

**Julia Zbróg**

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

ORCID: 0000-0002-9190-144X

Rozwijanie dyspozycji do myślenia krytycznego w warunkach akademickich

W artykule przedstawiono znaczenie myślenia krytycznego oraz opisano różne sposoby jego rozumienia. Omówione zostały wybrane bariery utrudniające rozwijanie myślenia krytycznego oraz sposoby radzenia sobie z trudnościami. Celem artykułu jest zainspirowanie nauczycieli akademickich do samodzielnego lub we współpracy ze studentami rozwijania myślenia krytycznego poprzez pokazanie, jak myśleć o myśleniu krytycznym i w jaki sposób można poprawiać tę umiejętność, pracując jednocześnie na rzecz rozwijania rozumowania i wnioskowania. Zwrócono także uwagę na rolę ochronną myślenia krytycznego przed uproszczeniami i manipulacjami oraz jego rolę wspierającą podczas podejmowania decyzji i selekcji informacji.

Słowa kluczowe: pedagogika szkoły wyższej, myślenie krytyczne, nauczyciel akademicki

Developing Disposition for Critical Thinking in Academic Settings

This article presents the importance of critical thinking and describes various ways of understanding it. Selected barriers hindering the development of critical thinking skills and ways of dealing with such difficulties were discussed. The aim of this article is to inspire academic teachers to develop critical thinking independently or in cooperation with students by showing how to think about critical thinking and how to improve this skill while working to develop reasoning skills. The attention was also paid to the protective role of critical thinking against simplifications and manipulations, as well as its supporting role in making decisions and selecting information.

Keywords: higher education pedagogy, critical thinking, academic teacher

Wprowadzenie

Krytyczne myślenie od wielu lat stanowi przedmiot żywych dyskusji w obszarze różnych dyscyplin naukowych, głównie filozofii, psychologii i pedagogiki. W świetle ustaleń badaczy okazuje się ono być nadzwyczaj wymagającym procesem, ponieważ człowiek z natury swojej dąży raczej do potwierdzania swojego światopoglądu, a nie prób jego falsyfikacji: „W zgodzie z naturą dążymy do potwierdzania i obrony powszechnie przyjętych przekonań, nawet do poziomu irracjonalności [...]” (Wasilewska-Kamińska, 2016, s. 123).

Wobec ciągle nierozpoznanych lub nierozwiązanych problemów dynamicznie rozwijającego się świata racjonalnym argumentem wydaje się zabieganie o wysokie standardy myślenia we wszystkich sferach ludzkiej egzystencji. Nowe technologie i systemy komunikacji wymuszają korzystanie z innych sposobów konstruowania i wymiany wiedzy oraz zwiększają tempo zmian, w sposób nieunikniony oddziałujących na nasze życie prywatne i zawodowe.

Konieczność rozwijania krytycznego myślenia jest niezbędna w wielu codziennych sytuacjach, które dotyczą m.in.:

- nieustannego kontaktu z różnymi systemami wartości i wieloma perspektywami oglądu rzeczywistości;
- konieczności selekcji informacji, oceny ich wiarygodności w świecie zalewu mediów fałszywymi wiadomościami;
- przymusu podejmowania decyzji związanych z wyborem spośród wielu ofert i rozwiązań;
- potrzeb akceptacji, dostosowania się lub odrzucenia nowych praktyk społecznych, zwyczajów, trendów, ideologii itp.

Przegląd literatury pozwolił zauważyć, że niewiele badań prowadzonych było w obszarze uczenia się myślenia krytycznego przyszłych nauczycieli, a zwłaszcza nauczycieli akademickich. Niewykluczone, że co jakiś czas nauczyciele mają szansę uczestniczyć w szkoleniach aktywizujących myślenie krytyczne, jednak trzeba wziąć pod uwagę, że rozwój tej umiejętności wymaga systematyczności, aktywności własnej i zaangażowania. Nie każdy nauczyciel jest odpowiednio zmotywowany do tego, aby samodzielnie szukać możliwości podwyższania swoich kompetencji krytycznych. Zatem wskazane jest podejmowanie inicjatyw służących rozwijaniu myślenia krytycznego w praktyce akademickiej.

Celem tego artykułu jest więc zainspirowanie nauczycieli akademickich do samodzielnego lub we współpracy ze studentami rozwijania myślenia krytycznego poprzez pokazanie, jak myśleć o myśleniu krytycznym i w jaki sposób można

poprawiać tę umiejętność, pracując jednocześnie na rzecz rozwijania zarówno klasycznych umiejętności wnioskowania czy argumentowania, jak i osiągania celów odleglejszych, jakimi są emancypacja, autonomia myślenia czy ochrona przed manipulacją.

Różne rozumienie krytycznego myślenia

Rezultatem zainteresowania badaczy różnych dyscyplin myśleniem krytycznym z jednej strony jest ogromny dorobek pisarski, a z drugiej – niejednoznaczność definicyjna i rozbieżności znaczeniowe, wywołujące liczne polemiki i dyskusje naukowe. W literaturze używa się zamiennie takich terminów jak „myślenie krytyczne”, „rozumowanie”, „racjonalne wnioskowanie” czy „umiejętność rozwiązywania problemów”. Takie podejście ma swoją podstawę teoretyczną (Petress i Vaughn, 2004; Paul i Elder, 2008), jednak wiąże się z pewnym ograniczeniem rozumienia myślenia krytycznego, które dotyczy głównie umiejętności poprawnego wnioskowania, ale bez uwzględnienia umiejętności związanych z dyscypliną intelektualną (*intellectual virtues*) (Mulnix, 2010). Zatem używanie synonimicznie wspomnianych terminów ma zwykle na celu przede wszystkim unikanie dużej liczby powtórzeń pojęcia „myślenie krytyczne”.

Wśród wielu podejść do krytycznego myślenia można zidentyfikować dwie główne ramy definicyjne:

1. Myślenie krytyczne jako umiejętność myślenia refleksyjnego lub zestaw umiejętności

Węższe rozumienie myślenia krytycznego odnosi się do łączenia go z myśleniem refleksyjnym i argumentowaniem. Na przykład Robert H. Ennis (2015, s. 32) uważa, że „[m]yślenie krytyczne to rozsądne, refleksyjne myślenie, które koncentruje się na podejmowaniu decyzji, w co wierzyć lub co robić”. Iris Vardi (2013, s. 1) kładzie nacisk w definiowaniu myślenia krytycznego bardziej na „[...] proces rozumowania mający na celu podjęcie właściwej, uzasadnionej decyzji, wniosku lub osądu”. Podejście refleksyjne najczęściej wiązane jest w literaturze z taksonomią umiejętności myślenia Blooma (np. Anderson i Krathwohl, 2001), powszechnie znaną również wśród polskich nauczycieli akademickich. Podstawą dla krytycznego myślenia jest tutaj rzetelna wiedza na dany temat, jej zapamiętanie i zrozumienie. Myślenie wyższego rzędu pojawia się dopiero w ich następ-

stwie i umożliwia zastosowanie, analizowanie i ocenę/ewaluację informacji, aby na tej podstawie mogło dojść do tworzenia nowych rozwiązań i nowej wiedzy¹.

Szersze rozumienie myślenia krytycznego wiąże się z pewnym „zestawem umiejętności” myślowych. Na podstawie ustaleń badawczych Richarda Paula i Lindy Elder (2008) oraz Jennifer Wilson Mulnix (2010), przyjmuje się, że myślenie krytyczne to ogólnie:

(1) proces aktywnego formułowania myśli, łączącego się z licznymi procesami, m.in. refleksyjnością, argumentowaniem i metapoznaniem (myśleniem o myśleniu);

(2) umiejętność, którą można osiągnąć w większym lub mniejszym stopniu.

Gdyby dokładniej przyjrzeć się, na czym polega ta umiejętność – w zależności od autora i kontekstu, w którym zajmuje się on badawczo tą kategorią – uzyskamy jej specyficzne cechy. Według Thomasa Kuhna (2009) kluczowym elementem krytycznego myślenia jest (1) umiejętność uznawania możliwości, że przekonania mogą być fałszywe i (2) umiejętność poszukiwania sprzecznych z nimi dowodów, czyli próby ich falsyfikacji. Takie podejście byłoby pożądane w odniesieniu do w zasadzie każdej teorii – zadaniem myśliciela krytycznego jest weryfikacja, czy można uznać ją za prawdziwą na podstawie już istniejącej wiedzy.

Krytyczne myślenie to też (3) poszukiwanie przyczyn pojawienia się danego fenomenu, co wymaga poświęcenia czasu na szukanie informacji i „badanie”. Myślenie krytyczne nie jest bowiem rozumowaniem samym w sobie. Co więcej, to również (4) umiejętność podawania przyczyn, czyli odpowiedź na pytanie, w którym momencie możemy uznać coś za wystarczający dowód popierający lub obalający dane twierdzenie (Kirwan, 1995, za: Mulnix, 2010). Bycie myślicielem krytycznym opiera się jednak przede wszystkim na (5) dostrzeganiu związków między dowodami a wnioskami i na (6) umiejętności uważnej i rygorystycznej korekty własnego sposobu rozumowania (Mulnix, 2012).

2. Myślenie krytyczne jako dyspozycja

W literaturze dotyczącej krytycznego myślenia podkreśla się, że ucący się potrzebują czegoś więcej niż umiejętności: muszą zrozumieć wartość krytycznego myślenia, zainteresować się nim i je stosować w różnych sytuacjach. Zgoda co do tego, że umiejętności krytycznego myślenia można się uczyć, nie jest wystarczająco wymagającym podejściem (Wilson, 2019). Pedagodzy uważają, że należy

¹ Ze względu na coraz częstszy krytykę taksonomii Blooma (np. Berger, 2018), jak również stosunkowo wąskie definiowanie myślenia krytycznego w tym podejściu, poprzestaną tylko na wspomnieniu tego wątku.

modelować i pielęgnować dyspozycję, aby uczący się coraz częściej przyjmowali tożsamość krytycznych myślicieli. Kontekst pedagogiki krytycznej domaga się analizowania i powstrzymywania skutków władzy i ucisku w społeczeństwie. Angażowanie się w myślenie o problemach współczesnego świata i działanie na rzecz ich rozwiązania, stanowi rzeczywisty, choć odległy, cel uczenia się myślenia krytycznego.

Rozwijanie dyspozycji do myślenia krytycznego wiąże się z:

- identyfikowaniem wiarygodnych źródeł informacji,
- jasnym przedstawianiem tematu z uzasadnieniami dowodzącymi słuszności stwierdzeń,
- kwestionowaniem stereotypowych wątków i poszukiwaniem tendencyjności w myśleniu,
- syntezą pomysłów z szeregu tekstów źródłowych, przedstawieniem wielu perspektyw i złożoności analizowanego problemu,
- zwięzłym podsumowywaniem pomysłów, świadczącym o zrozumieniu tematu,
- generowaniem wniosków i rozpoznawaniem implikacji stanowiących wynik analizowania danego zagadnienia,
- zajmowaniem odpowiedzialnego, etycznego stanowiska w danej sprawie,
- poszukiwaniem wykonalnych rozwiązań problemów otoczenia.

Krytyczny myśliciel szuka zatem dowodów i racjonalnej weryfikacji własnych przekonań. Rozwija swoją autonomię i dba o autonomię innych ludzi, nie pozwala sobie na przyjmowanie postaw konformistycznych, chroni się przed dogmatyzmem, uproszczeniami i manipulacją (Garstka i Śliwerski, 2019). Myśliciel krytyczny decyduje o tym, w co wierzy zgodnie z własnymi rozważaniami i opierając się na tym, co wiedzą inni (Mulnix, 2010).

Niektóre wyzwania i bariery w procesie rozwijania krytycznego myślenia

Skoro uznajemy, że myślenie krytyczne jest umiejętnością, możemy sami uczyć się krytycznie myśleć² oraz uczyć tego innych. W literaturze przyjmuje się zatem, że myślenie krytyczne ma charakter praktyczny. Jednak podobnie jak nie

² Osoby zainteresowane bardziej rozbudowanym narzędziem do samodzielnego rozwoju myślenia krytycznego mogą dotrzeć do poradnika Richarda Paula i Lindy Elder (2008) pt. *The miniature guide to critical thinking. Concepts and tools* (Mały poradnik krytycznego myślenia. Koncepcje i narzędzia). Mimo tego, że jest on dedykowany przede wszystkim studentom, poruszana w nim tematyka i zaproponowane metody mogą okazać się pomocną, choć krótkoterminową, strategią również dla nauczycieli.

każdy student skutecznie rozwinie myślenie krytyczne, tak samo nie każdy nauczyciel stworzy korzystne warunki do uczenia się rozumowania i wnioskowania, i nie każdy nauczyciel zmotywuje się do uczenia się myślenia krytycznego.

Istnieją pewne czynniki zewnętrzne (środowiskowe, społeczne, kontekstowe) i wewnętrzne (psychologiczne), które mogą być powiązane z powstawaniem blokad w rozwijaniu dyspozycji do krytycznego myślenia (np. Czaja-Chudyba, 2013; Garstka i Śliwerski, 2019; Wilson, 2019).

Na podstawie wyników badań własnych Iwona Czaja-Chudyba (2013) scharakteryzowała różne typy barier konstruktywnego krytycyzmu, wyróżniając m.in. w ramach barier podmiotowych:

1. Bariery niekompetencji poznawczej (m.in. absolutyzowanie/pewność wiedzy, fundamentalizm interpretacyjny, schematyzm, sztywność i inercja poznawcza, potrzeba domknięcia i upraszczania, apatia intelektualna, niewiedza i niska kultura poznawcza, celowy antyintelektualizm, brak wiedzy i negatywne konotacje związane z krytyką).

2. Bariery emocjonalno-motywacyjne (m.in. brak ciekawości i chęci do formułowania pytań, niedostrzeganie możliwości i celów, brak pasji, niechęć do wysiłku i zaangażowania, lęk przed porażką – poczucie wstydu, lęk przed nowością, lęk przed utratą naiwności – iluzja sprawiedliwego świata).

3. Bariery osobowościowe (m.in. bezrefleksyjność, brak odwagi – niechęć do podjęcia ryzyka, naśladownictwo wzorów, autorytaryzm i dominacja, niecierpliwość, destrukcyjny negatywizm)³.

Niektórzy nauczyciele, także nauczyciele akademicy, nadal utożsamiają nauczanie z przekazywaniem wiedzy. Uważają wiedzę za statyczną i kwantyfikowalną. Kładą nacisk na zadawanie pytań, prowadzą zajęcia w sposób schematyczny, stereotypowy, posługując się wiedzą podręcznikową. Mogą oni postrzegać krytyczne myślenie jako zbyt trudne, a nawet nieodpowiednie, biorąc pod uwagę ich tradycyjne role i konteksty nauczania. Unikają zatem sytuacji problemowych i nie mają zaufania do podawania czegokolwiek w wątpliwość, ponieważ są przyzwyczajeni do tradycyjnego podejścia, które wiąże się z przeświadczeniem o konieczności okazywania szacunku swoim nauczycielom (i przekazywanej przez nich wiedzy). W takiej sytuacji odporność na zmiany jest bardzo wysoka.

³ Typologię tychże barier opracowała Iwona Czaja-Chudyba (2013) na podstawie badań korelacyjnych i jakościowych w dużej grupie badanych studentów i nauczycieli wczesnoszkolnych, chociaż dobranych do badań celowo (tamże, s. 133–134). Autorka posłużyła się m.in. *Kwestionariuszem samooceny predyspozycji krytycznych* (KSPK). Czaja-Chudyba dokonała eksploracji czynników blokujących postawę „konstruktywizmu krytycznego” wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnych, rozumianego przez nią jako krytyczne myślenie, ale w kontekście dyskursu (zabieranie głosu w dyskursie oraz przyjmowanie krytycznych uwag). Studia autorki stawiają ważne hipotezy warte dalszej eksploracji oraz uwypuklają potrzebę nauczania myślenia krytycznego w uczelniach kształcących nauczycieli.

Pokonywanie barier – inspiracje dla nauczycieli akademickich

Na podstawie literatury ustaliłam podstawowe warunki rozpoczęcia uczenia się myślenia krytycznego, które ujęłam w kilku punktach.

1. Odpowiednie podejście

Zwykle opór jest wynikiem braku doświadczenia lub świadomości, na czym polega myślenie krytyczne i jak można się go uczyć (Wilson, 2019). Pierwszym, podstawowym i nieodzownym warunkiem powodzenia w uczeniu się myślenia krytycznego jest zatem świadomość istnienia możliwości potencjalnej zmiany procesu nauczania, co wymaga zwykle jakiegoś rodzaju interwencji związanej np. z wysłuchaniem wykładu, podcastu na ten temat, przeczytaniem materiałów źródłowych z praktyczną egzemplifikacją zajęć, uczestnictwem w warsztatach doskonalących zawodowo, na których nauczyciel zobaczy, co oznacza wyzwolenie się z tradycyjnej roli nauczyciela jako „mędrca na scenie”, aby zapewnić uczącym się więcej możliwości aktywnego uczestnictwa.

Nauczyciel rozpoczynający praktykę myślenia krytycznego musi także posiadać podstawową wiedzę o tym procesie oraz o barierach, które ograniczają efektywność procesu uczenia się. Wynikają one z wielu czynników, nie tylko z predyspozycji samego nauczyciela i studentów (np. różnic indywidualnych, pochodzenia, wcześniejszej wiedzy i poziomu umiejętności). Trudno je wymienić wszystkie, ale te najważniejsze należą do stosunkowo powszechnych, bowiem związane są z tradycyjnym rozumieniem procesu nauczania. Można je opisać jako:

- (1) nauczanie myślenia krytycznego studentów jedynie w teorii, bez praktycznych odniesień,
- (2) nauczanie myślenia krytycznego jedynie przez przekazywanie studentom wiedzy deklaratywnej (informacji),
- (3) przekonanie, że student sam zacznie krytycznie myśleć, jedynie dzięki zgłębianiu tekstów znanych myślicieli krytycznych.

2. Odpowiednie warunki

Nauczyciel, który staje przed zadaniem rozwijania dyspozycji do myślenia krytycznego, może osiągnąć lepsze lub gorsze rezultaty w określonych warunkach. Willbert McKeachie (1970; za: McMillan, 1978) przeprowadził obszerne badania w latach 1924–1970 nad nauczaniem studentów myślenia krytycznego i doszedł do wniosku, że w liczniejszych grupach studenckich to nauczanie nie przebiega aż tak efektywnie jak w tych mniej licznych. Co więcej, wykorzystując

dane ze swoich siedmiu badań, McKeachie stwierdził, że to grupy dyskusyjne skuteczniej rozwijają „myślenie na wyższym poziomie” niż grupy wykładowe.

Ciekawą kwestią jest też to, że nauczyciel uczący myślenia krytycznego może spotkać się z pewnym paradoksem (Bowker i Fazioli, 2016). Mianowicie, student, który wykonuje polecenie nauczyciela pt. „myśl samodzielnie”, może w tym momencie utracić coś bardzo ważnego z całego procesu myślenia krytycznego. Chodzi tu o rozwinięcie autonomicznej relacji z własnym rozumowaniem. To oznacza, że student wykonujący takie polecenie, w zasadzie przestaje myśleć krytycznie – jest posłuszny poleceniom nauczyciela. Jedyną alternatywą dla osoby uczącej się myślenia krytycznego będzie „myśleć niesamodzielnie”. Z tego wynika, że nauczyciel starający się „wykreować” nową umiejętność, jaką jest myślenie krytyczne, może być postrzegany jako agresor atakujący to, co student myśli, czuje i kim jest (Bowker i Fazioli, 2016, s. 9). Paradoks ten pokazuje zatem, że znajomość metod sprawdzonych w procesie uczenia się myślenia krytycznego jest bardzo pomocna.

3. Odpowiednie metody

W tym punkcie przedstawię metody uznawane przez badaczy myślenia krytycznego za jedne z ciekawszych, gdyż są one wyposażone w praktyczny potencjał – sprawdzają się doskonale podczas prowadzenia zajęć w grupach studenckich.

(1) Angażowanie uczących się w krytyczną dyskusję

Żeby wyzwolić w sobie i w studentach umiejętność myślenia krytycznego, warto zwrócić szczególną uwagę na stymulującą rolę dyskusji, analizy danych oraz znajomość różnych możliwości dochodzenia do prawdy. Każdy człowiek samodzielnie konstruuje wiedzę i samo poinformowanie go, że dana teoria nie ma oparcia w badaniach, a nawet ukazanie danych to potwierdzających, może mu tego w pełni nie uświadomić (Czerniawska, 2011). Co więcej, mity teoretyczne wydają się aż nadto atrakcyjne, w pełni wyjaśniające świat i łatwe w zrozumieniu. Opierają się często na uproszczeniach i głęboko zakorzenionej wiedzy potocznej, dlatego przekazywanie wiedzy deklaratywnej (informacji) przez nauczyciela nie musi jednoznacznie skutkować szybkim rozpoznaniem nienaukowej teorii przez uczącego się (Garstka i Śliwerski, 2019).

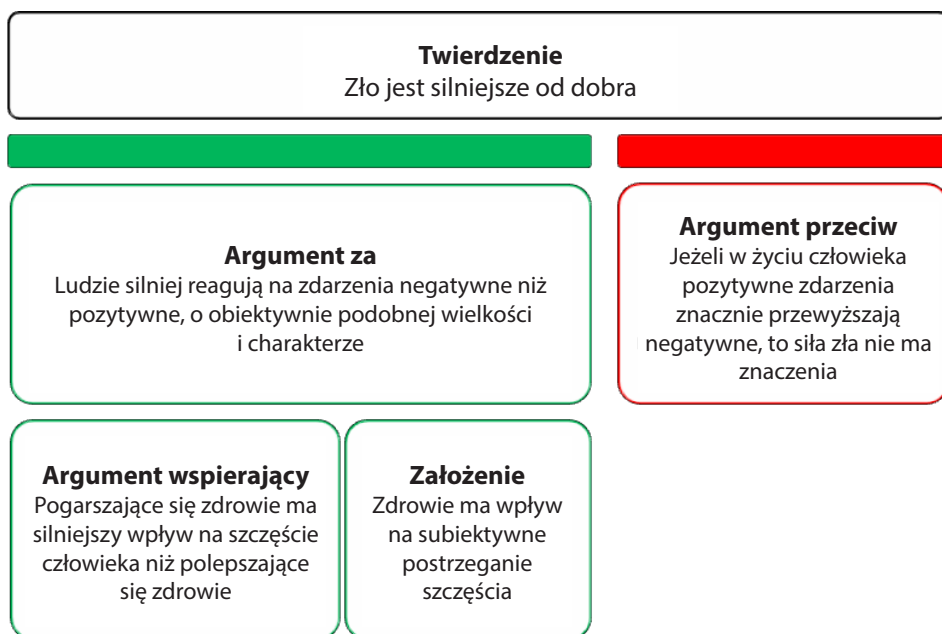
Zatem „konieczne jest prowadzenie wspólnej krytycznej dyskusji, pokazanie metod analiz danych, które pozwolą na uświadomienie sobie przez uczących się, że dany pogląd należy do pseudonauki” (Czerniawska, 2011, s. 44). Może to być najskuteczniejszy sposób na wyposażenie uczącego się w umiejętność krytycznego rozumienia świata i sceptycznego podejścia do „fantastycznych” metod.

(2) Uczenie się wnioskowania i mapowanie argumentów.

Sztuka wnioskowania opiera się na umiejętności dostrzegania związków między poszczególnymi stwierdzeniami przy pomocy rozumowania (Mulnix, 2010). Badania pokazują, że studenci nie są w stanie rozpoznać nawet najprostszycych tego rodzaju związków. Warto przytoczyć w tym miejscu pracę badawczą Kuhna w której badani mieli za zadanie najpierw przedstawić swoją opinię na dany temat, a następnie ją uzasadnić. Okazało się, że większość badanych nie potrafiła sformułować żadnego uzasadnienia do swoich opinii. To badanie pokazuje, że uczący się nie tyle nie potrafią rozumować, ile prawdopodobnie nikt wcześniej nie nauczył ich wyłapywać czegoś, co mogłoby stanowić dobrą podstawę dowodową dla jakiegoś stanowiska (Van Gelder, 2005, s. 42). Szkolenie z myślenia krytycznego powinno zatem przygotować studentów do wychwytywania powiązań między poszczególnymi stwierdzeniami, co wiąże się z umiejętnością uzasadniania swoich przekonań.

Na podstawie badań kognitywistycznych udowodniono, że sposobem, który mógłby pomóc studentom w ulepszeniu umiejętności krytycznego rozumowania, jest stosowanie map argumentów (*argument maps*) w przestrzeni edukacyjnej. Stanowią one wizualną reprezentację struktury argumentowania. Kolejne ogniwa rozumowania są ułożone hierarchicznie, a różne przesłanki prowadzą ostatecznie do wniosku.

Wielu badaczy podjęło się prób weryfikacji skuteczności mapowania argumentów w rozwijaniu myślenia krytycznego studentów. Przytoczę tu badania Tima van Gelde i Alberta Rizzo (2001, za: Dwyer i in., 2011), w których studenci filozofii uczestniczyli w semestralnym kursie myślenia krytycznego, skoncentrowanym na użyciu map argumentów. Badani byli testowani przed i po rozpoczęciu kursu testem CCTST (Facione, 1990; za: Dwyer i in., 2011). Wyniki pokazują, że badani studenci znacznie rozwinęli umiejętność myślenia krytycznego (0,84) po tym kursie (nie było grupy kontrolnej). Co więcej, autorzy badania, po uzyskaniu tak imponujących wyników, zwrócili jeszcze uwagę na prawdopodobny wpływ „reżimu praktyki” podczas całego kursu (Dwyer i in., 2011, s. 11).



Rysunek 1. Przykładowa mapa argumentów (opracowanie własne).

Na podstawie badań można by wysunąć wnioski, że student dzięki tak czytelnej wizualizacji argumentowania, może nie tylko szybciej nauczyć się dostrzegać związki między przesłankami a wnioskiem, ale też znacznie poprawić ogólną strukturę własnego rozumowania (Mulnix, 2010).

4. Odpowiednie materiały i zadania

Poważną przeszkodą w rozwijaniu dyspozycji do myślenia krytycznego jest brak lub niedostatek odpowiednich materiałów dostosowanych do treści przedmiotowych, stosownie do potrzeb i zainteresowań uczących się. Studenci intensywnie komunikują się, korzystając z mediów społecznościowych. Jako „tubylcy cyfrowi” zwykle przeglądają tylko, a nie czytają krytycznie, „chwytają” informacje z internetu, nie zastanawiając się nad ich wartością i prawdziwością. Nauczyciele są zapewne świadomi tego, że pracują z ludźmi kierującymi się zróżnicowanymi i stale zmieniającymi się wzorcami zachowań. Pobieżność w czytaniu informacji jest dla nauczycieli wyzwaniem, które mogą oni podjąć w celu zainspirowania studentów do głębszego podejścia do czytanych i słuchanych materiałów.

Niezależnie od prowadzonego przedmiotu poleca się wykorzystywanie klasycznych narzędzi krytycznego myślenia, m.in.: sześć myślących kapeluszy de Bono, mapowanie argumentów, debata akademicka, larping i inne.

Niezbędne jest jednak zaangażowanie prowadzących zajęcia we wspólne ze studentami poszukiwanie tematów i problemów związanych z zainteresowaniami uczących się. Odpowiednie dla „cyfrowych tubylców” będą materiały pochodzące z sieci, ze wsparciem wizualnym i multimedialnym. Wskazane jest korzystanie na zajęciach z tekstów kulturowych (np. z internetu), które mogą posłużyć za materiał do wspólnej, głębszej analizy.

Pojawienie się chęci do krytycznego myślenia wymaga zaangażowania, a to z kolei wiąże się z koniecznością stworzenia przez nauczyciela lub samych studentów dynamicznej przestrzeni do dyskusji. Odpowiednie w związku z tym są autentyczne materiały dotyczące prawdziwych przypadków bliskich życiu, zainteresowaniom myślenia. Mogą one stanowić materiał do analizy/badania, krytycznego czytania, dyskusowania problemów i przedstawiania uzasadnienia w formie pisemnej lub mówionej.

Nauczyciele akademicki mogą zaproponować studentom zadania sprzyjające wyrażaniu krytycznego myślenia, takie jak:

- pisanie blogów,
- budowanie stron Wiki,
- pisanie artykułów do czasopism,
- opracowywanie raportów i esejów,
- redagowanie ulotek na wybrany temat,
- tworzenie podcastów na aktualny temat (w obszarze zainteresowań studentów),
- odgrywanie ról i symulacji,
- organizowanie minikonferencji,
- przeprowadzenie debaty ze studentami z innej grupy.

W niektórych kontekstach krytyczne myślenie może wiązać się z ograniczeniami politycznymi, historycznymi lub kulturowymi. Chociaż rolę nauczyciela jest zakłócanie uprzedzeń uczących się, podważanie stereotypów, należy uważać, aby nie wywołać zbyt dużego wyobcowania inaczej myślących, również inaczej myślących niż nauczyciel myślenia krytycznego.

Szczególnie pomocne w wypadku pracy z grupą o zróżnicowanych potrzebach jest zachęcanie uczących się do proponowania własnych pytań i tematów do dyskusji, do wymyślania problemów/krytycznych pytań, które wiążą się z analizowanym zagadnieniem i ustalenie wiarygodnych materiałów źródłowych o naukowym charakterze (z pomocą nauczyciela). Wybór może stymulować motywację i prowadzić do większej autonomii uczących się. Można także nawiązać kontakt ze studentami z innej uczelni (być może z innego kraju) w celu przeprowadzenia debaty na komunikatorze internetowym na temat aktualnego problemu. Pytania mogą być przygotowane wcześniej, na podstawie wybranej lektury i dyskusji.

Interesującym ćwiczeniem jest porównanie sposobów przedstawienia danego tematu w różnych źródłach, np. dieta w czasopiśmie dla nastolatków, na rządowej stronie internetowej poświęconej zdrowiu, w krótkim filmie dokumentalnym oraz w artykule z czasopisma naukowego. Zadania, które będą pojawiać się w związku z tego typu ćwiczeniem, mogą dotyczyć przedstawienia różnych punktów widzenia, omówienia przyczyn występowania różnic, oceny wiarygodności informacji. Następnie można zaproponować studentom zredagowanie ulotki informacyjnej (np. dla koleżanek i kolegów z pierwszego roku), podając w niej zidentyfikowane w materiałach źródłowych argumenty za i przeciw oraz dodając więcej własnych racji (np. po przedyskutowaniu w parach lub grupach w formie debaty).

Stworzenie grupy krytycznie myślących osób wymaga dyskusowania nad pytaniami wyższego rzędu – stawianymi i przez nauczyciela, i przez uczących się – które stanowią wyzwanie, ale jednocześnie na które można odpowiedzieć. Jednak zadawanie pytań, wyrażanie pomysłów i uczestniczenie w dyskusji wymaga pewności siebie. Dobrze jest zatem zacząć od dialogu w parach, od dzielenia się swoimi myślami w niewielkich grupach. Zapewnia to uczącym się bezpieczne środowisko do ćwiczenia krytycznego myślenia.

5. Praktyka i systematyczność

Zadaniem nauczyciela podejmującego się rozwinięcia umiejętności myślenia krytycznego jest uświadomienie metapoznawczych aspektów procesu myślenia. Żeby osiągnąć ten cel w możliwie najbardziej efektywny sposób, należałoby często powtarzać ćwiczenia mające rozwijać myślenie (Mulnix, 2010; Dwyer i in., 2011).

Dzięki praktyce każdy będzie mógł powoli stawać się lepszym myślicielem krytycznym. Nie wystarczy jednak samo uczenie się o myśleniu krytycznym – to student powinien podejmować wysiłek (a nauczyciel – go w tym wspierać i do tego zachęcać), który będzie skutkował samodzielnym, krytycznym rozumowaniem. Inaczej samo uczenie się o uczeniu myślenia krytycznego będzie mało skuteczne, jeśli nie bezskuteczne (Van Gelder, 2005). Badania pokazują, że myślenie krytyczne, tak jak inne umiejętności, trzeba ćwiczyć, a zadania rozwijające tego rodzaju myślenie oraz racjonalne wnioskowanie należy powtarzać, jeżeli oczekuje się jak najlepszych rezultatów w opanowaniu nowej umiejętności przez studenta.

Wnioski

Sukces w pracy nauczyciela akademickiego zależy między innymi od umiejętności myślenia krytycznego jego i jego studentów. Ważna jest dyspozycja do kwestionowania wypowiedzi innych osób w sposób, który nikogo nie obraża ani nie stawia w pozycji przegranego, umiejętność czerpania wiedzy z zebranych danych, dokonywania racjonalnych osądów, syntezy informacji z różnych źródeł i wnikliwego argumentowania swojego zdania czy przedstawiania swoich pomysłów. Kontekst akademicki wiąże się także z wartością dla uczących się krytycznego/skutecznego myślenia o tym, co chcą w życiu robić i jak mają działać, aby ten cel osiągnąć. Ważne jest także zaobserwowanie – na podstawie treningu krytycznego myślenia, jakie narzędzia kulturowe (typu umiejętności, wartości) najlepiej służą danej jednostce.

Nauka w kontekście akademickim i na poziomie akademickim jest ściśle związana z rozwijaniem krytycznego myślenia. Właściwie można uznać, że nauczyciel akademicki, który nie wychodzi poza tradycyjne przekazywanie treści, nie wykorzystuje potencjału, jaki daje mu kontekst uniwersytetu.

Wykazano, że jawne i celowe ćwiczenie umiejętności krytycznego myślenia zwiększa u studentów świadomość swoich procesów myślowych. Jeśli są oni postawieni przed wyzwaniem rozwiązania problemu, zaś nauczyciel jest w trakcie pracy dla nich wsparciem (jasno wyjaśnia to, czego oczekuje, przekazuje informacje zwrotne), odnoszą oni sukces, który motywuje ich do zaangażowania w proces myślenia i działania na wyższym poziomie.

Umiejętność krytycznego myślenia wiąże się z dyscypliną intelektualną. Różni badacze myślenia krytycznego na podstawie własnych doświadczeń, badań oraz pracy ze studentami i nauczycielami zauważyli, że systematyczne angażowanie uczących się w krytyczną dyskusję, organizowanie debat akademickich lub korzystanie z map argumentów są skutecznymi sposobami na pokonywanie licznych barier i ograniczeń. Uważam, że rozwijanie myślenia krytycznego, ważnego w życiu codziennym i zawodowym, jest szczególnie efektywne w przestrzeni akademickiej, stworzonej do dyskusji, debat, zadawania trudnych pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi, dzięki systematycznie prowadzonym procesom rozumowania i wnioskowania.

Bibliografia

- Anderson L.W., Krathwohl D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Addison Wesley Longman.
- Berger R. (2018). Here's What's Wrong With Bloom's Taxonomy: A Deeper Learning Perspective. *Education Week*, 3'. Zaczepnięte 29 czerwca 2020. Strona internetowa https://blogs.edweek.org/edweek/learning_deeply/2018/03/heres_whats_wrong_with_blooms_taxonomy_a_deeper_learning_perspective.html
- Bowker M., Fazioli P. (2016). Rethinking Critical Thinking: A Relational and-Contextual Approach. *Pedagogy and the Human Sciences*, 6 (1), 1–26.
- Czaja-Chudyba I. (2013). *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczego.
- Czerniawska E. (2011). Krytyczne myślenie przede wszystkim. *Roczniki Psychologiczne*, 14(2), 43–47.
- Dwyer C., Hogan M., Stewart I. (2011). *Critical Thinking*. New York: Nova Science Publishers.
- Ennis R.H. (2015). Critical thinking: A streamlined conception. W: M. Davies, R. Barnett (eds.), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (s. 31–47). New York: Palgrave Macmillan.
- Garstka T., Śliwerski A. (2019). *Psychopedagogiczne mity 2. Dlaczego warto pytać o dowody*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Kuhn T.S. (2009). *Struktura rewolucji naukowych*. Przeł. H. Ostromęcka. Warszawa: Aletheia.
- McMillan J. (1978). Enhancing College Students' Critical Thinking: A Review of Studies. *Research in Higher Education*, 26 (1), 3–29.
- Mulnix J.W. (2010). Thinking Critically about Critical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 44 (5), 464–479.
- Paul R., Elder L. (2008). *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*. Tomales: The Foundation for Critical Thinking.
- Vardi I. (2013). *Developing students' critical thinking in the higher education class*. Milperra: Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- Van Gelder T. (2005). Teaching Critical Thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1), 41–46.
- Wasilewska-Kamińska E. (2016). *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wilson K. (2019). *Critical thinking in EAP: a brief guide for teachers*. Part of the Cambridge Papers in ELT series. Cambridge: Cambridge University Press. Zaczepnięte 22 czerwca 2020. Strona internetowa cambridge.org/cambridge-papers-elt 18