



Harvey Siegel, *Myślenie krytyczne i indoktrynacja*

Przekład Katarzyna Nowak, Piotr Kostyło,
redakcja Dominik Traczykowski, Piotr Kostyło,
Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2019, 356 s.
ISBN 978-83-8018-285-1



Krytyczne myślenie jest obecnie jednym z głównych celów edukacyjnych (obok takich, jak na przykład wspieranie rozwoju osobowości, formacja intelektualna lub przekazywanie wiedzy), przynajmniej w świecie zachodnim. Krytycyzm oczywiście nie jest współczesnym wynalazkiem, ale nigdy wcześniej nie było tak dużego zapotrzebowania nań, jak dzisiaj, w czasach powszechnego dostępu do informacji, politycznego populizmu czy propagandy w telewizji. Aktualnie przybiera on jednak dość wyrafinowaną formę myślenia, której nie da się zredukować tylko do praktyki oceniania

i wytykania komuś lub czemuś słabych stron. Krytycyzm jako projekt myślenia krytycznego zawiera w sobie wiele ważnych postulatów. To — w ogólności — myślenie oparte na świadomych, sprawdzonych i mocnych podstawach, myślenie ostrożne (uważne), jasne i precyzyjne, uporządkowane i logicznie poprawne, oparte na argumentacji, samodzielne, dojrzałe i odpowiedzialne.

Istnieje przynajmniej kilka podstawowych modeli myślenia krytycznego: filozoficzny, psychologiczny, pedagogiczny oraz kilka mieszanych: filozoficzno-psychologiczny, filozoficzno-pedagogiczny, psychologiczno-pedagogiczny i filozoficzno-psychologiczno-pedagogiczny. Model filozoficzny — implicite zawarty już w dziejach myśli zachodniej — kładzie akcent na logikę, metodologię, semiotykę i epistemologię. Model psychologiczny uwzględnia dorobek psychologii poznawczej, a częściowo też społecznej, stawia na znajomość procesów poznawczych niższego i wyższego rzędu i poznanie społeczne. Model pedagogiczny obiera sobie za cel — oprócz przekazania podstawowych umiejętności intelektualnych (analizy, interpretacji, różnych form myślenia itp.) — wykształcenie w uczniu określonych postaw: otwartości, uczciwości, odwagi

intelektualnej, poszukiwania prawdy itp. Wydaje się, że współcześnie do najbardziej popularnych należą modele mieszane, wykorzystujące dorobek wzmiankowanych powyżej dyscyplin. Koncepcja Harveya Siegela jest pewnym wariantem modelu filozoficzno-pedagogicznego.

Jego wydana w języku polskim książka *Myślenie krytyczne i indoktrynacja*, opublikowana w serii *Biblioteka Myśli Pedagogicznej*, składa się z dziesięciu rozdziałów: 1. *Edukacja jako wprowadzenie w przestrzeń racji*; 2. *Czym (dobrym) są dyspozycje myślenia?*; 3. *Czy „edukacja” jest mocnym pojęciem epistemicznym?*; 4. *Myślenie krytyczne*; 5. *Racjonalność nauki, myślenie krytyczne i nauczanie przedmiotów przyrodniczych*; 6. *Indoktrynacja a edukacja*; 7. *Różnorodność epistemologiczna a badania w obszarze edukacji: dużo hałasu o nic?*; 8. *Jaka jest cena włączania?*; 9. *„Radykalna” pedagogika wymaga „konserwatywnej” epistemologii*; 10. *Filozofia edukacji a tyrania praktyki*. Były one publikowane wcześniej w języku angielskim jako artykuły w czasopismach naukowych lub rozdziały w książce. W opinii autora prace te najlepiej odzwierciedlają jego poglądy w kwestii myślenia krytycznego (konsultowano z nim wybór, kolejność artykułów i tytuł całości).

Warto odnotować, że Siegel doktoryzował się na Uniwersytecie Harwardzkim u Israela Schefflera, cenionego i inspirującego filozofa nauki i edukacji, silnie zorientowanego analitycznie. W swojej dysertacji zajmował się problemem implikacji filozofii nauki Thomasa Kuhna dla filozofii edukacji (*Kuhn's philosophy of science and science education*, 1977). Związany jest przede wszystkim z Uniwersytetem w Miami. Zajmuje się wybranymi zagadnieniami z pogranicza epistemologii, filozofii nauki i filozofii edukacji. Jest autorem wielu publikacji z tego zakresu, między innymi: *Educating reason: Rationality, critical thinking and education* (Routledge, 1988); *Relativism refuted: A critique of contemporary epistemological relativism* (D. Reidel, 1987); *Rationality redeemed? Further dialogues on an educational ideal* (Routledge, 1997); *Education's epistemology: Rationality, diversity, and critical thinking* (Oxford University Press, 2017).

W omawianej pracy Siegel broni dwuczynnikowej koncepcji myślenia krytycznego. Tworzy ją z jednej strony umiejętność oceniania racji, a z drugiej — duch krytyczny. Osoba myśląca krytycznie dąży do uzasadnienia przekonań, twierdzeń i sądów, wskazując na silne i dobre racje. Podobnie postępuje w kontekście działania. Szuka silnych racji i oczekuje tego od innych. Myśląca krytycznie jednostka jest w stanie ocenić swoje racje i racje podawane przez innych. Ze względu na centralne miejsce racji myślenie krytyczne jest silnie spokrewnione z myśleniem racjonalnym. Ale na tym nie koniec. Myśląca krytycznie osoba charakteryzuje się trwałymi dyspozycjami, między innymi umysłową otwartością, ostrożnością, niezależnością, dociekliwością, skromnością i odwagą intelektualną. Dyspozycje te tworzą ducha krytycznego.

Myślenie krytyczne jest niewątpliwie użyteczną umiejętnością, warto jej uczyć i ją praktykować. Czy jednak należy traktować je jako najwyższy ideał? Siegel uznaje bowiem myślenie krytyczne za fundamentalny ideał edukacyjny. Uważa,

że wspieranie „zdolności dobrego myślenia i dyspozycji, by kierować się racjami”, a więc wspieranie zdolności myślenia krytycznego „ma centralne znaczenie edukacyjne” (s. 101). Jest tak, ponieważ myślenie, o którym mowa: 1) gwarantuje szacunek i jest zasadniczym elementem konstytuującym podmiotowość uczniów (poprzez uczenie samodzielnego myślenia), 2) gwarantuje pełną dojrzałość (poprzez samokontrolę i samostanowienie), 3) jest elementem rozwoju naukowego i kulturowego, 4) jest elementem rozwoju demokracji. Z tych powodów Siegel postuluje, aby uznać myślenie krytyczne „za najważniejszą dyrektywę edukacyjną, mającą najwyższy priorytet przy opracowywaniu i wprowadzaniu programów nauczania oraz realizowaniu polityki oświatowej” (s. 105).

Choć jestem wielkim entuzjastą myślenia krytycznego, to jednak mam pewne wątpliwości, czy domagając się, aby myślenie krytyczne było ideałem edukacyjnym, nie zawężymy pola rozwoju młodego człowieka, ucznia lub studenta, do li tylko tych intelektualnych sprawności, które w pojęciu tym się zwierają. Przede wszystkim do nieustannego pytania o silne racje i — konsekwentnie — do analitycznej racjonalności. Czy w takim razie ludzkie intuicje i nagłe olśnienia nie mają żadnej wartości? Co z wyobraźnią i spontanicznymi aktami twórczymi? Czy podmiot nie może działać pod wpływem emocji i uczuć, które tworzą podstawową tkankę jego jestestwa? Co z otwartością na dobro i inne wartości? Niektóre z tych zarzutów autor uwzględnia w swoich analizach, ale jego odpowiedź jest zdawkowa i moim zdaniem mało satysfakcjonująca (s. 107–110).

Ideał ma to do siebie, że wskazuje na odległy cel i nie jest łatwo osiągalny. Takich ideałów edukacji w zachodniej kulturze było wiele. Do najstarszych i być może najbardziej znanych należy ideał mądrości. I jej jako nadrzędnego ideału proponowałbym bronić. W starożytnej Grecji mądrość łączyła w sobie nade wszystko pewne umiejętności intelektualne z moralnymi (człowiek mądry to ten, który wie, czym jest dobro, i za dobrem podąża). Dzisiaj można ją jednak rozumieć szerzej – jako aksjologiczną wrażliwość, która polega na poznawaniu, wdrażaniu i kultywowaniu wartości: epistemicznych (rzetelna wiedza, prawda itp.), etycznych (dobroć, uczciwość, miłość itp.), prawnych (prawość, sprawiedliwość itp.), estetycznych (piękno, harmonia, wzniosłość itp.), ale też witalnych (życie, zdrowie, dobra kondycja itp.) i innych. Tak rozumiany ideał zakłada nie tylko ćwiczenie się w myśleniu krytycznym, ale też w każdej innej formie myślenia.

*Andrzej DĄBROWSKI**

* Dr hab., Instytut Filozofii i Socjologii, Katedra Epistemologii, Logiki i Kognitywistyki, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie. E-mail: andrzej.dabrowski@up.krakow.pl.

