
CELE KSZTAŁCENIA FILOZOFICZNEGO

TOMASZ KALBARCZYK*

NAUKA KRYTYCZNEGO MYŚLENIA

Słowa kluczowe: myślenie krytyczne, szkolnictwo, indoktrynacja, pluralizm
Keywords: critical thinking, education system, indoctrination, pluralism

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie nauki krytycznego myślenia jako szczególnie wartościowego elementu edukacji. Przekonuję, że do kształcenia wymienionej umiejętności warto dostosować treści oraz formę nauczania. Wskazuję na wywodzące się z systemu oświaty trudności w realizacji powyższej koncepcji oraz przykłady rozwiązań pomocnych w jej wprowadzeniu. Tekst odnosi się do problemów edukacji na różnych poziomach, korzystam z własnych doświadczeń nauczycielskich zarówno w szkole średniej, jak i na uczelni.

Myślenia krytycznego można uczyć przy okazji wykładania różnych przedmiotów, do czego również zachęcam, nauka filozofii jest jednak do tego celu szczególnie predestynowana. Zdaje się, że współcześnie w Polsce wciąż dominuje przekonanie, że najważniejszą, niemal jedyną, zaletą kursu filozofii jest przekazanie kompetencji kulturowych i wiedzy dotyczącej

* Tomasz Kalbarczyk – doktor nauk humanistycznych, autor książki *Wolność a edukacja. Filozofia wychowania we współczesnym liberalizmie*. Nauczyciel w Międzynarodowym Gimnazjum i Liceum im. I.J. Paderewskiego w Lublinie oraz redaktor w portalu Etyka w szkole. E-mail: tkalbarczyk@paderewski.lublin.pl.

Address for correspondence: Tomasz Kalbarczyk, Paderewski Private Grammar School, ul. Symfoniczna 1, 20-853 Lublin, Poland. E-mail: tkalbarczyk@paderewski.lublin.pl.

dziejów filozofii. Nie twierdzę, że należy z powyższych zrezygnować, ale przekonuję, że należy się zastanowić, czy są one pierwszorzędne.

Dobrze jest, jeśli wykształcony człowiek orientuje się w najważniejszych problemach, które zajmowały najwybitniejsze umysły na przestrzeni wieków i potrafi podać przykładowe rozwiązania tych problemów, ważniejsze jest jednak, żeby owe rozwiązania potrafił ocenić. Dostęp do wiedzy jest powszechny i łatwy jak nigdy wcześniej, odpowiednie selekcjonowanie znalezionych informacji jest już zajęciem znacznie trudniejszym, nie mówiąc o samodzielnym wykształceniu szeroko rozumianego krytycznego myślenia. Sceptyczne myślenie jest zaś najlepszym narzędziem obrony przed manipulacją i demagogią, z którymi uczeń, student czy absolwent mają niezmiennie do czynienia ze strony polityków, dziennikarzy, naukowców i nauczycieli.

Zacznę od najbardziej ogólnych uwag dotyczących wpływu ustroju szkolnego na wspieranie myślenia krytycznego. Dobrym sposobem opisu edukacji jest przedstawienie jej jako złożonej z dwóch antynomicznych procesów socjalizacji i indywidualizacji. Myślenie krytyczne jest ważnym i niezbędnym elementem procesu indywidualizacji, ale musi być ono poprzedzone socjalizacją. Powinno być wprowadzane do nauczania sukcesywnie i odpowiednio do wieku. Nie byłoby dobrym pomysłem uczenie małego dziecka podważania wszystkiego, co usłyszy, jednak w liceum i na studiach stymulowanie myślenia krytycznego powinno być kluczowym elementem edukacji. Nie można też poprzestać na nauce myślenia krytycznego, nadmierna koncentracja na stymulowaniu sceptycznego podejścia mogłaby w skrajnym przypadku znacznie ograniczyć myślenie twórcze.

Fundamentalne znaczenie mają rozwiązania systemowe i programowe oraz organizacja szkolnego życia. Jeśli szkoła ma silny profil ideologiczny lub religijny, nauczyciele, nawet gdy chcą uczyć krytycznego myślenia, mają utrudnione zadanie, a w skrajnych przypadkach jest ono niemożliwe. Podobnie upolitycznienie szkoły nie stwarza odpowiednich warunków dla nauki sceptycznego myślenia. Jeśli jakaś ideologia jest w programach nauczania nadmiernie reprezentowana i bez uzasadnienia na różne sposoby wyróżniana, to dzieje się tak ze szkodą dla rozwoju krytycznego myślenia uczniów. Można się również zastanawiać, na ile silnie etnocentryczne podejście w edukacji, wyróżniające własną kulturę i wskazujące jej elementy jako „właściwe”, osłabia krytyczne myślenie i czy jakiś stopień relatywizacji podawanej wiedzy myślenie krytyczne wzmocni.

System szkolnictwa ma silne tendencje do upolitycznienia i ideologizacji, brakuje też w nim mechanizmów zabezpieczających przed indoktrynacją. Mogliśmy to obserwować, gdy w miejsce obowiązującego marksistowskiego punktu widzenia w oświacie pojawiły się tendencje do pokazywania wolnego rynku jako sposobu na rozwiązanie wszystkich problemów lub gdy powyborczym zmianom we władzach państwa towarzyszyły silne wstrząsy w systemie edukacji, związane zwykle z polityczną potrzebą wpojenia młodym ludziom „słusznych” poglądów.

Dla polskiej edukacji charakterystyczne jest przedstawianie katolicyzmu jako jedyne dysponenta wartości, w najlepszym razie dostrzega się istnienie innych religii, etyka świecka bywa zwyczajnie pomijana. Ustawa o systemie oświaty, która na wstępie deklaruje wychowanie „respektujące chrześcijański system wartości”, uprzywilejowane miejsce lekcji religii w szkole to przykłady elementów budujących system nauczania. Podobnie jest z treściami edukacji. Podstawa programowa przedmiotu etyka w III etapie edukacyjnym wymaga znajomości wskazań moralnych w religiach chrześcijańskich oraz „norm społecznych wynikających z nauki społecznej Kościoła”. W kolejnym punkcie wymienia się jeszcze wskazania moralne w „innych religiach świata”, o etyce świeckiej czy humanistycznej nie wspomina jednak dokument ani słowem. Pojęcie etyki świeckiej pojawia się dopiero w podstawie programowej dla nauczania etyki w liceum. Czy etyka laicka jest tak bardzo kontrowersyjnym zjawiskiem, że gimnazjaliści nie mogą się dowiedzieć o jej istnieniu?

Autorytarne nauczanie za pomocą dogmatów powoduje zamęt w głowach uczniów i podważa wiarę w możliwości nauki przynoszącej sprawdzoną i uzasadnioną wiedzę. Spektakularnym przykładem jest sytuacja, kiedy z nieznanym dla uczniów przyczyn zderzają się w szkole dwa poglądy na istotny temat. Wpływ Cerkwi prawosławnej na szkolnictwo Rumunii doprowadził do sytuacji, że do szkół wprowadzano nauczanie kreacjonizmu i wypierano z podręczników wiedzę o teorii ewolucji. Konkurencyjne teorie współistniały w programach nauczania, nie było to jednak tak pouczające jak debaty ewolucjonistów z kreacjonistami na amerykańskich uniwersytetach, ponieważ nauczyciele często nie mieli odwagi rozmawiać o tym problemie z wychowankami. W takich warunkach nikt z dydaktyków nie przedstawi pomysłu, żeby zaznajomić uczniów z kryteriami naukowej oceny teorii, a następnie poprosić o zastosowanie ich do dwóch wymienionych koncepcji.

Jeśli autorytet szkoły i nauczyciela budowany jest na zasadzie upierania się przy własnej nieomyślności, a wiadomości podaje się w formie dogmatów, to nie ma warunków do rozwijania krytycznego myślenia. Nie jest dobrze, jeśli strach przed obrońcami dogmatu sprawia, że w szkole nie ma warunków do szczerzej i rzetelnej rozmowy na temat problemów i wątpliwości. Jeśli w szkołach będziemy mieli wciąż do czynienia z lękiem przed głoszeniem własnych opinii, z manipulacją i indoktrynacją, wtedy trudno będzie mówić o myśleniu krytycznym w tych instytucjach. Szkoły muszą spełnić określone warunki, żeby nauczyciele mogli przyjąć postawę odpowiednią dla nauki krytycznego myślenia, a uczniowie byli gotowi tę naukę podjąć.

Wspieranie rozwoju myślenia krytycznego w szkole i na uniwersytecie nawet w sprzyjających warunkach nie jest łatwe. Nauczyciele nie są do tego przygotowani, brakuje odpowiednich podręczników i narzędzi dydaktycznych. Podobnie uczniowie i studenci nie są gotowi na rygor, jaki się wiąże ze sceptycznym myśleniem i wolą często zwykłe – mniej wymagające przyswajanie informacji¹.

Współcześnie myślenia krytycznego nauczamy w szkołach wciąż bardzo ostrożnie, a w skrajnych przypadkach nie nauczamy go wcale. Odpowiedzialni za edukację obawiają się, że myślący krytycznie uczniowie zakwestionują autorytety, podważą sens edukacji rozumianej jako dobro narodowe, a dalej odrzucą cele państwa, może nawet zakłócą funkcjonowanie jego instytucji. Rodzice z kolei boją się, że takie nauczanie w analogiczny sposób rozbije spójność rodziny. Nauczanie myślenia krytycznego wymaga więc przełamania lęku i uprzedzeń wobec omawianego elementu wychowania.

Kształtowaniu myślenia krytycznego służy bardziej porządek problemowy niż chronologiczny wykładu, podobnie wybór najważniejszych, przełomowych momentów w dziejach filozofii – wraz z ich bardziej szcze-

¹ O przyczynach trudności z nauką krytycznego myślenia w kontekście spuścizny epoki oświecenia pisałem w: T. Kalbarczyk, *Wolność a edukacja. Filozofia wychowania we współczesnym liberalizmie*, Lublin: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie 2012, s. 67–71. Część rozważań, którą przywołuję w tym miejscu, inspirowana była głównie książką N. Postmana *W stronę XVIII stulecia*, tłum. R. Frąc, Warszawa: PIW 2001. W mojej książce wspominałem tylko o pierwszym z pięciu postulatów Postmana dotyczących nauki krytycznego myślenia. W niniejszym artykule znalazło się miejsce dla omówienia wszystkich jego propozycji.

gólowym omówieniem i próbą oceny – bardziej się przysłuży sprawie niż ambicja przedstawienia pełnego kanonu dokonań filozofów².

Można powiedzieć, że filozofia narodziła się jako krytyczne stawianie pytań. Zwrot w kierunku sceptycznego myślenia jako kluczowej kompetencji jest w pewnym sensie powrotem do nauczania sokratejskiego. Przelamywanie myślowych schematów, mimo że historycznie nie zawsze tak było, możemy również uznać za cechę charakterystyczną filozofii i warto pokazywać ten fenomen w ramach nauczaniu przedmiotu i jego dziejów. Jak zauważył Robert Piłat: „Trzeba zdobywać wiedzę, ale z drugiej strony szukać w sobie cały czas bastionu oporu, dystansu do już posiadanej wiedzy i uznawanych wartości. Filozofia daje [...] umysłom takie narzędzia do zmagania się z rzeczywistością jak krytyczna refleksja, ironia, uparte zapytywanie, słowem to wszystko, co pozwala używać przekonań, a nie tylko je mieć”³.

Nie do przecenienia jest dorobek epoki oświecenia. Dlatego warto zwrócić uwagę na intelektualistów identyfikujących się ze spuścizną oświecenia i wysiłki tej grupy, by wpłynąć na kształt edukacji w Polsce oraz ich działania w zakresie edukacji nieformalnej. Przykładem może być portal internetowy (etykawszkole.pl) czy *Przewodnik po błędach w rozumowaniu* promowany w Internecie przez Klub Sceptyków Polskich, gdzie czytamy: „Naucz się wyłapywać popularne błędy w myśleniu lub argumentacji innych osób. Używaj tego poradnika oglądając telewizję, posiedzenia sejmu, czytając homeopatyczne «prace naukowe» lub po prostu podczas wyklócania się ze znajomymi. Miłej zabawy!”⁴

Myślenie krytyczne wiąże się z określoną postawą pedagogów oraz kształtowaną postawą uczniów i studentów. Wykładowcy muszą się przestać obawiać, że wiedza, którą przedstawiają, zostanie zakwestionowana. Co więcej, nauczyciele powinni stworzyć warunki dla swobodnej dyskusji na omawiane tematy oraz dla wyrażania wątpliwości uczniów i studentów, powinni oni również wyrażać własne wątpliwości po zreferowaniu dokonań

² Nie mam tu oczywiście na myśli studiów na kierunku filozofia, chodzi mi o jednoroczne lub jednosemestralne kursy, które często oferowane są studentom różnych kierunków.

³ R. Piłat, *Powab wiedzy o niewiedzy. Rozmowa z Joanną Podgóorską*, „Polityka”, dodatek „Niezbędnik Inteligenta” 25 (2008).

⁴ M. Zatoński, *Przewodnik po błędach w rozumowaniu*, <http://sceptycy.org/?p=933> (dostęp: 9.04.2013).

nauki. Ważnym czynnikiem jest umiejętność przyznania się nauczycieli, że sami nie znają odpowiedzi na jakieś pytanie, szerzej rzecz biorąc, rezygnacja z postawy człowieka nieomylnego i wszytkowiedzącego oraz odejście od dogmatycznego przedstawiania wiedzy.

Nauczyciel, który chce uchodzić za wszechwiedzącego, może w ten sposób szkodzić swoim uczniom. Tego typu postawa wiąże się często z podawaniem wiedzy w formie wykładu i niewykorzystywaniem możliwości, dzięki którym uczniowie czy studenci mogliby osiągnąć wiedzę samodzielnie. Nadmierne przyzwyczajanie do takiej sytuacji w skrajnym przypadku mogłoby sprawić, że uczniowie, pozbawieni pomocy z zewnątrz, będą mieli problem z samodzielnym zdobywaniem wiedzy. Tymczasem co najmniej od czasów Johna Deweya wiemy, że wiedza zdobyta samodzielnie jest szczególnie cenna – jest „prawdziwą własnością dziecka”⁵.

Jak zauważyli autorzy programu *Filozofia w szkole*, nauczyciel, który przyjął rolę wszechwiedzącego, wytwarza u swoich słuchaczy pogląd, że wiedza jest czymś zewnętrznym, zbiorem odpowiedzi, które powinniśmy zapamiętać, a nie czymś, co możemy odkrywać i tworzyć. „Zamiast sprawiać, by uczniowie włączali się w proces zdobywania wiedzy, «wszechwiedzący nauczyciel» (lub nauczyciel wymagający wykazywania się wyłącznie wiedzą w postaci uprzednio podanych odpowiedzi) pozbawia dzieci radości, która przyniosłaby im pożytek w późniejszym życiu – satysfakcji płynącej z samodzielnego znajdowania odpowiedzi”⁶.

Żałómy jednak, że odrzucimy model dogmatycznego przedstawiania wiedzy przez osoby, które starają się być postrzegane jako nieomylnie i weźmiemy na serio postulaty oświeceniowych filozofów i liberalnych pedagogów, uznając, że umiejętność krytycznego myślenia przynosi znaczne korzyści i jest najlepszym narzędziem obrony przed propagandą. „Trzeba by wtedy rozstrzygnąć kolejny problem: jak uczyć rozsądku i sceptycyzmu?”⁷.

Autor powyższego pytania, Neil Postman, postuluje w pierwszej kolejności uczyć dzieci sztuki zadawania pytań. W szkole nie dba się często

⁵ J.S. Bruner, *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, tłum. Z. Fonferko, Warszawa: PIW 1971, s. 161.

⁶ M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, tłum. B. Elwich, A. Łagodzka, Warszawa: CODN, 2008, s. 128.

⁷ N. Postman, *W stronę XVIII stulecia*, dz. cyt., s. 173.

zupełnie o tę jedną z najważniejszych intelektualnych zdolności. Wśród możliwych przyczyn takiego zjawiska, jak intelektualna naiwność nauczycieli, potencjalne trudności z ułożeniem sprawdzianu dla tej umiejętności, pojawia się znowu strach przed sytuacją politycznie niebezpieczną. A jeśli uczeń po poznaniu definicji zacznie pytać: Kto ją wymyślił? Co nim kierowało? Czy możemy być pewni, że miał rację? Jak inaczej można by to zdefiniować? Dlaczego nauczyciel wybrał właśnie tę definicję?

Tego właśnie szkoła stara się unikać, kiedy opiera nauczanie na definicjach i faktach. A gdyby szkoła uczyła, oprócz faktów i definicji, jak i dlaczego powstały? Do wymienionych pytań można dodać jeszcze trzy kolejne, poprzedzające konkluzję Postmana: „Czy odważymy się na to? Czy słyszeliście, żeby ktokolwiek o tym mówił? Prezydent, minister edukacji, kurator oświaty? Oni chcą, żeby uczniowie znali odpowiedzi, a nie zadawali pytania”⁸.

Istnieje szereg mniej lub bardziej szczegółowych rozwiązań, które mogą sprawić, że uczniowie i studenci zaczną zadawać coraz więcej coraz lepszych pytań. Przede wszystkim nauczyciel powinien jak najrzadziej ograniczać się do przedstawiania faktów i jak najczęściej pytać: „Dlaczego?”. Powstaje wtedy wzorzec osoby wykształconej i dojrzałej, która nie zaprzestaje nigdy zadawania pytań. Utwierdzamy w ten sposób poczucie wolności, dzięki któremu można traktować odpowiedzi nie jak dogmaty, ale jak tymczasowe propozycje, które zawsze można zakwestionować. Zanim podamy uczniom odpowiedź na pytanie, możemy skłonić ich wcześniej do samodzielnych poszukiwań, zachęcić do znalezienia uzasadnienia ich własnych przekonań, co może się łączyć z powstaniem dodatkowych wątpliwości. Innymi słowy należy unikać gotowego podawania wiedzy na rzecz samodzielnych poszukiwań uczniów, wspierając ich przy tym w procesie doskonalenia umiejętności formułowania pytań⁹.

Drugim po rozwijaniu umiejętności stawiania pytań elementem budującym krytyczne myślenie jest według Postmana rzetelna nauka retoryki, logiki i elementów językoznawstwa. Nie zagłębia się on w szczegóły dotyczące programu nauczania, jest jednak pewien, że to kluczowy element nauczania, którego zadaniem jest obrona przed indoktrynacją. Należy więc uczyć o związkach języka z rzeczywistością, o różnicach między różnymi typami

⁸ Tamże, s. 175.

⁹ Zob. M. Lipman, A.N. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, dz. cyt., s. 126–131.

stwierzeń, o metodach propagandy i chwytach erystycznych, o wszystkim, „co umożliwia używanie języka w sposób zdyscyplinowany i rozróżnianie, kto tak nie czyni”¹⁰.

Można tu jeszcze wymienić wiele umiejętności składających się na myślenie krytyczne – od bardziej ogólnych, jak możliwość umieszczenia czytanego tekstu lub zasłyszanej wypowiedzi w odpowiednim kontekście, po bardziej szczegółowe, jak ocena jakości użytych argumentów i ocena uzasadnienia opinii (np. biorąc pod uwagę, że dobre uzasadnienie powinno być relewantne wobec opinii, której dotyczy, i łatwiejsze do zaakceptowania niż sama opinia). Nie ma wielu podręczników czy poradników wydanych w języku polskim, które dają takie podstawy. Przystępną i wartą polecenia lekturą jest *Krótki kurs samoobrony intelektualnej* Normana Baillargeona¹¹, który zawiera wykaz popularnych błędów logiczno-językowych oraz chwytów erystycznych, pokazuje, w jaki sposób można manipulować danymi statystycznymi i daje czytelnikowi podstawy matematyki niezbędne, by takie manipulacje rozpoznać. Dodatkowo książka doradza, jak poprawnie uzasadniać własne opinie, budować naukowy światopogląd oraz jak być świadomym i krytycznym odbiorcą mediów. Brak w Polsce przystępnych podręczników akademickich, popularnych w zachodniej Europie. Przykładem takiego podręcznika jest *Critical Thinking Skills* Stelli Cottrell¹², kompleksowe narzędzie, które pozwala czytelnikowi przeanalizować swoje umiejętności uważnego czytania, określania punktu widzenia autora czytanego tekstu, znajdowania ukrytego sensu, odróżniania argumentów od pseudoargumentów, analizy struktury tekstu, klarowności przekazu i poprawności dowodzenia. Książka zawiera część, która uczy nas krytycznej postawy czytelnika oraz poradnik, jak myśleć krytycznie, kiedy piszemy własny tekst.

Ważny jest rzecz jasna dobór pod kątem wspierania nauki krytycznego myślenia treści, których nauczamy. W ramach zajęć z filozofii możemy z łatwością zwrócić uwagę na treści idealnie nadające się do omawianego celu, poczynszy od przyjrzenia się sokratejskim metodom dyskusji, przez przeanalizowanie średniowiecznych dowodów na istnienie Boga, po lekturę

¹⁰ N. Postman, *W stronę XVIII stulecia*, dz. cyt., s. 176.

¹¹ N. Baillargeon, *Krótki kurs samoobrony intelektualnej*, tłum. B. Baran, Warszawa: MiND 2011.

¹² S. Cottrell, *Critical Thinking Skills*, Basingstoke: Palgrave MacMillan 2005.

Kanta definiującego oświecenie i Kuhna opisującego zmianę paradygmatów w nauce. Ucząc historii, możemy wskazać na dramatyczne momenty dziejów, kiedy brak sceptycznego myślenia powodował nieszczęścia i cierpienie. Na lekcjach z przedmiotów ścisłych można wspomnieć o pomyłkach popełnianych przez naukowców w pracy nad daną teorią. Istotny jest również dobór podręcznika, wybieramy wśród takich, które mogą wzmocnić krytyczne myślenie, i takich, które nie są wolne od indoktrynacji. Niebagatelne znaczenie ma sposób oceniania wymaganej wiedzy, treści i konstrukcja zadań egzaminacyjnych. Sposób sformułowania tematu wypracowania i forma sprawdzianu mogą wspierać myślenie krytyczne albo je tłamsić¹³.

Trzeci postulat Postmana (po nauce zadawania pytań oraz kształceniu w logice, retoryce i językoznawstwie) koresponduje z moimi powyższymi uwagami i polega na stymulowaniu naukowego spojrzenia na świat. W warunkach szkolnych wymagałoby to – oprócz zwykłego podawania faktów – pokazywania historii ich odkrycia, błędów, jakie popełnili po drodze badacze, oraz metod, jakich używają do obalania lub potwierdzenia swoich przypuszczeń.

Wymienione propozycje Postmana uzupełnione są postulatem, by „edukacja technologiczna” miała charakter refleksyjny. Nie wystarczy uczyć obsługi komputera, należy mieć świadomość, w jaki sposób używanie go zmienia nasze życie i jak nowe technologie wpływają na zmiany ekonomiczne, społeczne i polityczne.

Ostatnią propozycją Postmana jest znalezienie w szkołach miejsca dla religioznawstwa. Byłaby to komparatystyka religii zajmująca się objaśnianiem metafor (a może nawet refleksja, czy rzeczywiście mamy do czynienia z metaforami, czego już Postman nie proponuje), pozwalająca przyrzeć się poszczególnym wyznaniom i ich wpływowi na społeczeństwo, sztukę i literaturę. Postulat wprowadzenia religioznawstwa do szkół jest poprzedzony zastrzeżeniem autora dotyczącym warunków szkoły amerykańskiej.

¹³ Kwestia wpływu sposobu oceniania na rozwój myślenia ocenianych nadaje się na oddzielną publikację. Warto pokazać, jaka jest różnica między pytaniem: „Uzasadnij, że Karol Wojtyła po wyborze na papieża pozostał patriotą” (egzamin gimnazjalny w 2011 r.) i pytaniem: „Czy po wyborze na papieża Karol Wojtyła pozostał patriotą?” oraz pytaniem: „Czy po wyborze na papieża Karol Wojtyła pozostał polskim patriotą?”. Można szczegółowo omawiać błędy i głupotę pytań testowych oraz wskazywać wiele negatywnych aspektów zdominowania systemu szkolnego przez nauczanie dostosowane do kluczy testów.

kańskiej, gdzie „między innymi pierwsza poprawka do konstytucji, która nawet zanim wspomni o swobodzie wypowiedzi, zabrania Kongresowi ustanawiać religię państwową. Zostało to mądrze zinterpretowane jako wskazówka, iż instytucje publiczne nie mogą preferować żadnej religii. Zinterpretowano to także już nie tak mądrze, jako zalecenie, iż nie powinny się zajmować religią w ogóle”¹⁴. W Polsce należałoby zacząć od uważnej lektury konstytucji i sprawienia, by szkolnictwo przestało lekceważyć jej podstawowe zasady.

Analizowane w niniejszym artykule przykłady pokazują wyraźnie, że sukces w nauczaniu myślenia krytycznego zależy w równym stopniu od stworzenia sprzyjających dla niego warunków w szkołach, jak i od konkretnych treści i sposobów nauczania. W coraz szybciej zmieniającym się świecie umiejętności stają się ważniejsze niż wiedza, dlatego myślenie krytyczne jako kluczowa kompetencja powinno znaleźć należyte miejsce w planowaniu edukacji. Nie dokonamy tego bez zmian systemowych, które uwzględniłyby odpowiednie przygotowanie szkół oraz nauczycieli i, nie omijając programów nauczania, dały im wsparcie w postaci odpowiedniego przygotowania w ramach studiów oraz doksztalcania pedagogicznego, a także pomocy dydaktycznych.

Bibliografia

- Baillargeon N., *Krótki kurs samoobrony intelektualnej*, tłum. B. Baran, Warszawa: MiND 2011.
- Bruner J.S., *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, tłum. Z. Fonferko, Warszawa: PIW 1971.
- Cottrell S., *Critical Thinking Skills*, Basingstoke: Palgrave MacMillan 2005.
- Kalbarczyk T., *Wolność a edukacja. Filozofia wychowania we współczesnym liberalizmie*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie 2012.
- Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S., *Filozofia w szkole*, tłum. B. Elwich, A. Łagodzka, Warszawa: CODN 2008.
- Piłat R., *Powab wiedzy o niewiedzy. Rozmowa z Joanną Podgóorską*, „Polityka”, dodatek „Niezbędnik Inteligenta” 25 (2008).

¹⁴ N. Postman, *W stronę XVIII stulecia*, dz. cyt., s. 184–185.

Postman N., *W stronę XVIII stulecia*, tłum. R. Frąć, Warszawa: PIW 2001.

Zatoński M., *Przewodnik po błędach w rozumowaniu*, <http://sceptycy.org/?p=933>
(dostęp: 9.04.2013).

CRITICAL THINKING TEACHING

Summary

The aim of this paper is to show critical thinking as an important element of curriculum that is worth developing during various courses in the process education and to which the form and content of philosophy course is worth adjusting. The article points out various difficulties of putting the idea into practice, particularly those connected to assumptions and practices of the Polish education system (politicization, ideologization, lack of pluralism in the Polish school, and little preparation of teachers to develop critical thinking in their pupils). The paper also gives examples of solutions that aid skeptical thinking teaching. I do not argue that the school should resign from passing cultural competences and knowledge regarding history of culture and philosophy, but I do suggest that they do not have to be the most crucial position in curriculum. Nevertheless, education should not be confined to only critical thinking as it would both restrain creative thinking and upset the balance between processes of individualization and socialization, the latter being essential on early stages of education.

