo tego rozdziału kanadyjskiej profesor Sharon Bailin z Uniwersytetu Simon Fraser oraz Harveyowi Siegelowi z Uniwersytetu Miami w USA. Drugim dobitnym przykładem jest publikacja pokonferencyjna pt. *Critical Thinking and Learning* pod redakcją Marka Masona

zdaje, potwierdza słuszność dokonanego wyboru, by skoncentrować analizę zagadnień związanych z kształceniem myślenia krytycznego na USA i Kanadzie, krajach pionierskich w tej dziedzinie.

Z tego powodu zawarte w tytule określenie „systemy edukacyjne USA i Kanady” wskazuje na ramy przestrzenne moich zainteresowań badawczych. W obu tych krajach ruch na rzecz nauczania myślenia krytycznego oraz ten cel kształcenia traktowane są jako wspólne przedsięwzięcie akademickie, mimo że są to odrębne państwa, a przede wszystkim odrębne systemy edukacji. Co więcej, systemy oświaty obu tych krajów są wewnątrznie zróżnicowane. Niemniej idea nauczania myślenia krytycznego, a przede wszystkim determinacja i działania, by ten cel kształcenia osiągnąć, wznoszą się ponad różnice i granicę polityczną. Metodyka nauczania myślenia krytycznego traktowana jest przez amerykańskich i kanadyjskich badaczy oraz pedagogów jak jedna tradycja oraz wspólny dorobek. Gdy czyta się publikacje tamtejszych autorów, współpraca akademicka i naukowa jest ewidentna – wspólne konferencje, badania naukowe, zbiorowe publikacje, obustronne przenikanie się poglądów i dorobku, powoływanie się na te same nazwiska, autorytety i wydarzenia, bez względu na to, czy są z USA, czy z Kanady. Wybór systemów kształcenia USA oraz Kanady jako platformy dla analizy problematyki nauczania umiejętności myślenia krytycznego został zatem podyktowany specyfiką badanego fragmentu rzeczywistości edukacyjnej.

Bogaty dorobek akademicki, wieloletnie badania nad myśleniem krytycznym oraz metodami jego nauczania na wszystkich szczeblach edukacyjnych sprawiają, że podejście do jego kształcenia jest wielowątkowe i wielowymiarowe, a sam termin „myślenie krytyczne” jest częstokroć pojmowany w sposób ogólny i szeroki. Wiąże się to nie tylko ze wspomnianą odrębnością systemów oświaty krajów północnoamerykańskich, lecz także z bogatą tradycją, która pozwoliła problematyzować tę tematykę w różny sposób. Kształcenie myślenia krytycznego ma bowiem charakter interdyscyplinarny. Teoretyczne rozważania oraz praktyczne zastosowania wypracowane w tej dziedzinie są konglomeratem poglądów filozoficznych, koncepcji wyrosłych z badań psychologicznych oraz edukacyjnych, jak również zdobycy z obszaru logiki nieformalnej i teorii argumentacji.

z Uniwersytetu w Hongkongu. Redaktor wymienia pięć głównych koncepcji myślenia krytycznego, spośród których cztery są autorstwa amerykańskich badaczy, a piąta należy do badacza kanadyjskiego. Kolejny przykład to artykuł autorstwa dwóch Europejczyków, Gerta Biesty i Geerta Jana Stamsa, pt. *Critical Thinking and the Question of Critique*, w którym przedstawieni są kluczowi uczestnicy rozważań poświęconych nauczaniu myślenia krytycznego: siedmiu Amerykanów i trzech Kanadyjczyków. Ponownie okazuje się, że są nimi tylko północnoamerykańscy autorzy, uznani w wymiarze międzynarodowym.

Uprzedzając dalszą analizę, już w tym miejscu należy stwierdzić, że cechą charakteryzującą problematykę nauczania myślenia krytycznego w USA i Kanadzie jest zamęt pojęciowy, objawiający się różnorodnością teoretycznych koncepcji dydaktycznych myślenia krytycznego i podejść do jego nauczania, mnóstwem definicji oraz brakiem konsensusu odnośnie do tego, czym myślenie krytyczne jest i jak powinno być nauczane. Kształceniem umiejętności myślenia krytycznego zajmują się aktywnie nie tylko przedstawiciele wydziałów filozoficznych, psychologicznych, medycznych, ekonomicznych, inżynierskich, lecz także szkoleniowcy biznesmenów i zwykli nauczyciele.

Wspomniany powyżej zamęt pojęciowo-metodologiczny wynika, między innymi, z faktu, że termin „myślenie krytyczne” jest wieloznaczny, a zjawiska edukacyjne z nim utożsamiane są wieloaspektowe i różnorodne. Komentarz Ralpha Johnsona odzwierciedla i potwierdza istnienie owego zamętu odnośnie do samego już znaczenia tego pojęcia, wskazując, iż: „ludzie mówią o myśleniu krytycznym, nie mając świadomości, że istnieją radykalnie odmienne sposoby rozumienia tego konstruktów”⁴. Jeszcze ostrzej niejednoznaczność w rozumieniu, czym jest myślenie krytyczne, określił w 1984 roku Larry Cuban, pisząc: „Zdefiniowanie umiejętności myślenia, rozumowania, myśli krytycznej i rozwiązywania problemów jest kłopotliwe zarówno dla teoretyków, jak i praktyków. «Kłopotliwe» to grzeczne określenie; obszar ten jest pojęciowym grzęzawiskiem”⁵. Myślenie krytyczne można bowiem postrzegać, opisywać i badać z kilku zupełnie odmiennych perspektyw: jako typ myślenia – proces poznawczy (Halpern⁶, Kuhn⁷, Perkins⁸); jako intelektualną praktykę normatywną (Bailin i in.⁹); jako cel kształcenia

⁴ R.H. Johnson, *The Rise of Informal Logic – Essays on Argumentation, Critical Thinking, Reasoning and Politics*, Vale Press, Newport News, Virginia 1996, s. 244.

⁵ L. Cuban, *Policy and Research Dilemmas in the Teaching of Reasoning: Unplanned Designs*, „Review of Educational Research” 1984, vol. 54, no. 4, s. 676. Tłumaczenia cytatów z prac anglojęzycznych, jeśli nie zaznaczono inaczej, są dziełem autorki niniejszej pracy.

⁶ D.F. Halpern, *Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring*, „American Psychologist” 1998, vol. 53, no. 4, s. 449–455.

⁷ D. Kuhn, *A Developmental Model of Critical Thinking*, „Educational Researcher” 1999, vol. 28, no. 2, s. 16–26.

⁸ D. Perkins, *Thinking Frames: An integrative perspective on teaching cognitive skills*, [w:] *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, ed. by J.B. Baron, R.J. Sternberg, W.H. Freeman and Company, New York 1987 oraz D. Perkins, E. Jay, S. Tishman, *New Conceptions of Thinking: From Ontology to Education*, „Educational Psychologist” 1993, vol. 28, no. 1, s. 67–85.

⁹ S. Bailin, R. Case, J.R. Coombs, L.B. Daniels, *Conceptualizing Critical Thinking*, „Journal of Curriculum Studies” 1999, vol. 31, no. 3, s. 285–302.

(Kahane¹⁰, Paul¹¹, Halpern¹², Kurffis¹³, Resnick¹⁴, Hatcher¹⁵); jako ideał kształcenia (Siegel¹⁶, Paul¹⁷, Norris¹⁸); jako kolejną modę w edukacyjnym świecie (Elder i Paul¹⁹, McPeck²⁰); w końcu jako przedmiot szkolny i uniwersytecki (Ennis²¹, Case i Wright²², McPeck²³, Cuban²⁴, Kahane²⁵). W obliczu przytoczonych powyżej opinii i faktów interpretacja oraz analiza zagadnień bezpośrednio związanych z nauczaniem myślenia krytycznego w USA i Kanadzie wydaje się nietrywialnym, ale zarazem fascynującym przedsięwzięciem.

Tematycznym tłem niniejszej publikacji jest zjawisko nauczania myślenia krytycznego w USA oraz Kanadzie, a jego poddany pogłębionej analizie wymiarem są procesy bezpośrednio związane z ustanowieniem oraz operacjonalizacją celu kształcenia, który owo nauczanie legitymizuje. Podkreślić warto, że jest to jeden z podstawowych celów kształcenia w lokalnych systemach edukacyjnych, a na łamach tamtejszego piśmiennictwa jest jednym z szerzej dyskutowanych w ostatnich dekadach przedsięwzięć oświatowych. W związku z tym wyeksponowana zostaje geneza, funkcje oraz operacjonalizacja tego celu.

¹⁰ H. Kahane, *The Proper Subject Matter For Critical Thinking Courses*, „Argumentation” 1989, vol. 3, s. 141–147.

¹¹ R. Paul, *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World*, Foundation for Critical Thinking, Santa Rosa 1993.

¹² D.F. Halpern, *Assessing the Effectiveness of Critical Thinking Instruction*, „The Journal of General Education” 2001, vol. 50, no. 4, s. 270–286.

¹³ J.G. Kurffis, *Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities*, „ASHE-ERIC Higher Education Report” 1988, no. 2.

¹⁴ L.B. Resnick, *Education and Learning to Think*, National Academy Press, Washington 1987.

¹⁵ D.L. Hatcher, *Which Test? Whose Scores? Comparing Standardized Critical Thinking Tests*, „New Directions for Institutional Research” 2011, vol. 149, s. 29–39.

¹⁶ H. Siegel, *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*, Routledge, New York, London 1988.

¹⁷ R. Paul, *Critical Thinking...*, dz. cyt.

¹⁸ *The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideal*, ed. by S.P. Norris, Teachers College Press, New York, London 1992.

¹⁹ R. Paul, L. Elder, *A Critical Thinker's Guide to Educational Fads: How to Get Beyond Educational Glitz and Glitter*, Foundation for Critical Thinking, Tomales 2007.

²⁰ J.E. McPeck, *Critical Thinking and Education*, St. Martin's Press, New York 1981.

²¹ R.H. Ennis, *Critical Thinking*, Prentice-Hall, Upper Saddle River 1996.

²² R. Case, I. Wright, *Taking Seriously the Teaching of Critical Thinking*, „Canadian Social Studies” 1997, vol. 32, s. 12–20.

²³ J.E. McPeck, *Critical Thinking and Education*, dz. cyt.

²⁴ L. Cuban, *Policy and Research Dilemmas...*, dz. cyt.

²⁵ H. Kahane, *The Proper Subject Matter...*, dz. cyt.

Przedstawienie i przeanalizowanie tego fragmentu edukacyjnej rzeczywistości jest zatem zasadniczym celem niniejszej publikacji, a jego osiągnięcie mają umożliwić odpowiedzi na sformułowane poniżej problemy.

Pierwszym moim zadaniem było poznanie genezy, jak również zrozumienie celowości nauczania myślenia krytycznego. W związku z tym poszukiwałam odpowiedzi na pytanie, dlaczego oraz po co naucza się myślenia krytycznego. Kolejny przyświecający mi cel to dostarczenie odpowiedzi na pytanie, czego naucza się pod tym szyldem, czyli jak to pojęcie jest rozumiane, jaka wiedza oraz jakie kompetencje są mu przypisywane. Następnym zadaniem było przeprowadzenie krytycznej analizy całokształtu działań ukierunkowanych na osiągnięcie tego celu kształcenia.

Niniejsza publikacja jest tym samym prezentacją oraz analizą edukacyjnego przedsięwzięcia, na które złożyły się: popularyzacja idei nauczania myślenia krytycznego, jego instytucjonalizacja oraz legitymizacja, konceptualizacja tego pojęcia oraz realizacja nauczania myślenia krytycznego – celu kształcenia w krajach anglosaskich Ameryki Północnej. Opis w niej zawarty sięga poglądów Johna Deweya na temat nieodzowności kształcenia myślenia. Następnie ukazuje wielorakość inicjatyw i wysiłków podejmowanych w kolejnych dekadach w ramach niesformalizowanego, aczkolwiek prężnie działającego, edukacyjnego ruchu na rzecz nauczania myślenia krytycznego, aż po jego uznanie za cel kształcenia oraz trwałe usytuowanie się w tamtejszych systemach edukacyjnych. Analiza ta również umożliwia wgląd w rzeczywistość kształcenia myślenia krytycznego. Odzwierciedla wielowymiarowość tego edukacyjnego przedsięwzięcia, jego złożoność i dynamikę. Ponadto ukazuje atrakcyjność idei nauczania myślenia krytycznego wynikającą z adekwatności poglądów i postulatów głoszonych przez jej propagatorów do społeczno-politycznych oczekiwań i potrzeb.

Struktura pracy została tak pomyślana, by odzwierciedlić kolejne etapy wyżej naszkicowanego procesu dotarcia do celu wyznaczonego przez Johna Deweya około sto lat temu. W pierwszym rozdziale w perspektywie historycznej jest ukazany całokształt działań mających na celu krzewienie nauczania myślenia krytycznego. Tym samym zarysowany został również kontekst społeczny, ze szczególnym akcentem na jego wymiar edukacyjny, w którym dokonywał się proces popularyzacji idei nauczania myślenia krytycznego. Na tym tle wyeksponowano istotne wydarzenia, które przyczyniły się do powszechnego uznania w USA i Kanadzie myślenia krytycznego za cel kształcenia. Drugi rozdział przedstawia argumentację na rzecz celowości kształcenia myślenia krytycznego oraz jego społeczne funkcje. Wykazuje ponadto, że umiejętności, jakie są reprezentowane przez ten

typ myślenia²⁶, okazały się czynnikiem decydującym na drodze do legitymizacji nowego celu edukacyjnego. Tym samym następuje wyjaśnienie fenomenu popularności nauczania myślenia krytycznego. Rozdział trzeci jest poświęcony zagadnieniu konceptualizacji myślenia krytycznego, a centralne pytanie w nim postawione dotyczy sposobu pojmowania, charakteryzowania oraz stosowania tego pojęcia w krajach będących we współczesnej edukacji jego dydaktycznym domem. Celem tej części jest odnalezienie pojęciowego rdzenia myślenia krytycznego. Czwarty rozdział prezentuje wybrane teoretyczne koncepcje myślenia krytycznego. Każda z nich jest doceniona w środowisku naukowym za istotny wkład w teorię zagadnienia. Natomiast w kolejnym rozdziale została przeprowadzona krytyczna analiza rzeczywistych działań w sferze praktyki dydaktycznej oraz próba oceny ich skuteczności. Osią, wokół której koncentruje się analiza, jest pytanie o rzeczywiste działania pedagogów i instytucji edukacyjnych w ramach realizacji zadania, jakim jest nauczanie myślenia krytycznego. Ostatni rozdział zawiera analizę wybranych programów i metod nauczania. Są one egzemplifikacją różnorodności w sferze nauczania myślenia krytycznego. Problematyka prezentowana w ostatnim rozdziale daje tym samym wgląd w warunki możliwości osiągnięcia tego celu. Każdy rozdział ukazuje inny wymiar myślenia krytycznego jako celu kształcenia, umożliwiając zarazem całościowy ogląd analizowanego fragmentu rzeczywistości edukacyjnej.

Głównym źródłem wiedzy o badanym zjawisku oraz podstawą analiz jest bogata literatura przedmiotu. W większości powstała bądź została opublikowana w USA lub Kanadzie i już sama liczba tak tekstów zwartych, jak i artykułów oraz

²⁶ Przyjęłam pogląd o wielorakości typów myślenia. Jest on jedynie konstatacją istnienia w literaturze i dyscyplinach naukowych wielu odmian myślenia i jego typologii. Pogląd ten uzasadnił Michael Peters, prezentując odmienne koncepcje myślenia wraz z jego różnymi typologiami na podstawie analizy tekstów Heideggera i Wittgensteina. Peters wykazuje pluralizm pojęcia myślenia, biorąc pod uwagę mnogość jego typów zaproponowanych przez różnych filozofów w ciągu wieków. Nie wspomniał on jednak o podobnym pluralistycznym podejściu do definiowania i klasyfikowania myślenia w dziedzinie psychologii, w której także występują jego różne typologie. Przyjmując za punkt wyjścia perspektywę wielorakości typów i typologii myślenia, rezygnuję z wkraczania na rozległy obszar konceptualizacji myślenia. Sygnalizuję niemniej fakt wielowymiarowości tego pojęcia oraz różnorodności w obszarze jego definiowania. Na tle założenia o wielorakości typów myślenia myślenie krytyczne jest więc jednym spośród wielu typów myślenia. Zagadnienie, które w tym kontekście jest szczególnie ciekawe, to odpowiedź na pytanie, dlaczego ten konkretny typ myślenia, jeden z wielu, został włączony do grupy najważniejszych celów kształcenia w USA i Kanadzie oraz uznany za ideał kształcenia. Niniejsza publikacja odpowie na to pytanie. (Źródło, do którego się odwołuję, to publikacja: M.A. Peters, *Kinds of Thinking Styles of Reasoning*, [w:] *Critical Thinking and Learning*, ed. by M. Mason, Blackwell Publishing, Malden 2008).

pozycji metodycznych świadczy o istotnym znaczeniu, jak również o popularności nauczania myślenia krytycznego w systemach edukacyjnych obu tych krajów. Uzyskałam dostęp do licznych publikacji, przy czym w niniejszej pracy wykorzystuję zaledwie ich część, przez wzgląd na ograniczenia tematyczne oraz objętościowe. Podstawowym kryterium wyboru tekstów było widoczne w literaturze przedmiotu uznanie dla akademickiego dorobku ich autorów, manifestujące się na przykład licznymi cytowaniami.

Piśmiennictwo ujawnia i zarazem dokumentuje bogactwo północnoamerykańskiego doświadczenia w tym obszarze. Literaturę tę uważam za zasobny rezerwuar praktycznej mądrości, refleksji filozoficznej oraz wniosków płynących z licznych badań empirycznych. Jest to również kronika doświadczeń z obszaru kształcenia myślenia krytycznego, a co za tym idzie, implikacji dla praktyki jego nauczania. Literatura przedmiotu ukazuje również wygenerowane na kontynencie północnoamerykańskim wielorakie koncepcje dydaktyczne myślenia krytycznego oraz mnogość i różnorodność programów i metod jego nauczania. Wobec tego publikacja ta jest interpretacją świata, jaki wyłania się z piśmiennictwa. I będąc owocem eksploracji tej zasobnej i różnorodnej literatury przedmiotu, ukazuje wydobyte z niej istotne fakty, stanowiska, nazwiska, programy, badania, koncepcje teoretyczne i rozwiązania praktyczne. Skutkuje syntezą pozyskanej na tej drodze wiedzy i takim jej ujęciem, by unaocznic wzajemne wpływy i zależności pomiędzy tymi różnorodnymi elementami. Jest to pierwsze na gruncie polskim całościowe i systematyzujące ujęcie tej problematyki. Zresztą nawet w samej Ameryce Północnej było zaledwie kilka prób syntezy dokonań w obszarze teorii i praktyki nauczania myślenia krytycznego²⁷. Moje autorskie opracowanie nie pretenduje do miana wyczerpującej analizy, lecz raczej stanowić może przyczynek do pogłębionych badań i uszczegółowionych analiz.

Metodologiczne „spoiwo” dla szerokiego zakresu poruszanych kwestii oraz różnorodnego materiału wydobytego z literatury przedmiotu odnalazłam w koncepcji wypracowanej przez Davida Millsa, antropologa społecznego²⁸. Badacz prze-

²⁷ W Ameryce Północnej w czasie wielu dekad takich prób podjęto zaledwie kilka. Usystematyzowaniem zagadnień dotyczących kształcenia umiejętności myślenia krytycznego zajęli się na przykład: J.G. Kurfiss, *Critical Thinking...*, dz. cyt.; H. Siegel, *Educating Reason...*, dz. cyt.; L.B. Resnick, *Education and Learning...*, dz. cyt., jednak tylko publikacja Joanne Kurfiss jest rzeczywistym przeglądem rozmaitych podejść do konceptualizacji oraz nauczania myślenia krytycznego. Pozostałe to zasadniczo próby syntetycznego nakreślenia problematyki, ale raczej jako tła dla zaprezentowania własnej koncepcji myślenia krytycznego.

²⁸ Mills wypracował ją na potrzeby badań historii antropologii społecznej i nazwał koncepcją „4 I”.

konuje o złożonej, symbiotycznej zależności między czterema głównymi składowymi dynamicznej całości, którą są dzieje dyscyplin akademickich²⁹ w obszarze nauk społecznych. Są nimi idee (ang. *ideas*), indywidualni badacze (ang. *individuals*), instytucje (ang. *institutions*) oraz tożsamość badaczy (ang. *identity*)³⁰. Mills eksponuje wielorakie powiązania między nimi i wzajemne wpływy. Jednak na tym nie poprzestaje. Podkreśla kluczowe znaczenie aspektów innych niż jedynie wymiar intelektualny dla rozwoju i powodzenia przedsięwzięć akademickich. Przypomina, że badacz promuje daną ideę w środowisku akademickim, którego jest częścią, oddziałując na swoich studentów i kolegów, których łączą wspólna wizja i identyfikowanie się z konkretnymi poglądami. Funkcjonuje jednocześnie w ramach instytucji – uniwersytetu, który stanowi swoisty ekosystem umożliwiający badaczowi rozwój i w tym samym czasie legitymizuje dorobek akademicki badacza. W ten sposób instytucja ta przyczynia się do formowania intelektualnej tradycji, orientacji lub szkoły. Poza uniwersytem powodzenie akademickiego projektu zależne jest od innych instytucji, stowarzyszeń i organizacji, które są spoza świata akademickiego. Niemniej zapewniają one solidne wsparcie, między innymi poprzez popularyzowanie danej idei, promowanie lub sponsorowanie danego przedsięwzięcia, fundowanie grantów badawczych, wpływanie na polityków i decydentów.

Koncepcja Millsa zdaje się szczególnie adekwatna do mojego autorskiego ujęcia problematyki nauczania myślenia krytycznego w anglosaskiej edukacji północnoamerykańskiej, ponieważ na treść niniejszej publikacji składa się nie tylko historia intelektualna zasadzona na idei oraz ewolucji związanych z nią koncepcji teoretycznych. Idee edukacyjne bowiem, nawet te najbardziej słuszne i szczytne, nie zmaterializują się w wymiarze praktyki pedagogicznej, jeśli nie uzyskają wyraźnego wsparcia instytucjonalnego. Co więcej, zdaje się, że szczególnie w obszarze kształcenia idee i koncepcje teoretyczne mają sens, jeśli przekroczą wymiar intelektualny, by zostać niejako skonsumowane w praktyce nauczania i wychowania. Unaocznione zatem zostaje znaczenie idei przede wszystkim jako siły inicjującej i napędzającej złożony mechanizm zmiany w sferze kształcenia. Jednocześnie uchwycona jest potęga inicjatywy i sprawstwa filozofów, badaczy, pedagogów.

²⁹ Mimo że w ciągu wielu dekad ewolucji teoretycznych koncepcji myślenia krytycznego, jego popularyzacji oraz wprowadzania nauczania myślenia krytycznego do oświaty USA i Kanady powstawały instytuty myślenia krytycznego, czasopisma jemu dedykowane, a nawet kierunki studiów o tej specjalizacji, nie uważam myślenia krytycznego za dyscyplinę akademicką, a raczej za a) specyficzną intelektualną praktykę normatywną oraz b) zinstytucjonalizowane przedsięwzięcie edukacyjne. Niemniej sędzę, że koncepcja Millsa umożliwia zespolenie wyraźnie zróżnicowanego materiału wydobytego z analizowanych tekstów.

³⁰ D. Mills, *A Political History of Social Anthropology*, Berghahn Books, New York 2008.

Fundamentalnie istotne okazuje się osobiste zaangażowanie teoretyków i praktyków, co bez wątplenia jest wynikiem ich akademickiego samookreślenia się – utożsamiania własnej naukowej aktywności z konkretną akademicką szkołą lub ideą (w tym przypadku z ideą nauczania myślenia krytycznego). To Mills określa mianem tożsamości badaczy. Tożsamość ta w przypadku analizowanego zjawiska manifestuje się szczególnie w dwóch wymiarach: po pierwsze jako osobiste samookreślenie się i poświęcenie, a po drugie jako przynależność do konkretnej grupy badaczy, która scala różnorakie indywidualne inicjatywy wspólną ideą i wynikającymi z niej przedsięwzięciami. Osobiste zaangażowanie i samodzielna aktywność w równej mierze co kolektywne działanie badaczy – organizowanie konferencji, zakładanie stowarzyszeń i instytutów, wydawanie czasopism, organizowanie zespołów badawczych – potwierdza rolę aktywnych jednostek społeczności akademickiej zjednoczonych wokół konkretnej idei. Nie można jednak zapomnieć, że wysiłki, nie tylko te *stricte* akademickie, ale także propagatorskie daleko wykraczające poza uniwersytet były i nadal są konieczne, by ideę nauczania myślenia krytycznego urzeczywistnić w praktyce oświatowej. Treść niniejszej publikacji ukazuje i potwierdza nieodzowność przywołanego tu szerokiego pozauniwersyteckiego wsparcia instytucjonalnego. Idee, indywidualni badacze, ich akademicka tożsamość oraz instytucje dynamicznie, wzajemnie i wielokierunkowo oddziałują w tym złożonym procesie.

Badanie treści publikacji poświęconych nauczaniu myślenia krytycznego ujawni wyżej wymienione zależności, umożliwi tym samym zrozumienie nie tylko genezy i charakteru badanego zjawiska, ale również wieloaspektowości i problematyczności procesu mającego na celu nauczanie myślenia krytycznego. Ukaże się powiązań i czynników, w tym również instytucjonalnych, które gwarantują bądź uniemożliwiają powodzenie danego przedsięwzięcia edukacyjnego.

Przeprowadzona analiza została wzbogacona wiedzą pozyskaną dzięki współpracy, którą nawiązałam z kanadyjskim Center for Research in Reasoning and Argumentation (CRRAR). Jest to instytucja działająca przy Uniwersytecie Windsor w Kanadzie, która w świecie akademickim przoduje w dziedzinie badań nad argumentacją, logiką nieformalną oraz myśleniem krytycznym. Jednym z podstawowych elementów misji CRRAR jest nauczanie logiki nieformalnej oraz myślenia krytycznego. W 2010 roku odbyłam kilkutygodniową wizytę w tym centrum badawczym, by przy asyście Ralpha Johnsona zgłębiać wiedzę o myśleniu krytycznym i jego nauczaniu w Kanadzie i USA. Rok później na konferencji OSSA 9 organizowanej przez CRRAR na Uniwersytecie Windsor miałam zaszczyt osobiście poznać kilka czołowych postaci ruchu na rzecz nauczania myślenia krytycznego, między innymi Roberta Ennisa, Harveya Siegela, Donalda Hatcherera

oraz Davida Hitchcocka. Spotkania zostały przeze mnie wykorzystane jako możliwość przeprowadzenia rozmów na temat myślenia krytycznego i jego nauczania. Natomiast po wyjeździe z Kanady nawiązane znajomości umożliwiły mi dalszą współpracę z amerykańskimi i kanadyjskimi ekspertami w celu zgłębiania wiedzy o zagadnieniach bezpośrednio związanych z nauczaniem myślenia krytycznego³¹. W ten sposób, poza obrazem wyłaniającym się z piśmiennictwa, uzyskałam wgląd w subiektywny wymiar edukacji na rzecz myślenia krytycznego – poznałam osobiste narracje, doświadczenia, refleksje, obserwacje, a ponad wszystko przebijające z nich nieustające i głębokie oddanie idei nauczania myślenia krytycznego. Z pełną wyrazistością dostrzegłam decydującą rolę pasji badaczy zjednoczonych wokół wspólnej idei, których aktywność i determinacja umożliwiła zoperacjonalizowanie celu kształcenia – nauczania myślenia krytycznego na kontynencie północnoamerykańskim.

Kolejnym elementem mojej badawczej aktywności, istotnym z perspektywy pozyskiwania dostępu do tekstów źródłowych, były wizyty w bibliotekach uniwersyteckich: Leddy's Library na Uniwersytecie Windsor oraz Gutman Library na Uniwersytecie Harvarda. Mimo że dostęp do licznych publikacji uzyskałam za pośrednictwem księgarni i księgozbiorów internetowych, niektóre teksty nie są ani zarchiwizowane online, ani dostępne w księgarniach internetowych. Wizyty w bibliotekach uniwersyteckich renomowanych uczelni umożliwiły mi tym samym dotarcie do niektórych unikatowych tekstów.

Zdobyte materiały, doświadczenia, wiedza oraz wypracowane przeze mnie wnioski złożyły się na treść niniejszej publikacji. Żywię głęboką nadzieję, że wiedza, którą dzielę się na jej stronach, okaże się wartościowa i stworzy kolejny impuls do poważnej dyskusji na temat kształcenia myślenia krytycznego w Polsce.

³¹ Współpraca przebiegała za pośrednictwem poczty elektronicznej oraz Skype'a.