

Krystyna Górniak-Kocikowska

Krytyczne myślenie a krytyczne słuchanie : przyczynek do dydaktyki filozofii

Analiza i Egzystencja 25, 19-30

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

CELE KSZTAŁCENIA FILOZOFICZNEGO

KRYSTYNA GÓRNIAK-KOCIKOWSKA*

KRYTYCZNE MYŚLENIE A KRYTYCZNE SŁUCHANIE (PRZYCZYNEK DO DYDAKTYKI FILOZOFII)

Słowa kluczowe: krytyczne myślenie, krytyczne słuchanie, dialog, amerykańskie szkolnictwo, społeczeństwo obywatelskie

Keywords: critical thinking, critical listening, dialogue, American educational system, civic society

Punktem wyjścia moich rozważań są niektóre aspekty obecnej sytuacji w szkolnictwie wyższym Stanów Zjednoczonych. Podobnie jak w wielu innych krajach, również tam jest ona przedmiotem żywej i nieustającej krytyki zarówno w rozmowach prywatnych, jak i w mediach. Zwraca się uwagę na wysokie koszty finansowe oraz zbyt niskie w stosunku do nich efekty kształcenia. Problem finansów pozostawiam do osobnego opracowa-

* Krystyna Górniak-Kocikowska – profesor na Southern Connecticut State University w New Haven (USA), gdzie wykłada filozofię i religioznawstwo; członek Research Center on Computing and Society (Centrum Badawcze Technologii Komputingu i Społeczeństwa). Doktor filozofii (U źródeł Nietzscheańskiej filozofii kultury, UAM 1981) oraz magister filologii germańskiej (UAM 1973) i religioznawstwa (Temple University, Filadelfia 1992). Autorka prac głównie z zakresu etyki (szczególnie etyki komputerowej), filozofii edukacji, filozofii społecznej i historii filozofii. E-mail: gorniakk1@southernct.edu.

Address for correspondence: Krystyna Górniak-Kocikowska, Southern Connecticut State University, New Haven, USA. E-mail: gorniakk1@southernct.edu.

nia, natomiast tutaj skupię się na jednym z gorąco dyskutowanych aspektów procesu dydaktycznego, mianowicie na *krytycznym myśleniu* oraz na związanym z nim *krytycznym słuchaniu*. Niniejszy artykuł stanowi kontynuację i rozwinięcie moich wcześniejszych rozważań¹.

W najnowszej próbie zreformowania szkolnictwa wyższego w USA – szczególnie dotyczy to stanowych (publicznych) szkół wyższych – nabycie przez studentów umiejętności krytycznego myślenia potraktowane zostało jako jeden z głównych warunków osiągnięcia sukcesu w procesie dydaktycznym. Na wielu amerykańskich uczelniach wszyscy studenci pierwszego lub drugiego roku muszą obecnie odbyć minimum jednosemestralne zajęcia z przedmiotu *krytyczne myślenie*, który często prowadzą filozofowie.

Poświęcenie szczególnej uwagi krytycznemu myśleniu w procesie dydaktycznym jest w znacznej mierze rezultatem ogólnonarodowej debaty nad kondycją edukacji w USA, jaka miała miejsce w ostatnich dekadach XX wieku. Jednym z kamieni milowych w tej dyskusji było utworzenie w 1981 roku *National Commission on Excellence in Education* (Narodowa Komisja Doskonałości Edukacji), której raport końcowy, opublikowany w 1983 roku, nosił tytuł *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (Zagrożony Naród: Wskazania do Reformy Edukacji)². Raport ten

¹ Patrz: K. Górniak-Kocikowska, *The Factor of Listening in Karl Jaspers' Philosophy of Communication*, [w:] H. Wautischer, A.M. Olson, G. Walters (eds.), *Philosophical Faith and the Future of Humanity*, Springer 2012 s. 419–435; M.A. Goralski, K. Górniak-Kocikowska, *The Role of Active Productive Listening in Communication, Pedagogy and Thinking Critically*, „Journal of Business Management and Change” 7/1 (2012), s. 90–110; K. Górniak-Kocikowska, *Listening as a Tool for Democracy in the Age of Social Computing*, [w:] A. Bissett, T.W. Bynum, A. Light, A. Lauener, S. Rogerson (eds.), *The Social Impact of Social Computing*, Proceedings of the Twelfth International Conference ETHICOMP 2011, Sheffield Hallam University 2011, s. 179–185.

² *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education by The National Commission on Excellence in Education, April 1983, http://datacenter.spps.org/uploads/sotw_a_nation_at_risk_1983.pdf. Debata ta rozszerzyła się w latach 90. na szkoły podstawowe i średnie, co zaowocowało programem o nazwie *Common Core*. Został on wypracowany przez Achieve (www.achieve.org), organizację stworzoną w 1996 r. przez gubernatorów stanowych z obu partii i czołowych przedstawicieli biznesu (www.achieve.org/files/2013ClosingtheExpectationsGapReport.pdf, s. 2). Podstawowym zadaniem *Common Core* jest wprowadzenie w całym kraju w miarę ujednoczonych standardów nauczania w szkołach podstawowych i średnich, a – w dalszej kolejności – przyporządkowanie ich standardom zawartym w *College and Career Readiness Standards*,

zawiera ostrą krytykę stanu edukacji w USA i cały szereg zaleceń mających na celu poprawienie sytuacji w amerykańskim szkolnictwie. Jednym z nich jest zwrócenie uwagi na konieczność intensywnego rozwijania u uczących się³ umiejętności krytycznego myślenia.

Czym jest krytyczne myślenie (*critical thinking*)? Poszukiwanie definicji tej kategorii za pomocą wyszukiwarki Google (*Critical thinking definition*) dało 11 700 000, natomiast hasło *critical thinking* 33 000 000 odpowiedzi⁴. Google, używając <http://dictionary.reference.com/browse/critical+thinking>, preferuje następującą definicję myślenia krytycznego⁵: „Obiektywna analiza i ocena zagadnienia w celu sformułowania sądu”. Po czym dodaje: „Profesorowie często napotykają trudności z zachęceniem uczniów do myślenia krytycznego”. Z drugiej strony, siedmiotomowa *The Encyclopedia of Philosophy*, opublikowana przez Macmillana w 1967 roku, nie zawiera ani hasła *krytyczne myślenie*, ani nawet nie umieszcza tego terminu w hasle *myślenie*⁶. W *Encyclopedia Britannica* (wersja sieciowa) również nie ma osobnego hasła poświęconego krytycznemu myśleniu, stanowi ono natomiast część hasła *filozofia edukacji*. Znajdujemy tam stwierdzenie: „Nie jest jasne, czym jest krytyczne myślenie”, po czym następuje interesujące wyjaśnienie, że filozofowie edukacji próbują je definiować tak, aby uzasadnić, „dlaczego jest ono wartościowe – tzn. dlaczego system edukacyjny

które określają intelektualną gotowość do podjęcia studiów wyższych. Standardy te są używane przez American College Testing (organizacja przeprowadzająca testowanie studentów szkół wyższych). Według ankiety przeprowadzonej przez National Education Association standardy zawarte w *Common Core* popierane są (dane z 2013 r.) entuzjastycznie (26% respondentów) lub z pewnymi zastrzeżeniami (50%) przez nauczycieli będących członkami tej organizacji (<http://neatoday.org/2013/09/12/nea-poll-majority-of-educators-support-the-common-core-state-standards/>). *Common Core* jest energicznie wspierany przez rząd federalny, aczkolwiek wprowadzenie go w życie wymaga zgody każdego ze stanów z osobna. Jest to skomplikowany proces, niektóre stany wycofują się z programu po jego uprzednim przyjęciu; toczy się nad nim zażarta dyskusja.

³ W amerykańskim języku angielskim nie ma odrębnych słów odróżniających ‘ucznia’ i ‘studenta’. Wszyscy uczący się w szkołach to ‘studenci’. Może to prowadzić do niejasności w moim tekście (mimo usilnych prób ich minimalizowania).

⁴ Najnowsze poszukiwanie przeprowadziłam 25 sierpnia 2014 r.

⁵ Słownik Dictionary.com, użyty w Google, jest oparty na *Random House Dictionary*, Random House 2014.

⁶ P. Edwards (ed.), *The Encyclopedia of Philosophy*, New York: Macmillan Publishing Co. & The Free Press, London: Collier Macmillan Publishers 1967 (reprint 1972).

powinien zmierzać do jego rozwijania u studentów⁷. Wielka obfitość anglojęzycznych podręczników akademickich do nauczania przedmiotu *krytyczne myślenie* zdaje się potwierdzać zacytowane powyżej stwierdzenie⁸.

Nie będąc w stanie dotrzeć do uniwersalnej i powszechnie akceptowanej definicji krytycznego myślenia⁹, zdecydowałam się na potrzeby tego tekstu przyjąć jedną z jego wykładni propagowanych przez *The Center for Critical Thinking* (Centrum Krytycznego Myślenia), mianowicie definicję sformułowaną w 1987 roku przez *National Council for Excellence in Critical Thinking* (Narodowa Rada na Rzecz Doskonałości Krytycznego Myślenia). Jest to bardzo długa definicja, stanowiąca praktycznie cały artykuł przedstawiony w 1987 roku przez Michaela Scrivena i Richarda Paula¹⁰ na *8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform* (VIII Międzynarodowa Konferencja nt. Krytycznego Myślenia

⁷ www.britannica.com/EBchecked/topic/179491/philosophy-of-education/261243/Critical-thinking#ref936428.

⁸ Uważam, że filozofia edukacji i dydaktyka filozofii są ze sobą nierozzerwalnie związane w tym sensie, że jeśli teorie z obszaru filozofii edukacji nie znajdują zastosowania praktycznego w dydaktyce filozofii, to ich wartość jest minimalna. Stąd pisząc o filozofii edukacji, mam na myśli najczęściej również dydaktykę filozofii.

⁹ Za taką można byłoby ewentualnie uznać wersję definicji myślenia krytycznego sformułowaną w 1605 r. przez Franciszka Bacona: „Krytyczne myślenie jest pragnieniem poszukiwania, cierpliwością w wątpleniu, zamiłowaniem do wprowadzania zgody, niespiesznością w wydawaniu sądów, gotowością do namysłu, ostrożnością w porządkowaniu oraz układaniu i nienawiścią do wszelkiego udawania” (tłum. K.G.-K.). Definicja ta znajduje się m.in. na prominentnym miejscu – w pewnym sensie jako motto – strony internetowej istniejącej od ponad trzydziestu lat organizacji o nazwie *The Critical Thinking Community*, która deklaruje, że jej celem jest promocja krytycznego myślenia (www.criticalthinking.org/). Jednakże, mimo eleganckiej formy, Baconowska definicja nie satysfakcjonuje, ponieważ brakuje jej niezbędnej precyzji. Nawiasem mówiąc, mimo poszukiwań, nie byłam w stanie zidentyfikować źródła tego cytatu w dostępnych mi pismach Bacona.

¹⁰ Obaj należą do elity amerykańskich filozofów. Michael Scriven – Brytyjczyk z pochodzenia, wybitny matematyk, w refleksji nad edukacją znany głównie jako teoretyk, praktyk i propagator procedur szacowania i oceniania w procesie dydaktycznym, jak też szacowania i oceniania samego procesu dydaktycznego (swymi poglądami często wywołuje kontrowersje w środowiskach pedagogicznych). Richard W. Paul, logik, uważany w Stanach za jednego z twórców współczesnej teorii krytycznego myślenia; poświęcił się głównie jego nauczaniu oraz propagowaniu i należy do czołowych autorytetów w tej dziedzinie.

i Reformy Edukacji). Przytaczam tylko początkowy fragment tego tekstu, ale myślę, że wystarczy on do zrozumienia skali zagadnienia.

Krytyczne myślenie jest intelektualnie zdyscyplinowanym procesem aktywnej i umiejętnej konceptualizacji, zastosowania, analizowania, syntezy oraz/lub oceniania informacji zgromadzonej albo wytworzonej przez obserwację, doświadczenie, rozważania, myślenie lub komunikację, służącym jako przewodnik do przekonań i działań. W jego wzorcowej formie opiera się na, przekraczających podziały dyscyplinarne, takich uniwersalnych intelektualnych wartościach, jak: przejrzystość, dokładność, precyzja, spójność, związek z tematem, dowodliwość, słuszność, głębia, rozległość i bezstronność¹¹ (tłum. K.G.-K.).

Zarówno edukatorzy, jak i filozofowie edukacji, poważnie traktujący problem krytycznego myślenia, wkładają dużo starań w jego określenie, spopularyzowanie, a także w rozwinięcie potrzeby jego nauczania. Jednak mimo tych wysiłków dotychczasowe przedsięwzięcia dydaktyczne nie spełniają w pełni, mówiąc delikatnie, wiązanych z nimi nadziei, gdyż nauczanie krytycznego myślenia jako samodzielnego przedmiotu napotyka wiele trudności¹². Mając na względzie wymagania stawiane krytycznemu myśleniu przez Scrivena i Paula, jak również przez oszczędniejszego w słowach Bacona, nie powinno to w zasadzie dziwić. Oczywiście zakres znaczeniowy tego pojęcia nie stanowi jedyne źródła problemu. Istnieje ich dużo więcej, podobnie jak powodów trudności w nauczaniu krytycznego myślenia. W dalszym ciągu moich rozważań skupię się głównie na jednym z nich.

Jedną, aczkolwiek nie jedyną, z ważnych przyczyn trudności w nauczaniu krytycznego myślenia stanowi brak wystarczającej refleksji na temat *słuchania*, a w szczególności *krytycznego słuchania*. Pogląd ten opieram na przekonaniu – będącym zarazem podstawą niniejszego tekstu – że *krytyczne myślenie jest nierozzerwalnie związane z krytycznym słuchaniem*. Chcąc efektywnie nauczyć myślenia krytycznego, należy u uczących się osób wyrobić umiejętność krytycznego słuchania¹³. Niestety, temu problemowi nie została

¹¹ www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766.

¹² Por.: D.T. Willingham, *Critical Thinking – Why Is It So Hard to Teach?*, „American Educator” (Summer 2007), s. 8–19.

¹³ Dla sukcesu procesu dydaktycznego zogniskowanego na krytycznym myśleniu umiejętność krytycznego słuchania niezbędna jest zarówno uczącemu się, jak i nauczającemu. Z uwagi na rozległość tego zagadnienia nie poświęcę mu tutaj, niestety, tyle uwagi, ile ono na to zasługuje. Problemem krytycznego słuchania jako niezbędnej kwalifikacji nauczyciela zamierzam zająć się w jednym z przyszłych opracowań.

do tej pory poświęcona wystarczająca ilość uwagi ze strony amerykańskich teoretyków/filozofów edukacji. Dlaczego tak się stało?

Przede wszystkim należy zaznaczyć, że pomimo współzależności mówienia¹⁴ i słuchania to pierwsze – teraz i w przeszłości – zajmuje w refleksji filozoficznej dużo więcej miejsca niż drugie. Nie twierdzę, że filozofowie nie mają świadomości ważności słuchania. Niemniej faktem jest, iż mimo że dialog (mówienie–słuchanie) stanowi jedną z najstarszych metod uprawiania i nauczania filozofii, to literatura dotycząca *filozofii słuchania* przedstawia się zastanawiająco ubogo¹⁵. Gemma Corradi Fiumara uważa, że źródół tej sytuacji należy upatrywać głównie w pozycji, jaką *logos* zajmuje w tradycji filozofii Zachodu¹⁶. Mianowicie *logos*, w jego oryginalnej warstwie znaczeniowej, nie uwzględnia elementu słuchania, faworyzując zdecydowanie procesy myślowe prowadzące do budowy i obrony argumentu wyłącznie z punktu widzenia osoby mówiącej.

Książka Corradi Fiumary ukazała się w 1990 roku, jednocześnie w wydaniu włoskim i angielskim. Od tego czasu na polu filozofii słuchania niewiele się zmieniło. Nie sposób jednak twierdzić, że nikt nie zajmuje się tą problematyką. Na przykład w ostatnich latach Sophie Haroutunian-Gordon, prominentna amerykańska filozofka edukacji, opublikowała kilka

W chwili obecnej przyjmuję założenie, że nauczyciel posiada umiejętność krytycznego słuchania, a uczący się musi tę umiejętność dopiero w sobie wypracować. Warto tu również wspomnieć, że jeden ze standardów omawianego wcześniej *Common Core* (patrz przypis 2) dla języka angielskiego stwierdza: „Z czasem, i w miarę jak postęp w procesie oceny [stopnia wypełniania standardów – K.G.-K.] będzie na to pozwalał, mierzone będą umiejętności mówienia i słuchania w procesie komunikacji [porozumiewania się] potrzebne uczniom gotowym do podjęcia studiów lub pracy”. Patrz: www.achieve.org/files/2013ClosingtheExpectationsGapReport.pdf, s. 22.

¹⁴ Mówienie traktuję tutaj jako uzewnętrznianie procesów myślowych i nie będę poświęcała w tej pracy uwagi zagadnieniom takim jak np. mówienie, którego celem jest skrywanie myśli, czy mówienie niekontrolowane przez procesy myślowe.

¹⁵ W przeciwieństwie do filozofii, dyscypliny takie jak np. marketing, psychoanaliza czy psychologia poświęcają słuchaniu dużo uwagi. Czynią to, rzecz jasna, z perspektywy właściwej każdej z tych dyscyplin i rozwijają własne teorie, służące ich konkretnym, często doraźnym, potrzebom.

¹⁶ G. Corradi Fiumara, *The Other Side of Language: A Philosophy of Listening* [Inna strona języka: filozofia słuchania], przekład na język angielski z włoskiego Ch. Lambert, London: Routledge 1990. Corradi Fiumara jest nie tylko filozofem (w tradycji fenomenologiczno-egzystencjalistycznej), ale również psychoanalitykiem, co – być może – zwiększyło jej zainteresowanie problematyką słuchania.

artykułów na ten temat¹⁷. Te jaskółki w żadnym razie nie uczyniły jeszcze wiosny. Haroutunian-Gordon ubolewa nad tą sytuacją.

Inną z odpowiedzi na pytanie: dlaczego filozofowie po macoszemu traktują problem krytycznego słuchania, może być przedstawiona tu wcześniej trudność w jasnym określeniu ściśle związanego z nim krytycznego myślenia¹⁸.

Powstaje pytanie: jakimi argumentami skłonić filozofów do zajęcia się problemem krytycznego słuchania? Otóż skoro problematyka krytycznego myślenia odgrywa obecnie dużą rolę w próbach naprawy edukacji i skoro filozofowie edukacji są zainteresowani problemem krytycznego myślenia¹⁹, to może powinni rozpocząć rozważania nad ściśle z nim związanym kry-

¹⁷ M.in.: S. Haroutunian-Gordon, *Plato's Philosophy of Listening*, „Educational Theory” 61, 2 (2011), s. 125–139; S. Haroutunian-Gordon, M.J. Laverty, *Listening: An Exploration of Philosophical Traditions*, „Educational Theory” 61, 2 (2011), s. 117–124. Według tej autorki u podstaw filozofii słuchania leży zespół przekonań (*beliefs*) dotyczących czterech podstawowych kategorii: (1) celu słuchania; (2) typu (*nature*) słuchania; (3) roli słuchacza; (4) relacji między słuchaczem a mówiącym. Poglądy rozwijane w obrębie tych kategorii wiążą się ze sobą nie tylko funkcjonalnie, ale i logicznie, por.: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.2011.00395.x/full>.

¹⁸ Pragnę podkreślić, że zwracam tutaj uwagę wyłącznie na pewne aspekty problemu, jakim jest krytyczne myślenie, pozostawiając zupełnie na uboczu ogromne zagadnienie *procesu* krytycznego myślenia. Niesłyszany postęp w naukach zajmujących się badaniem procesów myślowych, szczególnie neurofizjologii i pokrewnych jej dziedzin, a także rozwój technologii informatycznych oraz robotyzacji (tworzenie coraz bardziej zaawansowanych robotów antropoidalnych) dostarczają obecnie ogromną ilość nowych informacji na ten temat. Postęp ten ulegnie niewątpliwie znacznemu przyspieszeniu w niedalekiej przyszłości, o ile rzeczywiście będzie miało miejsce zapowiedziane przez Baraka Obamę 2 kwietnia 2013 r., liczące się w setkach milionów dolarów rocznie, sfinansowanie z budżetu federalnego i funduszy prywatnych fundacji oraz korporacji nowych badań zmierzających do zrozumienia pracy ludzkiego mózgu. Jest to tak zwana *BRAIN Initiative*; *BRAIN – Brain Research through Advancing Innovative Neurotechnologies*, czyli „Badanie Mózgu poprzez Rozwój Innowacyjnych Neurotechnologii”. Znaczenie tej inicjatywy ma być porównywalne do znaczenia projektu *Genom* (por. www.whitehouse.gov/blog/2013/04/02/brain-initiative-challenges-researchers-unlock-mysteries-human-mind). Jako główne korzyści tych badań podaje się wprawdzie zwalczanie chorób Alzheimera czy Parkinsona, ale bezspornie filozofowie, szczególnie kognywiści, również skorzystają na lepszym rozumieniu fizjologicznych aspektów przebiegu *procesów* myślowych, w tym tych związanych ze słuchaniem.

¹⁹ „Pozostali” filozofowie powiedzieliby być może, że wszelkie myślenie warte miana „myślenie” ma charakter krytyczny. Jeśli nim nie jest, nie należy i nie powinno należeć do obszaru aktywności filozoficznej.

tycznym słuchaniem? Jednym z celów niniejszego artykułu jest wskazanie na konieczność filozoficznej refleksji nad problemem krytycznego słuchania jako ważnego elementu dydaktyki, zarówno tej ogólnej, jak i szczegółowej (a w niej dydaktyki filozofii).

Proces nauczania oraz uczenia się wiąże się z dialogiem między uczącym się i nauczającym, niezależnie od tego, czy ów dialog odbywa się w formie ‘mówionej’ czy ‘milczącej’ (w tym drugim przypadku zazwyczaj w formie pisanej). Do fundamentalnych cech dialogu, jako formy porozumiewania się, należy zamiana ról między jego uczestnikami: gdy jeden mówi, drugi słucha i odwrotnie. W przypadku autodydaktyki, ucząca się i zarazem nauczająca się osoba, prowadzi wewnętrzny dialog, przechodząc od jednej roli do drugiej, w sposób podobny do kogoś, kto samotnie rozgrywa partię szachów²⁰. Jeśli samouk korzysta z zewnętrznych źródeł (takich jak książki czy elektroniczne środki audiowizualne), dialog odbywa się między czytającym a autorem danego źródła informacji.

Skoro w procesie dydaktycznym współlistnieją oba elementy dialogu: mówienie i słuchanie, to nie można w sposób konstruktywny traktować ani dialogu, ani procesu dydaktycznego, bez zainteresowania się obydwojema tymi elementami. Dialog jest *wymianą*²¹, ale także *zamianą ról*: w procesie edukacyjnym jest to głównie wymiana myśli za pomocą słów²²; a zamiana ról dotyczy uczącego i nauczającego. Pociąga to za sobą równowartość mówienia oraz słuchania i nierozzerwalne związanie krytycznego myślenia z krytycznym słuchaniem (‘aktywnym słuchaniem’, jak je nazywał John Dewey).

Dewey był prawdopodobnie pierwszym wpływowym filozofem edukacji w czasach nowożytnych, który zwrócił uwagę na znaczenie słuchania w procesie dydaktycznym traktowanym jako dialog. W ciągu swojej bardzo długiej i owocnej twórczości na tym polu nie poświęcił jednak zagadnieniu słuchania osobnej pracy, lecz tylko wiele uwag rozsianych w różnych tekstach. Amerykański filozof Leonard Waks wyszukał w pismach Deweya myśli

²⁰ W tym sensie proces poznawczy (odkrycia naukowe, formułowanie teorii filozoficznych czy teologicznych, słowem – procesy myślowe wzbogacające intelektualnie osobę, w której mózgu owe procesy się odbywają) jest formą autodydaktyki.

²¹ Najowocniejsza forma tej wymiany ma charakter transakcji wzbogacającej intelektualnie i/albo emocjonalnie wszystkich uczestników dialogu.

²² W określonych przypadkach ma miejsce wymiana umiejętności fizycznych (np. manualnych), nie zastępuje ona jednak wymiany myśli, lecz jej towarzyszy.

na temat słuchania, usystematyzował je i przeprowadził ich analizę²³. To dokonanie ma duże znaczenie w obliczu ogromnego wpływu, jaki twórczość Deweya wywiera również dzisiaj na edukatorów, a przede wszystkim na teoretyków (w tym filozofów) edukacji²⁴. W podsumowaniu wymienionego powyżej artykułu Waks napisał: „Deweya teoria słuchania opiera się na rozróżnieniu między jednokierunkowym, czy też prostoliniowym słuchaniem, a transakcyjnym słuchaniem-w-rozmowie. To pierwsze postrzega on jako cechę dominującą w tradycyjnych szkołach i niedemokratycznych społeczeństwach. W rzeczy samej, wspierając pasywność, tradycyjne nauczanie nawet w nominalnie demokratycznych społeczeństwach wydaje obywateli na łup niedemokratycznych sił. W przeciwieństwie do tego, słuchanie transakcyjne tworzy postawę kooperatywnej przyjaźni, która leży u podstaw demokracji” (tłum. K.G.-K.). Jest to bardzo istotne stwierdzenie. Jego waga polega na tym, że Waks przypomina czytelnikowi, *co Dewey ma na myśli, używając słowa 'społeczeństwo'*. Każdy, kto posiada choćby minimalną wiedzę na temat koncepcji Deweya, wie, że społeczeństwo, do którego dążył, to społeczeństwo *demokratyczne* z przewodnią ideą samorządności. Stąd osią jego filozofii edukacji jest przygotowanie wszystkich obywateli do aktywnego, mądrego uczestnictwa w sferze publicznej. Ma się ono wyrażać przede wszystkim poprzez rozumienie i krytyczną analizę wydarzeń, ocenę wygłaszanych poglądów i podejmowanie kompetentnych decyzji. Podkreślę, że krytyczne myślenie spełnia tu głównie funkcje ideologiczne, gdyż Dewey traktuje służbę idei (idei demokracji) jako najważniejszy cel procesu pedagogicznego. Ponieważ demokracja z istoty swej ma charakter dialogowy oraz transakcyjny, więc transakcyjny charakter słuchania i krytyczne myślenie były dla Deweya w oczywisty sposób niezbędnymi elementami prawidłowego procesu dydaktycznego. Odchodzi więc od Platońskiego czy Arystotelesowego postulatu, iż myślenie stanowi instrument poszukiwania Prawdy jako takiej.

Biorąc pod uwagę, że myśl Deweya wywarła ogromny wpływ na wielu amerykańskich dydaktyków i teoretyków edukacji, można zrozumieć, dlaczego ich koncepcje krytycznego myślenia ogniskują się wokół podsta-

²³ L.J. Waks, *John Dewey on Listening in School and Society*, www.philosophy-of-education.org/uploads/papers2010/Waks.pdf.

²⁴ Nie wszyscy teoretycy edukacji są filozofami, w Stanach Zjednoczonych niektórzy z najbardziej wpływowych teoretyków edukacji filozofami (w sensie profesjonalnym) nie są.

wowego celu edukacji, jakim ma być ukształtowanie możliwie najlepszych obywateli *społeczeństwa demokratycznego*²⁵. Stąd też przedmiot ‘krytyczne myślenie’ jest postrzegany częstokroć w kategoriach, które można byłoby nazwać wychowaniem obywatelskim. Problem polega na tym, że krytyka niedoskonałości systemu edukacyjnego w USA nie to ma głównie na uwadze, co ilustruje przywołany wcześniej raport *Zagrożony Naród*, jak również *Common Core*. Wyrażone w nich niepokoje dotyczyły nie tego, że system edukacyjny nie przygotowuje w sposób adekwatny do wykonywania obowiązków *obywatelskich*, lecz przede wszystkim tego, że nie przygotowuje do dobrego wykonywania obowiązków *zawodowych*²⁶. Wielu rodziców i pracodawców oczekuje dzisiaj od edukacji nie wychowania świetnych obywateli, lecz pracowników rozumiejących wydawane im polecenia i potrafiących rozwiązać powierzane im zadania w sposób samodzielny oraz przynoszący największą korzyść z punktu widzenia pracodawcy. Nie chodzi im więc o przygotowanie do życia publicznego, lecz do kariery zawodowej zapewniającej materialny dobrobyt²⁷.

W tej sytuacji nauczanie krytycznego myślenia napotyka trudności wynikające nie tylko z tego, że przedmiot ten jest często naspikowany ‘techniczną’ (logiczną) terminologią, ale przede wszystkim z tego, że brakuje mu, widocznego dla uczących się, związku z ich przyszłym życiem. Nie odnosi się to do elitarnych szkół, które nie stawiają sobie zadania wykształcenia pracowników, ale pracodawców; nie wykonawców poleceń, lecz ‘myślowych gladiatorów’. Pozostałych 95% szkół stoi przed praktycznie

²⁵ Patrz J. Dewey, *Democracy and Education* (książka opublikowana po raz pierwszy w 1916 r. i nieustannie wznowiana), polskie wydanie: J. Dewey, *Demokracja i wychowanie: wprowadzenie do filozofii wychowania*, tłum. Z. Doroszowa, Wrocław: Ossolineum 1972. Poglądy wspomnianej wcześniej S. Haroutunian-Gordon mieszczą się również w Deweyowskiej tradycji (por. S. Haroutunian-Gordon, *Listening – In a Democratic Society*, „Philosophy of Education Yearbook” (2003), K. Alston (ed.), *Philosophy of Education Society*, Urbana, 2004, s. 1–18).

²⁶ Jedną z najzagorzalej i najczęściej dyskutowanych kwestii związanych z wprowadzeniem *Common Core* do szkół podstawowych i średnich jest fakt, że popierają go pracodawcy, szczególnie ci z tzw. *big business*. Program *Common Core* stanowi bowiem element wzmagający produktywność siły roboczej (*workforce*), a co za tym idzie, również pozycję amerykańskich przedsiębiorstw w skali globalnej i czyni to kosztem zarówno swobód osobistych, jak też zróżnicowanych ofert programowych szkół.

²⁷ Więcej na ten temat zob.: M.A. Goralski, K. Górniak-Kocikowska, *The Role of Active Productive Listening in Communication, Pedagogy, and Thinking Critically*, dz.cyt.

niewykonalnym zadaniem: poprzez uczenie samodzielnego krytycznego myślenia mają przygotowywać siłę roboczą zdolną i chętną do sprawnego oraz precyzyjnego wykonywania dyrektyw; poprzez rozwijanie w nich poczucia indywidualizmu i wyjątkowości mają uczynić z nich entuzjastycznych i lojalnych członków firmy, która ich zatrudnia, a której sukces ma być ich nadrzędnym celem.

Jak wobec tego przedstawia się sytuacja dydaktyki filozofii? Jeśli zapotrzebowanie na krytyczne myślenie jest tak wielkie, że jego nauczanie stało się jedną z dyrektyw systemu edukacyjnego, to sposób nauczania filozofii wydawałby się najodpowiedniejszym wzorcem dydaktyki krytycznego myślenia, które stanowi przecież narzędzie filozofa. Mówiąc inaczej, nauczanie filozofii powinno być w 'naturalny' sposób modelem dla nauczania krytycznego myślenia. Tak się jednak nie dzieje. Jedną z ważnych przyczyn tej sytuacji wydaje się być deficyt filozoficznego namysłu nad krytycznym słuchaniem, niezbędnym dla nauczania w modelu dialogowym. W konsekwencji dydaktyka filozofii nie ma rozbudowanej teorii nauczania krytycznego słuchania, a bez niej skuteczność nauczania filozofii przypomina skuteczność nauczania myślenia krytycznego w ogóle, jest więc niezadowolająca.

Sądzę, że z moich powyższych rozważań w sposób oczywisty wynika postulat zbudowania solidnej, filozoficznej teorii słuchania, jako podstawowego elementu dydaktyki krytycznego myślenia.

Bibliografia

- A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education by The National Commission on Excellence in Education, April 1983, http://datacenter.spps.org/uploads/sotw_a_nation_at_risk_1983.pdf.
- Corradi Fiumara G., *The Other Side of Language: A Philosophy of Listening* [Inna strona języka: filozofia słuchania], przekład na język angielski z włoskiego Ch. Lambert, London: Routledge 1990.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie: wprowadzenie do filozofii wychowania*, tłum. Z. Doroszowa, Wrocław: Ossolineum 1972.
- Edwards P. (ed.), *The Encyclopedia of Philosophy*, New York: Macmillan Publishing Co. & The Free Press, London: Collier Macmillan Publishers 1967 (reprint 1972).

- Goralski M.A., Górniak-Kocikowska K., *The Role of Active Productive Listening in Communication, Pedagogy and Thinking Critically*, „Journal of Business Management and Change” 7/1 (2012), s. 90–110.
- Górniak-Kocikowska K., *Listening as a Tool for Democracy in the Age of Social Computing*, [w:] A. Bissett, T.W. Bynum, A. Light, A. Lauener, S. Rogerson (eds.), *The Social Impact of Social Computing*, Proceedings of the Twelfth International Conference ETHICOMP 2011, Sheffield Hallam University 2011, s. 179–185.
- Górniak-Kocikowska K., *The Factor of Listening in Karl Jaspers' Philosophy of Communication*, [w:] H. Wautischer, A.M. Olson, G. Walters (eds.), *Philosophical Faith and the Future of Humanity*, Springer 2012, s. 419–435.
- Haroutunian-Gordon S., *Listening – In a Democratic Society*, „Philosophy of Education Yearbook” 2003, K. Alston (ed.) *Philosophy of Education Society*, Urbana 2004, s. 1–18.
- Haroutunian-Gordon S., *Plato's Philosophy of Listening*, „Educational Theory” 61, 2 (2011), s. 125–139.
- Haroutunian-Gordon S., M.J. Laverty, *Listening: An Exploration of Philosophical Traditions*, „Educational Theory” 61, 2 (2011), s. 117–124.
- Waks L.J., *John Dewey on Listening in School and Society*, www.philosophy-of-education.org/uploads/papers2010/Waks.pdf.
- Willingham D.T., *Critical Thinking – Why Is It So Hard to Teach?*, „American Educator” (Summer 2007), s. 8–19.

CRITICAL THINKING AND CRITICAL LISTENING (A CONTRIBUTION TO THE DIDACTIC OF PHILOSOPHY)

Summary

This text focuses on neglect in the area of critical listening education, using education in the United States as an example. Critical listening is a skill indispensable for, among others: critical thinking, communication-in-dialogue, and also for rational participation in institutions of a democratic society. The didactic of philosophy could take upon itself the initiation in critical listening. However, this is not the case. One of the reasons for this state of affairs seems to be the lack of a coherent philosophical theory of critical listening.