



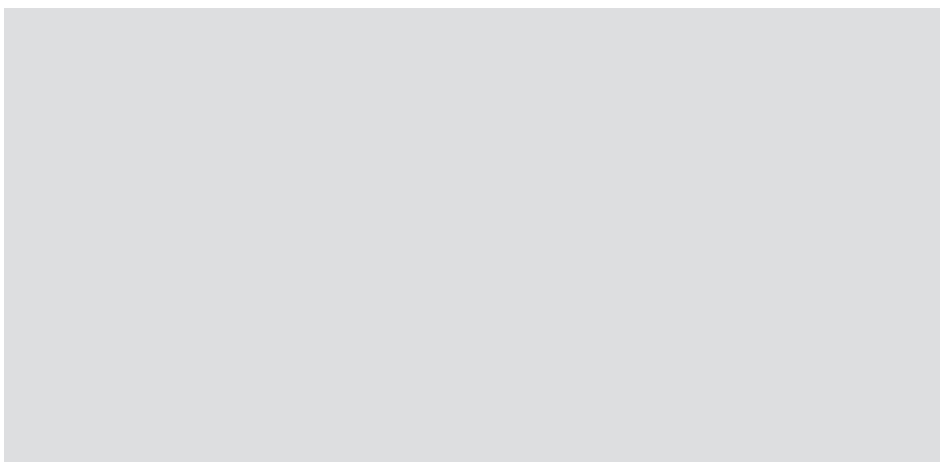
Matthew Lipman

Myślenie w edukacji



Matthew Lipman

Myślenie w edukacji





WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO



Matthew Lipman

Tłumaczenie: Anna Łagodzka

Myślenie w edukacji

**WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO**

Łódź 2021



**EDUKACJA
DLA MĄDROŚCI**

Tytuł oryginału: Matthew Lipman, *Thinking in Education. Second Edition*

REDAKCJA NAUKOWA SERII „EDUKACJA DLA MĄDROŚCI”

Krzysztof J. Szmidt (przewodniczący), Wiesława Leżańska, Jolanta Bonar, Elżbieta Płóciennik Monika
Modrzejewska-Świgulska, Iwona Czaja-Chudyba, Janina Uszyńska-Jarmoc, Witold Ligeza
Stanisław Dylak, Katarzyna Krasoń

RECENZENT

Iwona Czaja-Chudyba

TŁUMACZENIE

Anna Łagodzka

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Beata Otocka

SKŁAD I ŁAMANIE

Munda – Maciej Torz

KOREKTA TECHNICZNA

Wojciech Grzegorzczak

PROJEKT OKŁADKI

Polkadot Studio Graficzne
Aleksandra Woźniak, Hanna Niemierowicz

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/HayDmitriy

© Copyright by Matthew S. Lipman 2003

© Copyright for Polish translation by Anna Łagodzka, Łódź 2021

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2021

This translation of *Thinking in Education. Second Edition* is published by arrangement
with Cambridge University Press

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.07959.17.0.M

Ark. wyd. 19,0; ark. druk. 22,875

ISBN 978-83-8220-595-4
e-ISBN 978-83-8220-596-1

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-237 Łódź, ul. Matejki 34a
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. 42 635 55 77

Spis treści

Wprowadzenie do wydania polskiego (Anna Łagodźka)	11
Podziękowania	21
Wstęp do drugiego wydania	23
Część pierwsza	
Edukacja ukierunkowana na myślenie	29
1. Refleksyjny model praktyki edukacyjnej	31
Racjonalność jako zasada porządkująca	33
Kształcenie bez myślenia	34
Normalna praktyka edukacji przeciwstawiona krytycznej	37
Restrukturyzacja praktyki edukacyjnej	40
Edukacja jako dociekanie	42
Wspólnota dociekania	43
Wyczulenie na to, co problematyczne	43
Rozumność	44
Relacja i sąd	44
Myślenie w dyscyplinach	45
Nauka rzemiosła rozmowy	47
Autonomia	47
Myślenie refleksyjne	48
2. Różne podejścia do nauczania ukierunkowanego na myślenie	51
Pojawienie się ruchu krytycznego myślenia	51
Jak znaleźliśmy się tu, gdzie jesteśmy	53
Niekóre nowsze źródła ruchu krytycznego myślenia	55
Dewey i kontynuatorzy jego myśli	57
Umiejętności analityczne a cele poznawcze	61
Wyłonienie się logiki nieformalnej	64

Inne rozmowy, inne głosy	65
Edukacyjna asymilacja krytycznego myślenia	67
Krytyczne myślenie a wpajanie przekonania	69
Alternatywne podejścia do uczenia praktycznego rozumowania	73
Praktyka: przewodnia rola uzasadnień	74
Wykonanie opierające się na kryteriach	75
Praktyka kierująca się hipotezami i konsekwencjami ...	75
Nauczanie ukierunkowane na budowanie połączeń, przeniesienie i przekład	78
Niektóre charakterystyki krytycznego myślenia	80
3. Przeszkody i nieporozumienia w nauczaniu ukierunkowanym na myślenie	89
Przeszkody konceptualne we wzmacnianiu myślenia	89
Różnice zdań co do natury myślenia	89
Różnice zdań co do właściwego podejścia psychologicznego	92
Różnice zdań co do roli filozofii	94
Różnice zdań co do preferowanych podejść edukacyjnych	96
Kilka nieporozumień dotyczących nauczania ukierunkowanego na krytyczne myślenie	99
Pierwsze nieporozumienie: Nauczanie ukierunkowane na myślenie jest równoważne nauczaniu ukierunkowanemu na krytyczne myślenie	99
Drugie nieporozumienie: Refleksyjne nauczanie z konieczności powoduje refleksyjne uczenie się	100
Trzecie nieporozumienie: Nauczanie o krytycznym myśleniu jest równoważne nauczaniu ukierunkowanemu na krytyczne myślenie	102
Czwarte nieporozumienie: Nauczanie ukierunkowane na krytyczne myślenie wymaga powtarzania ćwiczeń z umiejętności myślowych	103
Piąte nieporozumienie: Nauczanie ukierunkowane na logiczne myślenie jest równoznaczne z nauczaniem ukierunkowanym na krytyczne myślenie	105
Szóste nieporozumienie: Nauczanie ukierunkowane na uczenie się jest tak samo skuteczne jak nauczanie ukierunkowane na krytyczne myślenie	106

Część druga	
Wspólnoty dociekania	109
4. Myślenie we wspólnocie	111
Co wytwarza wspólnotę i co wytwarza wspólnota	111
Podążanie za argumentem tam, dokąd prowadzi	112
Logika dyskursu konwersacyjnego	115
Sztuka rozmowy	116
Struktura dialogu	118
Dialog i wspólnota	119
Uczenie się z doświadczenia innych	121
Rola wspólnoty dociekania w edukacji	122
Formowanie wspólnot dociekania	129
Epistemologiczny status dyskusji we wspólnocie dociekania	131
5. Wspólnoty dociekania jako podejście redukujące przemoc	133
Edukacja, nie indoktrynacja	133
Do jakich kryteriów możemy się odwoływać?	136
Możemy powoływać się na własne doświadczenie	137
Możemy odwoływać się do doświadczenia dziecka	138
Możemy spróbować przekonać dziecko	138
Możemy czynić użytek z rozumu	139
Możemy stosować wszystkie wymienione wyżej środki .	139
Przemoc i usprawiedliwienie	140
Wzmacnianie sądenia przez pracę poznawczą	145
Wspólnota dociekania w edukacji ukierunkowanej na wartości i znaczenia	148
Redukcja przemocy w otoczeniu szkolnym	150
Część trzecia	
Koordynacja składników	155
6. Emocje w myśleniu i edukacji	157
Emocje i edukacja	157
Czy jest paradygmatyczna wersja myślenia emotywnego? .	160
Czy możemy kształcić pod względem emocjonalnym?	161
Emocje i język	163
Zgrupowania słów służące rozwojowi płynnego nazywania emocji	165

7. Akty umysłowe	169
Świadomość a spełnianie aktów umysłowych	169
Uświadamianie sobie swoich aktów umysłowych	172
Akty umysłowe jako dokonania	173
Nastawienia zdaniowe	176
Ruch epistemiczny: akty i stany umysłowe mogą się rozwi- nać w umiejętności myślowe	179
Rozwijanie się ruchów umysłowych w filozoficzny dialog .	181
Przez szkło powiększające: bliższe spojrzenie na to, jak filo- zofia może doskonalić myślenie	187
8. Umiejętności myślowe	193
O uczeniu dzieci umiejętności myślowych	193
Umiejętności i znaczenia	202
Cztery główne odmiany umiejętności myślowych	207
Umiejętności dociekania	207
Umiejętności rozumowania	208
Umiejętności porządkowania informacji	209
Umiejętności przekładu	214
Czy warto uczyć rozumowania?	215
Umiejętności i ich koordynacja	216
Od umiejętności podstawowych do przedmiotów naucza- nych w szkole podstawowej	219
Granice umiejętności	220
Część czwarta	
Edukacja ukierunkowana na doskonalenie myślenia	225
9. Transakcyjne wymiary myślenia	227
Myślenie wielowymiarowe	227
Prawo do bycia zdolnym do myślenia	232
10. Edukacja ukierunkowana na krytyczne myślenie	235
Czym może być krytyczne myślenie	235
Wynikami krytycznego myślenia są sądy	239
Krytyczne myślenie opiera się na kryteriach	242
Metakryteria i megakryteria	245
Kryteria jako podstawy porównania	245
Niezbędność standardów	247
Krytyczne myślenie jest samokorygujące	248
Krytyczne myślenie przejawia wyczulenie na kontekst ..	249

Praktyka rozumowania – zachowania uczniów oznaczające konkluzje	253
Kształcenie profesjonalistów a kultywowanie sądenia ...	255
Krytyczne myslenie a błędy nieformalne	260
Błędy jako kolekcja oszukańczych ułomności rozumowania	260
Znaczenie wartości-zasad	260
Korzystanie z prawomocności, by ustalać standardy rozumności	265
Tabela prawomocności	268
Rola ćwiczeń z wartości-zasad w nauczaniu ukierunkowanym na krytyczne myslenie	271
11. Edukacja ukierunkowana na twórcze myslenie	273
Prymarny aspekt dzieła sztuki jako standard dzieła	273
Twórcze myslenie w perspektywie krytycznej	274
Świeżość, problematyczność i zrozumiałość	277
Myslenie poszerzające	279
Myslenie nieposłuszne	281
Myslenie majeutyczne	282
Twórcze i troskliwe myslenie	283
Twórcze i krytyczne myslenie	284
Ruchy poznawcze w procesie twórczego myslenia	285
Twórczość i dialog we wspólnocie dociekania	286
Twórczość i samodzielne myslenie	288
12. Edukacja ukierunkowana na troskliwe myslenie	291
Miejsce uczuć w mysleniu	291
Troskliwe myslenie jako troska o sprawę, które mają dla nas znaczenie	292
Niektóre rodzaje troskliwego myslenia	294
Myslenie doceniające	295
Myslenie afektywne	296
Myslenie działaniowe	298
Myslenie normatywne	299
Myslenie empatyczne	300
13. Wzmacnianie władzy sądenia	303
Wdrożenie nauczania ukierunkowanego na doskonalenie sądenia	303
Krytyczny, twórczy i troskliwy sąd	305

Połączenie tego, co uniwersalne, z tym, co partykularne . . .	308
Trzy porządki sądu	310
Sądy rodzajowe	312
Sądy pośredniczące lub proceduralne	314
Sądy ogniskowe lub kulminacyjne	319
Sądzenie jako kółko wahadłowe w środowiskach edukacyj- nych	320
Sądy jako ekspresja osób	323
Bibliografia	325
Indeks nazwisk	339
Indeks przedmiotowy	343
Posłowie do wydania polskiego (Iwona Czaja-Chudyba)	349

Wprowadzenie do wydania polskiego

Matthew Lipman (1923–2010) znany jest przede wszystkim jako filozof edukacji i autor nowatorskiego programu kształcenia dla klas I–XII, który nazwał „Filozofią dla dzieci” (Philosophy for Children, P4C, P4C). Zaproponował w nim filozofię jako deliberacyjny dialog wspólnoty dociekania – tworzonej przez uczniów i nauczycielkę lub nauczyciela – rozwijający zdolność do krytycznego, twórczego, samodzielnego myślenia i sądzenia. Za integralny składnik tej praktyki uznał stawianie pytań filozoficznych przez uczniów. Początki pracy nad programem sięgają 1969 roku¹. Przełomowym momentem było powstanie w 1974 roku Institute for the Advancement of Philosophy for Children w Montclair State College (od 1995 roku – uniwersytecie) w stanie New Jersey w USA – powołanej przez Lipmana i Ann Margaret Sharp pierwszej instytucji, której celem było rozwijanie i upowszechnianie programu, przede wszystkim wprowadzanie go w szkołach połączone z kształceniem nauczycieli. W miarę przybywania

¹ Informacje o drodze intelektualnej autora oraz okolicznościach i wydarzeniach, które miały wpływ na kształtowanie się projektu filozofowania z dziećmi we wspólnotach dociekania, można znaleźć m.in. w autobiografii *A Life Teaching Thinking* (The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair, NJ 2006), w jego artykułach: *Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications* („Ethics in Progress” 2011, t. 2, nr 1, s. 3–16, wcześniej w „Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erwägungskultur” 2001, t. 4, nr 4, s. 405–416) i *Philosophy for Children’s Debt to Dewey* („Critical and Creative Thinking” 2004, t. 12, nr 1, s. 1–8), w szkicu biograficznym Philipa Cama („Diogenes” 2011, t. 58, nr 4, s. 116–118) i recenzji Davida Kennedy’ego *I must change my life. Review of Lipman’s autobiography*, <https://www.academia.edu/37595916> (dostęp: 10.06.2021).

teoretycznych opracowań tego pomysłu i związanych z nim materiałów dydaktycznych, stosowania go w szkołach, zdawania relacji z praktyki i prowadzenia badań empirycznych nad jej efektami program stawał się złożonym podejściem filozoficzno-edukacyjnym. Jest ono ciągle na nowo interpretowane i dyskutowane. Przyczyniło się też, zwłaszcza za sprawą prac Garetha Matthews, do ukonstytuowania się nowego nurtu badań, jakim stała się filozofia dzieciństwa. Wyróżniają ją między innymi pytania zmierzające do przemyślenia na nowo związków między filozofią a dzieciństwem, w tym wkładu, jaki filozofowanie z dziećmi może wносить do filozofii jako dyscypliny akademickiej².

Do wzrostu zainteresowania podejściem Lipmana (które rozwijał we współpracy z innymi autorami, w szczególności z Sharp) przyczynił się film dokumentalny telewizji BBC z 1990 r. *Socrates for Six-Year Olds*, pokazany w wielu krajach, także w programie II TVP. Według brytyjskiej The Philosophy Foundation jest ono praktykowane w szkołach w ponad 60 krajach. W ciągu blisko półwiecza swojego rozwoju filozoficzno-pedagogiczne przedsięwzięcie zapoczątkowane przez Lipmana przybrało postać ruchu edukacyjnego, którego inicjatywy i działania wykraczają poza środowisko, jakim jest szkoła, ramy instytucjonalnej edukacji i przypisane do niej grupy wiekowe, choć uczniowie, nauczyciele i idea wspólnego zajmowania się przez nich filozofowaniem pozostają jego rdzeniem. Nazwę „Filozofia dla dzieci” zachowuje się czasem dla programu opartego na materiałach literackich i podręcznikach dla nauczycieli autorstwa Lipmana, Sharp i współpracowników z ośrodka w Montclair, a ogólniej określa się to zróżnicowane podejście bądź ruch mianem filozofowania z dziećmi (Philosophizing/Philosophy with Children, PwC)³ lub integruje te nazwy jako Philosophy for/with Children, P4wC, Pf/wC. Obu nazw używa się także wymiennie, wraz z innymi określeniami, na przykład Engaged Philosophical Inquiry (EPI) i Communities of Philosophical Inquiry (CPI), które wzbraniają się przed kategoryzacjami związanymi z wiekiem.

² Patrz np. V. Johansson, *Philosophy for Children and Children for Philosophy: Possibilities and Problems*, <https://www.academia.edu/36827477/> (dostęp: 7.07.2021).

³ Takiej podwójnej nazwy używa np. brytyjska organizacja SAPHIRE; z kolei Karrin Murriss w artykule z 2008 r., używając obu formuł, stwierdza, że najpowszechniej używaną nazwą, obejmującą wielość nurtów jest P4C. Próba interpretacji tego terminologicznego przesunięcia – zob. np. A. Łagodzka, *Dyskusja dialogiczna – filozofia dzieciństwa i filozofia dorosłych*, „Analiza i Egzystencja” 2014, nr 25, s. 99–123.

Filozofia dla dzieci nie jest już filozofią wyłącznie do użytku niedorosłych. W pewnym stopniu było tak od początku, skoro przygotowanie nauczycieli do filozofowania z uczniami nie może się obejść bez praktykowania przez nich tego, w czym mają uczestniczyć i pomagać. Lipman wpisał w swój projekt edukacyjne naruszenie elitaryzmu filozofii (które w jej przypadku można postrzegać również jako emancypację dyscypliny) przez włączanie w nią ludzi kilkuletnich i wywołało tu ruch w przeciwnym kierunku: ów obmyślony dla dzieci sposób uprawiania filozofii, rozprzestrzeniając się na miarę swoich możliwości, włącza także dorosłych. Karin Murriss twierdzi, że jego obecność na uniwersytetach i w koledżach nie musi się sprowadzać do kształcenia nauczycieli⁴. Za równie oczywistą możliwość uważa uzupełnianie nim nauczania przedmiotu filozofia na etapie kształcenia wyższego⁵.

Pierwotny zamysł autora w praktyce bywa na różne sposoby modyfikowany, dostosowywany do specyfiki kulturowej i indywidualizowany przez poszczególnych nauczycieli. Na przykład szkocka filozofka Catherine McCall, która w latach osiemdziesiątych współpracowała z Lipmanem (fragmenty jej lekcji można zobaczyć we wspomnianym filmie) nadała swojemu sposobowi filozofowania z grupą – dzieci, młodzieży lub dorosłych – nazwę Community of Philosophical Inquiry (CoPI) i zaznacza jego nietożsamość z P4C oraz wywodzenie się także z innej tradycji. Podobieństwa między tymi dwoma modelami dociekania można uznać za równie istotne jak różnice⁶.

⁴ Obecnie kształcenie w zakresie P4C prowadzą m.in. następujące uczelnie: Liverpool John Moores University, Leeds University, trzy uniwersytety włoskie (Neapol, Padwa, Florencja), Sofia University, Université de Nantes (we współpracy z UNESCO), University of Bucharest, West University of Timisoara, Babeş-Bolyai University, VIA University College, Bogazici University, University of Washington, University of Winchester, Park University, Université Laval, Université de Montréal, Pontifica Universidad Javeriana i University of Auckland (informacje uzyskane ze stron uczelni i od członków facebookowej grupy P4C Exchange).

⁵ Zob. wprowadzenie do: K. Murriss, S. Bramall, S. Egley, M. Gregory, J. Haynes, S. Williams, *What Philosophy with Children is Not: Responses to Some Critics and Constructive Suggestions for Dialogue about the Role of P4C in Higher Education*, <https://www.academia.edu/4331847/> (dostęp: 10.06.2021).

⁶ O podejściu McCall – zob. też, *Transforming Thinking. Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*, Routledge 2009. Nazwy Community of Philosophical Inquiry (CPI) niektórzy autorzy używają jednak nie w związku z McCall, lecz jako ogólnej i równoważnej P4C/PwC.

Jednym z osiągnięć wielorakich adaptacji programu, a zarazem przedmiotem kontrowersji są zmiany zakresu i charakteru materiałów dydaktycznych – szerzej, sposobów wywoływania pytań i inicjowania dialogicznej dyskusji. Lipman początkowo zakładał, że: powinny to być teksty; teksty powinny mieć formę narracyjno-dialogiczną; autorzy intencjonalnie wpisują w nie problemy czerpane zwłaszcza z tradycji filozofii; teksty mają sugerować wzorce dialogu i wspólnoty dociekania. Wszystkie te założenia bywają kwestionowane, łącznie lub wybiórczo. Zaowocowało to między innymi zwróceniem się ku obrazowi i sztukom wizualnym, rzeczywistym wydarzeniom i sytuacjom oraz literaturze, która nie byłaby tak ostentacyjnie dydaktyczna jak niektóre powieści Lipmana; pisze się lub znajduje także inaczej nacechowane teksty, które sprawdzają się we wspólnym filozofowaniu⁷. Różnice między kolejnymi pokoleniami współtworzącymi teorię i praktykę podejścia zapoczątkowanego przez Lipmana znajdują wyraz między innymi w krytycznych analizach materiałów dla uczniów i nauczycieli wraz ze stabilizującymi się w nich paradygmatami myślowymi i poglądami na filozofię lub filozoficzne myślenie⁸.

„Filozofia dla dzieci” okazała się niepodatna na monolityczność; różnicuje się, decentralizuje i rozgałęzia. Uważne czytanie *Myślenia w edukacji*, które jest późną pracą Lipmana, przekonuje, że autor był tego świadomy i formułując na nowo własne ujęcie, nie zmierzał do usztywnienia jej tożsamości. Jest coś, co łączy tę różnorodność, choć nie ujednolica – „ogólnie rzecz biorąc, istnieje konsensus co do «wspólnoty dociekania» jako pedagogiki P4C”⁹.

Pierwsze publikacje w języku polskim zawierające informacje o tym programie, podejściu i ruchu ukazały się w latach dziewięćdziesiątych¹⁰. Wydano wówczas także książkę Lipmana, Sharp

⁷ Przykładem takiej literatury są opowiadania niderlandzkiego filozofa i pedagoga Berriego Heesena; część z nich wydano również w języku polskim: B. Heesen, *Mali lecz dzielni*, przeł. B. Elwich, J. Kucharczyk, A. Łagodzka, KNSiA PW, wyd. 2, Warszawa 2000.

⁸ Patrz np. V. Johansson, *Philosophy for Children...*

⁹ K.S. Murriss, *Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium*, „Journal of Philosophy of Education” 2008, t. 42, nr 3–4, s. 667–685, cyt. s. 669.

¹⁰ Najpełniejszy ówczesny opis: B. Elwich, A. Łagodzka, R. Piłat, *Filozofia dla Dzieci. Informacja o programie*, Fundacja Edukacja dla Demokracji, Warszawa 1996. Spis obejmujący większość publikacji w języku polskim związanych z tym podejściem można znaleźć na stronie Stowarzyszenia Edukacji Filozoficznej Phronesis – phronesis.org.pl.

i Fredericka Oscanyana *Filozofia w szkole (Philosophy in the Classroom, 1977)*, w której objaśnieniom i uzasadnieniom tej filozoficznej pedagogiki towarzyszą liczne wskazówki metodyczne¹¹. Program *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą* został zatwierdzony do użytku szkolnego¹².

Myślenie w edukacji ukazało się w języku angielskim w 1991 roku. Podstawą przekładu na język polski jest tekst drugiego wydania (2003), znacznie zmienionego i poszerzonego. Jedną z gruntownych zmian jest włączenie nowego pojęcia opisowego w badanie myślenia i jego edukacyjnej roli: oprócz dwu aspektów myślenia – krytycznego i twórczego – o których wielokrotnie pisał wcześniej, z przewagą pierwszego, autor wyróżnił trzeci jako nie mniej kluczowy: troskliwe myślenie (*caring thinking*). Wcześniej przedstawił zarys takiego ujęcia podczas Sixth International Conference on Thinking w Bostonie (1994) i w artykule *Caring as Thinking* (1995)¹³.

Termin „troskliwe myślenie” brzmi w języku polskim dość obco, lecz ma syntetyzować znajome znaczenia: „Kiedy myślimy troskliwie, poświęcamy uwagę czemuś, co uważamy za ważne, na czym nam zależy, co wymaga, domaga się lub potrzebuje, żebyśmy o tym myśleli”¹⁴. W artykule o związkach „Filozofii dla dzieci” z Johnem Deweyem Lipman podaje autobiograficzny przykład troskliwego myślenia: pisze, że w dysertacji doktorskiej starał się wzmocnić Deweyowskie podejście i że myślenie, w którym podejmujemy wysiłek wzmocnienia myślenia innej osoby, to przypadek troskliwego myślenia¹⁵. Ten wątek funkcjonował już w *Filozofii w szkole*: troska o innych przejawia się w ciągłości filozoficznego dialogu; dialog ma szansę trwać, kiedy doceniamy ich stanowiska, czyli staramy się je rozważyć; doceniamy rzecz lub sprawę, którą dyskutujemy, to znaczy, jest lub staje się ona dla nas ważna; i jednocześnie doceniamy wartość filozofowania, czyli uczestniczymy w nim, starając się stosować sprzyjające mu sposoby postępowania¹⁶. Nie ma powodu, dodaje Lipman w tej książce, by procedury dociekania nie mogły stawać się przedmiotem deliberacji.

¹¹ M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, przeł. B. Elwich, A. Łagodzka, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1996.

¹² DKW-4014-28/99.

¹³ „Inquiry. Critical Thinking Across the Disciplines” 1995, t. 15, nr 1, s. 1–13.

¹⁴ M. Lipman, *Caring as Thinking...*, s. 7.

¹⁵ M. Lipman, *Philosophy for Children's Debt...*, s. 3.

¹⁶ M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole...*, s. 214–215, por. też s. 188–200.

Troskliwe myślenie jest w tym ujęciu myśleniem wartościami: nie czymś dodanym do myślenia, co można by odjąć, a przy tym zachować to samo myślenie, lecz jego wymiarem – który może w nim dominować, dopiero jednak łączenie krytycznego i twórczego myślenia z troskliwym jest myśleniem wielowymiarowym. Autor krótko opisuje kilka odmian troskliwego myślenia, które mogą płynnie przechodzić jedna w drugą: myślenie doceniające, afektywne, działaniowe, normatywne i empatyczne. Zaznacza, że nie chodzi o podział wyczerpujący i rozłączny. Przykład, którym posłużył się Berrie Heesen¹⁷ – zapewnianie w przestrzeni publicznej miejsc do przewijania niemowląt – wydaje się przede wszystkim przykładem myślenia działaniowego (działań będących jednocześnie sposobami myślenia), lecz chyba dobrze ilustruje zarówno to, że jeden typ troskliwego myślenia może z łatwością przechodzić w inny, jak i łączenie krytycznego, twórczego i troskliwego myślenia. Odsyła także do stosowalności myślenia wielowymiarowego, ważnej w perspektywie filozoficznego pragmatyzmu, którą w *Myśleniu w edukacji* autor wyraźnie zaznacza.

Lipman przedstawił jedynie zarys troskliwego myślenia i jego związków z emocjami. Oscar Brenifier ze sporą dozą ironii problematyzuje to nowo upowszechnione pojęcie. Korzysta z pomocy paru słynnych postaci, może najbardziej Sokratesa, i analizuje niektóre sposoby stosowania lipmanowskiej pedagogiki w pracy z dziećmi¹⁸, jego zdaniem dość popularne. Między innymi dochodzi w nich do przejęcia krytycznego myślenia przez myślenie rzekomo troskliwe. W skrócie: w imię troski nie nakłania się uczniów do krytycznego rozpatrywania wypowiedzi, poprzestaje na ekspresji *ja* i wymianie opinii, nie uprawia się refleksji jako myślenia o myśleniu – nie odbywa się więc poprawianie siebie i doskonalenie swojego myślenia ani nie osiąga się lepszego wglądu w badane zagadnienie. Konsekwencje twierdzenia „przynajmniej niektóre emocje są sądami” – skoro są rodzajem myśli, to można je krytycznie badać, oceniać ich wartość i kształcić się w zakresie wydawania takich sądów – znikają za pedagogiczno-psychologicznym horyzontem „troski”. Brenifier lojalnie dodaje, że nie takie

¹⁷ Ustna wypowiedź Heesena podczas kilkugodzinnego seminarium o P4C w Europie (Warszawa, 2000 r.).

¹⁸ O. Brenifier, *Caring Thinking about Caring Thinking*, „Diotime. Revue Internationale de didactique de la philosophie” 2008, nr 37, www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=38948 (dostęp: 7.07.2021).

były intencje Lipmana i że zdarzało mu się być świadkiem zajęć, do których nie stosują się te zarzuty. Spotkania prowadzone pod hasłem filozofowania z dziećmi nie muszą być tak niefilozoficzne.

Wprowadzenie pojęcia troskliwego myślenia i odzew, jaki wzbudziło, jest kontynuacją ewolucji filozoficzno-pedagogicznego przedsięwzięcia zapoczątkowanego przez Lipmana, a jego książka kolejną samointerpretacją. W artykule z 2001 roku¹⁹ pisał, że nie wszystkie założenia i implikacje „Filozofii dla dzieci” były od początku jasne. Postulat rozwijania troskliwego myślenia można umieścić zarówno po stronie nowych artykulacji pochodzących z refleksji nad praktyką, jak i wskazanej przez autora inspiracji niektórymi względnie nowymi ujęciami teoretycznymi niezwiązanymi bezpośrednio z jego podejściem, dotyczącymi poznawczego statusu emocji (Robert Solomon, Martha Nussbaum, Kathleen Wallace, Catherine Elgin). Warto interpretować ów postulat – tak jak całe *Myślenie w edukacji* – także w kontekście dyskusji i krytycznych badań nad jego „filozofią edukacyjną, czyli filozofią funkcjonującą edukacyjnie”²⁰.

Podjeżdżuje się je w różnych perspektywach dyscyplinarnych i transdyscyplinarnych, z niemałym udziałem filozofów – angażując w nie teksty lub pojęcia mocno osadzone w tradycji dyscypliny i nowsze języki filozoficzne²¹. Współcześnie podkreśla się zwłaszcza potencjał transformacyjny i emancypacyjny wspólnego filozofowania, opisywany indywidualistycznie i nieindywidualistycznie. Można go interpretować w kategoriach troski o siebie, ćwiczenia duchowego lub dążenia do mądrości, skoro doskonalenie wielowymiarowego myślenia nie jest tu celem samym w sobie, lecz środkiem do wydawania możliwie najtrafniejszych sądów, te zaś są środkiem do przeżywania życia pełnego znaczenia. W *Myśleniu w edukacji* chyba mocniej niż w *Filozofii w szkole* podkreślony jest również drugi, komplementarny aspekt: więzi ze wspólnotą przy

¹⁹ M. Lipman, *Philosophy for Children: Some Assumptions...*

²⁰ M. Lipman, *Philosophy for Children's Debt...*, s. 6.

²¹ Przykłady: W.O. Kohan, *Education, Philosophy and Childhood: The Need to think an Encounter*, „Thinking” 2002, t. 16, nr 1, s. 4–11; R. Tsuji, *Revisiting the Community of Philosophical Inquiry through the Lens of Arendt and Butler*, „Pre-college Philosophy and Public Practice” 2020, t. 2, s. 1–17, <https://doi.org/10.5840/p42020349> (dostęp: 25.09.2021); M.G. Rollins, *Epistemological Considerations of the Community of Inquiry*, „Thinking” 1995, t. 12, nr 2, s. 31–40; D. Garside, *Edifying Judgement: Using Rorty to redescribe judgement in the context of Philosophy for Children*, <https://www.academia.edu/7308722/> (dostęp: 7.07.2021).

zachowaniu wolności sądenia; rozważania alternatywnych postaci życia wspólnotowego, by realizować możliwie najlepsze, przy zachowaniu demokracji jako idei regulatywnej: „[...] wiele praktyk i instytucji, słabo usprawiedliwionych i mających wątpliwe zasługi, można zdemaskować tylko przez twórcze zapytywanie” – pisze Lipman i w książce brak przesłanek, by sądzić, że odnosi się to tylko do praktyk i instytucji z obszaru edukacji.

Wspólnota dociekania jest na nowo interpretowana we współczesnej wrażliwości i związanych z nią orientacjach dyskursu, w kontekście dominujących narracji, wielokulturowości i etniczności, postkolonializmu, rasy, płci, ciała, wykluczenia i inkluzywności, niesprawiedliwości epistemicznej, stosunku do innego niebędącego człowiekiem, relacji władzy i polityczności edukacji. David Kennedy we wstępie do jednego z nowszych zbiorów tekstów związanych z tym podejściem filozoficzno-edukacyjnym pisze, że zebrane w nim eseje przenika „epistemologia rewolty, która rozciąga się nie tylko na świat społeczny, lecz na intrasubiektywny świat ja i tożsamości i dalej, na nasze relacje z innymi gatunkami i wreszcie na naszą przestarzałą relację z przyrodą, rozumianą jako interlokutor – interlokutor, jak teraz sobie uświadamiamy, którego ignorujemy, deanimujemy, zniewalamy, maltretujemy i tępiemy na własne ryzyko”²². Postulowana przez Lipmana reorientacja *ku* rozumności – polegająca między innymi na racjonalności powściągniętej przez sądenie i znajdowaniu miejsca dla uczuć w życiu umysłu – prawdopodobnie nie może się obyć bez reorientacji tejże rozumności.

Osią wszystkich tych konceptualizacji i regeneracji pozostaje praktyka, w której – przynajmniej w ujęciu Lipmana – stawianie pytań jest instytucjonalizacją i legitymizacją wątpliwości, lecz towarzyszy mu zobowiązalność dociekania (*requiredness*): całościowy imperatyw rzetelności, wymagający przekładu na konkretne akty i czynności przez tych, którzy wspólnie w dociekanu uczestniczą. Zastanawiając się nad relacją między myśleniem a zbiorową, zinstytucjonalizowaną edukacją, Lipman zaproponował sytuację dydaktyczną, która umożliwi szczególnego rodzaju doświadczenie filozoficznego myślenia. To doświadczenie powstaje za sprawą dialogu z wieloma naraz, w którym podążając za dociekanem tam, dokąd prowadzi, ma się do czynienia z gło-

²² Wstęp Kennedy’ego do: Ching-Ching Lin, L. Sequiera (red.), *Inclusion, Diversity, and Intercultural Dialogue in Young People’s Philosophical Inquiry*, Sense Publishers, Rotterdam 2017.

sami żywych osób, starających się myśleć za siebie przez namysł nad wypowiedziami innych, cieleśnie i emocjonalnie obecnych. Multiplikacja perspektyw, pytań i idiomów, godzenie jej z logiką rozumowań, nieprzewidywalność zakończenia, zawsze tymczasowego, napięcie między porozumiewaniem się z innymi a bezgłośnym myśleniem – te i inne właściwości pozwalają się temu doświadczeniu odnawiać. Nie wyklucza ono innych rodzajów filozoficznych doświadczeń ani nie daje się do nich sprowadzić. Jest wystarczająco niejednoznaczne i wielopostaciowe, by pobudzać teoretyczną refleksję zwolenników podejścia zapoczątkowanego przez Lipmana i różnicować ich praktyki. Murriss, odnosząc się do „Filozofii dla dzieci” jako pola badań, stwierdza, że „nie można się jej nauczyć z książek”, a zarazem „sama praktyka nie wystarcza, ponieważ teoria pomaga badaczce/badaczowi konstruować znaczenie tego, co ona/on widzi i słyszy”²³.

Teoretyczno-praktyczny projekt Lipmana przedstawiony w tej książce jest propozycją swoistego ufilozoficznienia edukacji. Ma się ono odbywać – oprócz regularnych lekcji filozofowania – przez korzystanie z prototypu, jakim jest filozoficzna wspólnota dociekania: we wszystkich dziedzinach przedmiotowych jedną z metod uczenia się i nauczania może być tworzenie analogicznych wspólnot jako środowisk, które sprzyjają wzmacnianiu myślenia i sądzenia przez dialogiczne dyskusje, mogące przekraczać granice dyscyplin. Autor skupia się jednak nie tylko na idei całościowej przebudowy edukacji, lecz także na analizie „rzemiosła” myślenia i sądzenia. Te warstwy jego wywodu mogą okazać się ciekawe również dla osób niezwiązanych z zorganizowanym kształceniem lub traktujących filozofowanie jako czynność niekonieczną. Jeśli chodzi o szkoły, Lipman twierdzi, że „dopóki nauczyciele nie będą się uczyć filozofii i *umieć filozofować*, nie ma większych widoków na myślenie w edukacji”.

Anna Łagodzka

²³ K. Murriss, wprowadzenie do *What Philosophy with Children...* Główne zarzuty kierowane przeciwko P4C i niektóre możliwe odpowiedzi, jedno i drugie sformułowane z różnych pozycji filozoficznych lub krytycznych, Maughn Rollins Gregory naszkicował w: *Philosophy for Children and its Critics: A Mendham Dialogue*, „Journal of Philosophy of Education” 2011, t. 45, nr 2: *Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects*, s. 199–219. Zob. też: M. Rollins Gregory, S. Oliverio, *Philosophy for/with Children, Religious Education and Education for Spirituality. Steps Toward a Review of the Literature*, www.researchgate.net (dostęp: 25.09.2021).

Podziękowania

Jestem wdzięczny studentom i badaczom, którzy czytali i komentowali rozmaite części tej pracy na różnych etapach jej rozwoju. Ich krytyczne podejścia były bardzo pomocne i pozwoliły wprowadzić liczne udoskonalenia w manuskrypcie, który w mojej opinii obfitował w trudności. Chcę dać wyraz temu, jak cenię sobie wkład Samantha Spitaletty z Wydawnictwa Montclair State University w opracowanie graficzne. Pragnę też wyrazić wdzięczność Manueli Gómez za pomoc w opracowaniu manuskryptu w taki sposób, by dostosować poszerzone perspektywy drugiego wydania do podstawy, jaką było wydanie pierwsze. Jeżeli rezultat okazuje się udany, jest w tym jej niemała zasługa; jedynie ja odpowiadam za niedociągnięcia, które pozostały. Podobnie wdzięczny jestem Joanne Matkowski, która nie szczędziła troski o manuskrypt w rozmaitych jego wcieleniach.

Jestem także wdzięczny za pozwolenia na przedruk moich artykułów:

Venantowi Cauchy za zgodę na przedruk *Educating for Violence Reduction and Peace Development*, w: Venant Cauchy (red.), *Violence and Human Coexistence*, t. 2, Editions Montmorency, Montreal 1994, s. 363–378;

Thei Jelcich Zanfabro za zgodę na przedruk *Thinking Skills Fostered by Philosophy for Children*, w: Judith W. Segal, Susan F. Chipman, Robert Glaser (red.), *Thinking and Learning Skills*, t. 1: *Relating Instruction to Research*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ 1985, s. 83–87;

Armenowi Marsoobian za zgodę na przedruk *On Children's Philosophical Style*, „Metaphilosophy” 1984, nr 15, s. 318–330;

Oxford University Press za zgodę na przedruk wiersza Edwina Muira *The Question*, w: tegoż, *Collected Poems*, Oxford University Press, New York 1965.

Wstęp do drugiego wydania

Jeżeli jakaś instytucja może prawomocnie twierdzić, że jest rozpowszechniona na całym świecie, to jest nią prawdopodobnie szkoła. Jakkolwiek mocno różniłyby się poszczególne kultury, szkoły są w znacznym stopniu podobne. Panujący w nich system kształcenia opiera się na założeniu, że dzieci chodzą do szkoły, żeby się uczyć. Uczą się umiejętności podstawowych, takich jak czytanie, pisanie i sprawności arytmetyczne. Uczą się też treści przedmiotowych, takich jak geografia, historia i literatura.

Jakiś cyniczny komentator zauważył kiedyś, że ludzie wynaleźli mowę, żeby ukrywać swoje myśli. Mógłby dodać, że posyłają dzieci do szkoły, żeby uczenie się powstrzymało je od myślenia. Jeżeli tak jest, taktyka ta odnosi jedynie ograniczony skutek. Dzieci nie jest łatwo powstrzymać od myślenia. Nasze najulubieńsze wspomnienia ze szkolnych lat to chwile, kiedy samodzielnie myśleliśmy – oczywiście nie za sprawą systemu edukacji, lecz wbrew niemu.

W myśleniu o edukacji zawsze jednak istniał nurt utrzymujący, że wzmacnianie myślenia dzieci powinno być głównym zadaniem szkoły, a nie skutkiem ubocznym – jeżeli w ogóle szkoła go przynosi. Niektórzy podtrzymywali to przekonanie, ponieważ sądzili, że w demokracji kształcenie przyszłych obywateli wymaga uczenia ich bycia rozumnymi i można to osiągnąć przez wspieranie rozwoju dziecięcych zdolności rozumowania i sądzenia. Inni dlatego, że widzieli zastój racjonalności w swoich systemach społecznych – w szczególności systemach ekonomicznych, biurokratycznych i prawnych – i sądzili, że szkoły właśnie przez wspieranie rozwoju racjonalności dzieci mogą najlepiej przygotować je na

spotkanie ze światem, w jakim będą żyły, kiedy dorosną. Jeszcze inni argumentowali, że należy uczyć dzieci dobrze i samodzielnie myśleć nie z powodu społecznej użyteczności takiego myślenia, lecz dlatego, że dzieci mają prawo otrzymać taką pomoc.

Od połowy lat 70. XX wieku znacznie wzrosła liczba rzeczników myślenia w szkołach (także w koledżach) i są oni znacznie lepiej słyszalni. Ich sztandary zdobi hasło „krytyczne myślenie” i choć ani oni, ani ich oponenty nie mają jasności w sprawie tego, co oznacza krytyczne myślenie, wciąż podnosi się larum. W naszych czasach świadomość, że trzeba coś zrobić, by poprawić jakość myślenia w szkole, stała się już powszechna wśród osób zajmujących się edukacją.

Czym jest myślenie? Według jednego eksperta dobre myślenie to myślenie trafne, spójne i koherentne; według innego – poszerzające, wyobraźniowe, twórcze. Jeden wskazuje na przykłady dobrego myślenia w literaturze, inny znajduje takie przykłady w historii nauki lub pojmuje dobre myślenie jako zastosowanie metodologii naukowej. Jeden filozof upomina się o nie jako o wcielenie logiki i racjonalności; inny – ponieważ jest ono uosobieniem deliberacji i sądenia. Jeden pedagog darzy je uznaniem, ponieważ pomaga ono decydować, w co wierzyć; inny argumentuje, że w kontekście szkoły nie ma miejsca na decyzje odnoszące się do wiary, a celem nauczyciela powinno być pomaganie uczniom w odkrywaniu, co mogą twierdzić na podstawie wystarczających dowodów.

Pośród tego zamieszania dyrektorzy szkół muszą podejmować decyzje: w jaki sposób będą podnosić poziom oferty edukacyjnej w swoich szkołach i czy nauczyciele powinni zostać na nowo przeszkoleni, a jeśli tak, to jakie podejście edukacyjne mieliby wdrażać. Żeby podejmować takie decyzje, muszą kierować się definicjami, które jasno wskazują, czym jest znaczne udoskonalenie myślenia i jak to ma przebiegać w praktyce. Muszą określić, na podstawie jakich kryteriów nauczyciele i badacze mogą decydować, czy taka operacjonalizacja się udała.

Myślenie w edukacji ma być krokiem w tym kierunku. Nie rości sobie pretensji do wyczerpania zagadnienia; próbuje jedynie postawić kilka pytań, które postawić trzeba, i dostarczyć kilku odpowiedzi, które można sformułować na tym bardzo wczesnym etapie rozwoju procesu edukacji ukierunkowanej na myślenie.

Myślenie w edukacji nie zostało napisane jako specjalistyczna praca naukowa. Nie rości też sobie pretensji do bezstronności i po-

wstrzymywania się od osobistych sądów. Przedstawia się w niej twierdzenie, że filozofia, *właściwie przebudowana i właściwie nauczana*, jest zdolna doprowadzić do znacznego udoskonalenia myślenia w edukacji. Nie ustalono jeszcze powodów, dlaczego tak jest; to studium można potraktować jako rodzaj prologu do takich ustaleń.

W książce przedstawia się też drugie ważne (choć nie ostateczne) twierdzenie: że pedagogika „wspólnoty dociekania” powinna być metodologią nauczania krytycznego myślenia niezależnie od tego, czy stosuje się jej filozoficzną wersję. I trzecie: to nie przypadek, że krytyczne myślenie jest łączone z takimi pokrewnymi terminami jak „krytycyzm” i „kryteria”. Te terminy mają coś wspólnego z rozumowaniem, ocenianiem wartości i sądzeniem, one zaś z kolei mają coś wspólnego z doskonaleniem myślenia, którym mają się zajmować uczniowie i do którego szkoła ma ich zachęcać. W takim stopniu, w jakim sądzenie jest sztuką, wspólnota dociekania zapewnia środowisko, w którym może ona być praktykowana i w którym można ją sobie przyswoić. Uwaga Spinozy, że wszystko co doskonałe, jest tyleż trudne, ile rzadkie, brzmi skrajnie zniechęcająco. Musimy stworzyć społeczeństwo, w którym doskonałość rozkwita różnorodnie i obficie. Rozsądnie będzie zacząć od podniesienia poziomu elementu refleksji w edukacji.

W ciągu minionej dekady poczyniono wysiłki, by wprowadzić „umiejętności myślowe” w szkołach, gdzie zdobywanie wykształcenia zrównywano dotychczas z przyswajaniem informacji. Zgodnie z retoryką, która dotąd przeważała w stanowych departamentach edukacji i ośrodkach lokalnych władz oświatowych, te wysiłki przynosiły postęp i mówiło się, że uczniowie uzyskują „wiedzę” lub – jeśli użyć jeszcze bardziej upajającego określenia – „rozumienie”. Określenia te należały jednak do tradycyjnych koncepcji celów edukacji, teraz zaś mówiło się, że szkoły wszędzie zajmują się wyposażaniem uczniów w umiejętność „krytycznego myślenia”. Wydawało się, że nowe tysiąclecie nadchodzi w samą porę. „Krytyczne myślenie” było hasłem przewodnim wyrażającym to, czego przypuszczalnie uczyli najlepsi nauczyciele w najlepszych szkołach. Tak brzmi jedna wersja wydarzeń. Według innej „krytyczne myślenie” charakteryzuje bystrzejszych uczniów, bez względu na to, czy uczono ich takiego myślenia. Mówiono, że niektórzy uczniowie z natury myślą jasno. Nie bardzo było wiadomo, co zrobić z pozostałymi.

Pod pewnymi względami była to sytuacja zagadkowa. Oczekiwano, że w ostatniej dekadzie XX wieku ruch krytycznego myślenia nabierze rozpędu. Miało być więcej podręczników poświęconych tej tematyce, zarówno dla studentów koledżów, jak i przyszłych nauczycieli. Miało być więcej krajowych i międzynarodowych konferencji poświęconych krytycznemu myśleniu, argumentacji, logice nieformalnej i „uczeniu się we współpracy”. Miało być więcej szkolnych programów nauczania krytycznego myślenia i więcej krótkich kursów krytycznego myślenia dla nauczycieli rozglądających się za możliwościami doskonalenia zawodowego, więcej filozofów i psychologów edukacji, którzy poświęcą się rozwinięciu naukowej strony krytycznego myślenia, umacniając jego roszczenia do stania się dyscypliną naukową. W rzeczywistości niektóre z tych rzeczy się dokonywały, inne nie. Wielkie konferencje na temat myślenia i jego edukacyjnych możliwości przestały być czymś powszechnym. Czasopisma, które kiedyś rozkwitły, eksplorując wiele aspektów tego najnowszego paradygmatu edukacyjnego, teraz, w okresie, który miał być dekadą największej pomyślności, walczyły o przetrwanie. Od nauczycieli akademickich i badaczy oczekiwano, że ich niedawno rozbudzone zainteresowanie sprawami mającymi wielkie znaczenie dla edukacji będzie z roku na rok rosło, tymczasem zamiast tego coraz liczniej ignorowali oni sposobność, by przyczynić się do wzmocnienia teoretycznych zrębów ruchu krytycznego myślenia. Nawet uczeni historycy nie poświęcali czasu na badanie niewątpliwie autentycznych świadectw ważnej historii tego ruchu, a bez takich badań żądanie, by krytyczne myślenie potraktować jako dyscyplinę naukową, nie może być przekonujące.

Ten niewesoły opis nie oddaje jednak pełnego obrazu. Wydawcy wypuszczają na rynek coraz więcej podręczników krytycznego myślenia. Nauczyciele są zobowiązani poświęcać część swojego czasu na szkolenia wzbogacające zawodowe umiejętności i wydaje się, że kursy krytycznego myślenia cieszą się wśród nich dużą popularnością. Modne dzienniki i periodyki edukacyjne, takie jak „Educational Leadership”, które w latach 70. i 80. poświęcały wiele miejsca nauczaniu zorientowanemu na myślenie, lecz wycofały się z tego w latach 90., obecnie zaczynają wykazywać oznaki ponownego zainteresowania tym tematem i może nawet ponownego poczucia odpowiedzialności za rezultat. Jak się wydaje, wszędzie można dostrzec oznaki – bez wątpienia w wielu przypadkach wątle – swego rodzaju *instytucjonalizacji* krytycz-

nego myślenia w szkołach. Zważywszy na okoliczności, być może nie możemy mieć nadziei na nic więcej. Tak właśnie się dzieje z nowinkami edukacyjnymi, które uważa się za udane. Zaczynają być traktowane jako oczywistość, choć poziom ich skuteczności jest dość niski.

W odniesieniu do ogromnej większości uczniów szkół podstawowych¹ krytyczne myślenie nie wywiązało się z obietnicy. Z pewnością złożono w jego imieniu więcej obietnic, niż mogło spełnić. Pewna liczba braków od początku skazywała je na niepowodzenie:

1. Podejście ukierunkowane na krytyczne myślenie było samo w sobie wąskie i niedostateczne. Wymagało, by o wiele solidniej oprzeć je na logice nieformalnej i formalnej, psychologii edukacji, psychologii rozwojowej i filozofii, lecz rzadko tak robiono.
2. Nawet wtedy, kiedy te dziedziny dostarczały pewnych wskazówek, nauczyciele nie byli wystarczająco dobrze przygotowani.
3. Nie włożono większego wysiłku w to, by w przemyślany sposób włączyć do tego podejścia twórcze myślenie jako jego składnik, który zaangażowałby uczniów w myślenie wyobraźniowe i myślenie o wyobraźni.
4. Podobnie nie podjęto żadnego poważnego wysiłku, żeby utworzyć składnik, jakim jest wartościowanie – umożliwić uczniom wspólną swobodną rozmowę o różnych rodzajach wartości i sposobach ich rozumienia.
5. Nie tylko w niewielkim stopniu prowadzono nauczanie ukierunkowane na sądzenie, lecz także rzadko występowało jasne zrozumienie tego, co oznacza „nauczanie ukierunkowane na sądzenie”. Być może dlatego, że edukatorzy nie uznawali sądzenia za ważny cel edukacyjny bądź uważali, że sądzenia nie można uczyć.

¹ Autor używa tu nazwy „elementary school”, która w całej książce tłumaczona jest jako „szkoła podstawowa”, podobnie jak nazwa „primary school”. W zasadzie *elementary school* w systemie szkolnictwa USA obejmuje klasy od pierwszej do piątej lub szóstej; *middle school* – klasy od szóstej lub siódmej do ósmej; *high school* – klasy od dziewiątej do dwunastej. Etap edukacji następujący po ukończeniu sześciu lub siedmiu klas bywa też dzielony między *junior high school* (zazwyczaj klasy od siódmej do dziewiątej) i *senior high school* (zazwyczaj klasy od dziesiątej do dwunastej). Nazwa „elementary school” bywa jednak odnośzona także do szkoły ośmioklasowej i w tym znaczeniu odpowiada w przybliżeniu zakresowi nazwy „szkoła podstawowa” w obecnym systemie polskiego szkolnictwa. Szkolnictwo w USA nie jest ściśle ujednolicone pod względem podziału dwunastu klas między różne typy szkół (przyj. tłum.).

6. Nie uświadamiano sobie, że większość podejść pedagogicznych obieranych przez ruch „myślenia w edukacji” była nieadekwatna. Jedyną w pełni adekwatną pedagogiką było podejście zwane „wspólnotą dociekania”, a do stosowania tego podejścia zostało skutecznie przygotowanych względnie niewielu nauczycieli.
7. Nie włożono żadnego wysiłku w to, żeby rozmaite wymiary myślenia (myślenie krytyczne, twórcze i troskliwe) połączyć w całość zarówno pojęciowo, jak i rozwojowo. Krytyczne myślenie zaczęto postrzegać jako oddzielny, niemający kontynuacji fragment, obarczony odpowiedzialnością za podniesienie poziomu całej edukacji.

W drugim wydaniu *Myślenia w edukacji* zachowano niektóre części pierwszego; części trzecia i czwarta są prawie zupełnie nowe. Zaproponowano w nich pogląd na edukację mającą o wiele wszechstronniejszy poziom skuteczności niż ten, który spodziewano się osiągnąć dzięki samemu tylko krytycznemu myśleniu. W kształceniu na poziomie szkoły podstawowej wprowadzono pewne nowe składniki: emocje, troskliwe myślenie, akty umysłowe i błędy nieformalne. Próbowałem połączyć stare i nowe elementy w zintegrowaną sekwencję rozwojową, która pozwoli przynajmniej rzucić okiem na kierunek, w jakim mamy zmierzać. Żywię nadzieję, że możemy w ten sposób urzeczywistnić edukację, która wzbogaca, oświeca i wyzwala, która sprzyja rozumieniu, wzmacnia sądzenie, doskonali rozumowanie i daje wyraźne poczucie, że dociekanie ma istotne znaczenie dla wzrastania człowieczeństwa. Tak się szczęśliwie składa, że już istnieją podejścia do edukacji, które niedwuznacznie pokazują, że te cele są osiągalne.