

Jolanta Sujecka-Zajac

Uniwersytet Warszawski

<http://orcid.org/0000-0003-4903-0852>

jolanta.zajac@uw.edu.pl

Rozwijanie krytycznego myślenia w perspektywie glottodydaktycznej

Developing critical thinking in Language Education

Critical thinking is among the key 21st-century competencies, alongside creativity, collaboration, and effective communication. Its complex nature presents significant research and pedagogical challenges due to varying theoretical perspectives and inconsistent definitions of its components. For effective pedagogical intervention in language classes, we must first identify which elements of critical thinking can be developed and then determine appropriate teaching techniques and evaluation strategies. This paper examines selected conceptions of critical thinking that are particularly relevant to foreign language teaching and learning, with special attention to John Dewey's foundational ideas. Two essential questions guide this exploration: "How should critical thinking be taught?" and "How should its development be assessed?" The "learning progressions" framework will be used to address these questions. The analysis incorporates examinations of existing language teaching materials and presents an original proposal for tasks specifically designed for French language instruction. By clarifying the relationship between critical thinking and language education, this work aims to provide practical guidance for language teachers seeking to foster this crucial competency in their classrooms.

Keywords: critical thinking, foreign language teaching and learning, learning progressions, pedagogical challenges



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Słowa kluczowe: krytyczne myślenie, nauczanie i uczenie się języków obcych, linie rozwoju, edukacyjne wyzwania

1. Wprowadzenie

Chociaż myślenie krytyczne zostało zaliczone w poczet kompetencji XXI wieku (m.in. Marzano, Heflebower, 2012; Lamb i in., 2017) nie znaczy to, że dopiero obecnie funkcjonuje jako pełnoprawny koncept naukowy i badawczy¹. Jego starożytny rodowód filozoficzny, następnie logiczny, a wreszcie psychologiczny i pedagogiczny został szczegółowo opisany już niejednokrotnie (Wasilewska-Kamińska, 2016). Tradycja rozważań jest długa, one same mają charakter interdyscyplinarny, a wnioski z nich płynące są zasadniczo spójne: myślenie krytyczne jest pojęciem złożonym, o odmiennie rozłożonych akcentach w zakresie jego poszczególnych komponentów, których lista nie osiągnęła – i nie osiągnie – jednolitego brzmienia, ponieważ każda jest efektem przyjęcia przez jej autorów odmiennych perspektyw teoretycznych i badawczych. Przypomina to znane wszystkim glottodydaktykom meandry takich pojęć jak *kultura* czy *kompetencja interkulturowa*, których konceptualizacja, a następnie operacjonalizacja stawia podobne wyzwania. Nie oznacza to bynajmniej rezygnacji z podejmowania kolejnych prób ustosunkowania się do nich, jak to ma miejsce w przypadku kontekstu glottodydaktycznego, do czego niniejszy artykuł nawiązuje. Wynika to przede wszystkim z głębokiego przekonania o niezmiennej od wieków konieczności nauczania myślenia krytycznego jako kompetencji złożonej, której rozwijanie, a także ocenianie, jest głównym celem kształcenia. Jak twierdzi McPeck (1981, za: Wasilewska-Kamińska, 2016: 40): „Bycie zwolennikiem [nauczania] myślenia krytycznego jest niemalże jak bycie zwolennikiem wolności, sprawiedliwości czy nieskażonego środowiska (...)”. Jeśli zatem ma się ono stać przedmiotem działań dydaktycznych, należy najpierw zdecydować, jakie elementy składowe mogą stać się celem kształcenia na zajęciach językowych, a następnie określić techniki i formy pracy oraz oceniania.

Z tej perspektywy w tekście zostaną najpierw omówione wybrane koncepcje myślenia krytycznego, które wydają się inspirujące dla nauczania i uczenia się języków obcych, a zwłaszcza przypomnienie też amerykańskiego filozofa edukacji i pedagoga, Johna Deweya, jako „ojca” omawianego pojęcia. Następnie, sięgając do koncepcji *linii rozwoju* (ang. *learning progression*), poszukamy odpowiedzi na ważne pytania: *Jak uczyć myślenia krytycznego?* oraz: *Jak oceniać jego rozwój?* Prowadzona refleksja zostanie uzupełniona

¹ Myślenie krytyczne uznano za cel kształcenia w amerykańskich naukach społecznych w 1916 r. (Wasilewska-Kamińska, 2016: 55).

o analizy przykładowych materiałów stosowanych na lekcjach językowych oraz o autorską propozycję zadań dla języka francuskiego.

2. Myślenie krytyczne w edukacji – inspiracje i wybory

Niekwestionowanymi liderami oraz nieustrudzonymi badaczami interesującego nas pojęcia są amerykańscy i kanadyjscy filozofowie edukacji, psychologzy i pedagodzy. Od początku XX wieku publikowane są analizy teoretyczne oraz wyniki badań, a na rok 1980 i kolejną dekadę przypada apogeum zainteresowania tematyką myślenia krytycznego². Mnożą się inicjatywy naukowe, powstają centra i fundacje zajmujące się jego rozwijaniem, co prowadzi do zbudowania prężnie wówczas działającego środowiska skupionego na kolejnych inicjatywach naukowych i badawczych. Znakomita większość z nich powołuje się w sposób bardziej lub mniej bezpośredni na koncepcje Johna Deweya nadając im status pierwotnego źródła inspiracji i dalszych dociekań. Warto więc przypomnieć założenia myślenia refleksyjnego, które stanowi podwaliny krytycznego, i uczynić z nich myśl przewodnią niniejszego wywodu.

2.1. John Dewey – analiza myślenia refleksyjnego

Amerykański filozof w dziele *Jak myślimy?* ([1933]/1988, tłum. pol.) wyklada swoje rozumienie procesu myślenia, które określa jako refleksyjne oraz analizuje warunki jego rozwoju w kontekście szkolnym, wskazując w sposób szczególny na działania nauczyciela w tym zakresie. Wychodzi z założenia, że myślenie „jest jedyną drogą, która pozwala nam uniknąć impulsywności lub rutyny w działaniu”, co nie znaczy, że jest gwarancją nieomyślności, przeciwnie, powoduje wiele „sposobności i możliwości omyłek oraz błędów” (Dewey, [1933]/1988.: 39). To bardzo ważne stwierdzenie, które pokazuje, że błędzenie jest nieodłącznym elementem myślenia, może być emocjonalnym wyzwaniem dla osób, które mają trudność w akceptowaniu błędów zarówno swoich, jak i cudzych. Kolejnym wyzwaniem jest wysiłek, jaki należy włożyć w sam proces myślenia refleksyjnego, a zwłaszcza w wyrobienie postawy dociekliwości i umiejętności odraczania wnioskowania, ponieważ wymaga to – jak mówi Dewey – „przewyciężenia bezwładu umysłu” (Dewey, [1933]/1988: 37), skłaniającego ludzi raczej do szybkiego i powierzchowne-

² W 1980 roku miała miejsce pierwsza konferencja całkowicie poświęcona myśleniu krytycznemu: *The First International Conference on Critical Thinking and Moral Critique*, Sonoma State University, California, zorganizowana przez Richarda Paula, zwolennika reformy edukacyjnej nadającej centralne miejsce myśleniu krytycznemu (Wasilewska-Kamińska, 2016: 43).

go wyrokowania nawet w przypadku złożonych problemów i sytuacji. Warto podkreślić, że to właśnie ten element znajduje się w centrum Deweyowskiej definicji myślenia refleksyjnego: „[Myślenie refleksyjne] jest czynnym, wytrwałym i uważnym rozważaniem jakiegoś mniemania lub przypuszczalnej formy wiedzy — w świetle podstaw, na których się wspiera, oraz wniosków, do których doprowadza” (Dewey, [1933]/1988: 9)³. Wspomniany wcześniej „bezwład umysłu” został później określony jako „egocentryzm myślenia” (Paul, Elder, 2006), odnoszący się do słabości ludzkiego myślenia takich jak: wybiórcza pamięć, pomijanie faktów, które zaprzeczają naszym przekonaniom, upraszczanie złożonych zjawisk, wymagających modyfikowania własnych przekonań, głębokie przekonanie o słuszności własnych poglądów⁴. Badania Kuhn (2001) zwracają też uwagę na to, że ludzie wolą narrację od skrupulatnej analizy dowodów niezależnie od wieku badanych (ang. *explanation vs evidence*), a przecież, jak zauważa badaczka, narracyjne wyjaśnienia często prowadzą do przecenienia danej kwestii, blokują powstawanie alternatywnych pomysłów, oraz, co najważniejsze, mogą być po prostu fałszywe (Kuhn, 2001: 1)⁵.

Jak wynika z tego krótkiego przeglądu barier stojących na drodze do refleksyjnego, krytycznego myślenia, wysiłek wymagany do ich pokonania jest poważną trudnością, a stawienie jej czoła wymaga zaangażowania, świadomości oraz właściwych postaw i narzędzi myślowych. Do tych ostatnich Dewey zalicza „utrzymywanie stanu wątpienia, unikanie przedwczesnego wyciągania wniosków przy równoczesnym prowadzeniu systematycznych dociekań” (Dewey, [1933]/1988: 38). Łatwo zdać sobie sprawę, że tak określone myślenie nie skupia się na tym, co będzie w sposób spektakularny zauważalne, jak to określa Dewey: „jaskrawe, nagłe, głośnie”. Tym cechom filozof przeciwstawia poszukiwanie tego, co jest „przyćmione, słabe, ciągle” (Dewey, [1933]/1988: 192) jako ważnych źródeł myślenia naukowego. Z perspektywy glottodydaktycznej warto jeszcze przypomnieć o bardzo ważnej roli

³ Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends.

⁴ Do tej listy przeszkód w myśleniu krytycznym można jeszcze zaliczyć wiele innych elementów, które cytuje Dąbrowski (2020: 272, za: Bassham i in., 2011: 10–11). Są to: brak istotnych informacji ogólnych, słabe umiejętności czytania, stronniczość, uprzedzenie, zabobon, egocentryzm (myślenie egocentryczne), socjocentryzm, presja rówieśników, konformizm, prowincjonalizm, ograniczony umysł, zamknięty umysł, nieufność wobec rozumu, myślenie relatywistyczne, stereotypy, przyjmowanie nieuzasadnionych założeń, mechanizm kozła ofiarnego, racjonalizacja, wypieranie, myślenie życzenie, myślenie krótkoterminowe, selektywna percepcja, selektywna pamięć, uleganie przytłaczającym emocjom, oszukiwanie samego siebie, zachowywanie twarzy, strach przed zmianą.

⁵ [Explanations] lead to overconfidence, they inhibit examination of alternatives, and, most seriously, they may be false.

języka w ćwiczeniu myślenia refleksyjnego, któremu Dewey poświęca wiele uwagi i rozważań w swoim dziele. Z niezwykłą przenikliwością wskazuje na ograniczenia, jakie szkoła narzuca dzieciom w tym zakresie i chociaż jego uwagi nie odnoszą się do nauczania języków obcych, to trudno nie zobaczyć przełożenia tych kwestii na lekcje językowe. Chodzi przede wszystkim o takie wypowiedzi, które nie sprzyjają myśleniu refleksyjnemu, a więc raczej wypowiedzi ograniczone do pojedynczych wyrazów lub krótkich, jednozdaniowych interwencji, gdy tymczasem „dłuższe rozważanie i wyjaśnianie rezerwuje dla siebie nauczyciel, który często przyjmuje jakiś początek odpowiedzi ze strony ucznia, a potem sam rozszerza to, co – jak mu się zdaje – dziecko powinno było mieć na myśli” (Dewey, [1933]/1988: 227).

Pomimo upływu ponad stu lat od omawianej tu publikacji wciąż brzmi to bardzo znajomo w kontekście wielu lekcji przedmiotowych, w tym również lekcji językowych, a uczniowie nadal zbyt często rozwijają piętnowany przez Deweya nawyk „mówienia sporadycznego i fragmentarycznego” (Dewey, [1933]/1988: 227). Tymczasem najistotniejsza dla odpowiedniego kształtowania myślenia jest ciągłość mowy, ponieważ sprzyja ona ciągłości myśli. Stąd również krytyczna postawa amerykańskiego pedagoga wobec częstego poprawiania błędów, które także „hamuje” myślenie, a ich unikanie staje się celem samym w sobie. Znamienne jest stwierdzenie, że postawienie sobie za cel udzielenie przez ucznia poprawnej odpowiedzi wymaga wprawdzie od nauczyciela znajomości przedmiotu, ale już nie wymaga znajomości dzieci, a na tym właśnie powinien się on przede wszystkim skupić (Dewey, [1933]/1988: 82).

Podsumowując najważniejsze cechy myślenia refleksyjnego, które późniejsi badacze utożsamiają z krytycznym, należy wymienić:

- utrzymywanie stanu zwątpienia,
- odraczanie wniosków,
- wytrwałość w szukaniu alternatywnych przesłanek i ich testowanie,
- naukowe dociekanie oparte na logicznym rozumowaniu,
- analizowanie i ocenianie dowodów, wniosków i konsekwencji,
- różnicowanie perspektyw, według których postrzegamy dany problem.

Dewey pozostawił niezwykle bogatą spuściznę do analiz i refleksji, ale najważniejsze, z naszej perspektywy, jest to, co powiedział o szkolnym nauczaniu: „[...] często zdaje się, jak gdyby myślenie traktowano po prostu jako incydent w procesie zdobywania wiadomości zamiast traktować zdobywanie wiadomości jako incydent w procesie rozwoju myślenia” (Dewey, [1933]/1988: 246).

2.2. Od Deweya do czasów współczesnych – krytyczne myślenie jako cel kształcenia

Dewey wnikliwie przeanalizował rolę myślenia refleksyjnego w obszarze edukacji, a jego postulaty z początku XX wieku nie straciły na aktualności, o czym świadczą prace związane z tzw. kompetencjami XXI wieku, które są dzisiaj szeroko dyskutowane w kręgach rozmaitych dyscyplin naukowych. Bezsprzecznie „złotym wiekiem” dla rozwoju koncepcji myślenia krytycznego okazały się lata 80. XX wieku. Obszerna analiza prac amerykańskich i kanadyjskich badaczy związanych z tym nurtem została zawarta w monografii Wasilewskiej-Kamińskiej (2016), do której warto sięgnąć po szczegółowe dane z tego obszaru. Interesujące jest zwłaszcza pokazanie, jak szybko od pojęcia filozoficznego myślenie krytyczne związane zostało z refleksją pedagogiczną oraz poszukiwaniem odpowiedzi nie tylko na pytania: *Czym jest myślenie krytyczne? Czy można go nauczyć?* Jeśli zaś tak, to: *Jakimi sposobami? Jak przeprowadzać ewaluację myślenia krytycznego u uczniów?* Autorytetami w poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania od lat 30. XX wieku są Robert Ennis, Richard Paul oraz Deanna Kuhn. Wypracowane przez nich modele łączy rozumienie myślenia krytycznego jako zestawu umiejętności i postaw, a różni – ich liczba oraz uszczegółowienie elementów składowych⁶.

Precyzyjne wyodrębnienie poszczególnych komponentów myślenia krytycznego jest niezbędne dla ustalenia celów dydaktycznych, które muszą odnosić się do konkretnych działań uczących się, a te ostatnie muszą być obserwowalne i mierzalne. Według Ennisa (1987) w myśleniu krytycznym zawartych jest 12 umiejętności i 14 postaw, które powinny stać się, przynajmniej wybiórczo⁷, celami kształcenia. Wśród nich znajdują się m.in.: koncentracja na problemie, analizowanie argumentów, formułowanie pytań wyjaśniających lub kontestujących, ocena wiarygodności źródeł, obserwowanie, dedukcja, indukcja, definiowanie pojęć i ocena definicji, rozpoznawanie założeń, interakcja z innymi osobami. Z postaw warto wymienić: jasne zajmowanie stanowiska, podtrzymywanie uwagi skupionej na głównym problemie, skłonność do podejmowania wysiłku w celu zdobywania rzetelnych informacji, analizowanie różnych perspektyw, zachowanie otwartości umysłu, poszukiwanie precyzji, branie pod uwagę uczuć innych osób. Do podobnych wniosków doszli także polscy badacze tych kwestii (Pabisek, 2022: 15), wyróżniając dwie zasadnicze umiejętności: pierwszą jest zarządzanie informacją, czyli wyszukiwanie, selekcja, hierarchizacja oraz weryfikacja informacji, a drugą – umiejętność wnioskowania, czyli zadawanie pytań krytycznych,

⁶ Przegląd literatury dotyczący tego zagadnienia w: Alsaleh (2020).

⁷ Niektórzy badacze myślenia krytycznego rekomendują zawężanie liczby celów kształcenia do kilku (Nickerson, Perkins, Smith (1985).

stosowanie metod wnioskowania, eksperymentowanie. Ponadto wyróżnione zostały dwie główne postawy: ciekawość poznawcza, czyli zaangażowanie poznawcze wraz ze skupieniem uwagi na zagadnieniu oraz nonkonformizm poznawczy, czyli nieprzywiązywanie się do pierwszej oceny, postawa wątpienia oraz myślenie dywergencyjne.

Szczególnie ważne z perspektywy glottodydaktycznej wydaje się zwrócenie uwagi na społeczny wymiar procesu, którego obecność jest postulowana przez wielu ekspertów w kształceniu myślenia krytycznego. Píše o nim m.in. Kuhn (2001), analizując wyniki badań empirycznych (McCoy i in., 1999; Flaton, 1999), które nie rozstrzygają wprawdzie w sposób jednoznaczny, czy interakcje z innymi osobami znacząco wpływają na jakość myślenia lub na końcowe wnioski, jednak niewątpliwie prowadzą do świadomości różnorodności w sposobach myślenia o danym problemie, a także do możliwości uwzględnienia ich w swoim myśleniu⁸. Zdaniem badaczki, rozwijanie argumentacji dialogowej jest znakomitym kontekstem do nauczania myślenia krytycznego. Ennis, zapytany, jaki jeden aspekt wybrałby z myślenia krytycznego do jego nauczania, wskazywał właśnie zdolność do poszukiwania alternatyw, które płyną m.in. z kontaktów z innymi osobami (Wasilewska-Kamińska, 2016: 124). Podobne wnioski dają analizy Daviesa (2015) oraz Daviesa i Barnetta (2015), z których wynika, że myślenie krytyczne nie ogranicza się do indywidualnych umiejętności w tym zakresie, ale dotyczy także wymiaru społeczno-kulturowego oraz krytycznej pedagogiki (ang. *critical pedagogy*) (Mohammadi i in., 2022).

3. Rozwijanie kompetencji myślenia krytycznego w edukacji

Rozwój myślenia krytycznego nie następuje samoistnie, bardzo szybko stało się więc ono celem kształcenia, co pociągnęło liczne dyskusje dotyczące treści programowych, kursów, podręczników, a przede wszystkim form kształcenia. Jednym z nurtujących wszystkich pytań było znamienne *Razem czy osobno?* Czy lepiej jest tworzyć oddzielne kursy bez osadzenia w dyscyplinie naukowej czy raczej włączać do zajęć przedmiotowych trening myślenia krytycznego? Łatwo można się domyślić, że jedna i druga opcja ma swoich zwolenników oraz popierające dane stanowisko badania. Ennis (1989) był zdecydowanym zwolennikiem inkluzji myślenia krytycznego do treści przedmiotowych. Uważał, że należy pokazywać uczącym się, jak myśleć krytycznie

⁸ As a result of the social experience, the individual is likely to become aware that alternative modes of thought exist. In addition, the individual may (or may not) choose to incorporate these new modes into his or her own performance (Kuhn, 2001: 3).

o danym zagadnieniu przedmiotowym, co oznacza jasne nazywanie i ćwiczenie zasad wynikających z myślenia krytycznego. Jego zdaniem, takie działania prowadzą do transferu nabytych umiejętności w inne obszary. Podobnie wypowiada się wspomniana wcześniej Kuhn (1999), uważając, że myślenie krytyczne powinno być celem każdego zajęcia kursowych. W późniejszych analizach np. Hatcher (2006) dowodzi, że uczenie myślenia krytycznego w treściach przedmiotowych jest o wiele skuteczniejsze niż podczas specyficznych kursów poświęconych w sposób abstrakcyjny myśleniu krytycznemu. Nie oznacza to jednak braku badań stanowiących o pozytywnym wpływie oddzielnych kursów poświęconych rozwijaniu myślenia krytycznego (Kuek, 2010; Alwehaibi, 2012). Pewne jest, że istnieje pilna potrzeba wprowadzenia tych zagadnień do edukacji, a także odpowiednie przygotowanie nauczycieli i kadry akademickiej, o czym przypominają już pierwsze badania prowadzone z tego zakresu. Paul kierował w 1995 roku pracami zespołu, który objął badaniem 38 publicznych i 28 prywatnych kalifornijskich uniwersytetów (Paul i in., 1997). Wprawdzie 89% (N=140) respondentów uważało kształcenie myślenia krytycznego za główny cel swoich zajęć, jednak już tylko 19% potrafiło dokładniej wyjaśnić, na jakich zasadach opiera się rozwijanie myślenia krytycznego, a zaledwie 9% rzeczywiście regularnie wprowadzało takie działania do swoich kursów. Ponadto 77% badanych słabo łączyło rozwijanie myślenia krytycznego z nauczaniem swojego przedmiotu.

Dla efektywnego myślenia o kształceniu kompetencji krytycznego myślenia krytycznego potrzebna jest praktyczna definicja samego pojęcia. Badacze jednak, co już wspomniano, nie uzgodnili wspólnej, interdyscyplinarnej definicji myślenia krytycznego. Taki wysiłek został podjęty przez grono ekspertów jeszcze w 1988 roku w tzw. *The Delphi Report*⁹, którego ambicją było zaproponowanie teoretycznych i praktycznych rozstrzygnięć związanych z metodyką myślenia krytycznego. Był to bezspornie ważny w tamtym czasie dokument, który głównie porządkował i syntetyzował liczne propozycje i refleksje związane z tym tematem. Wychodząc od klasycznej dzisiaj definicji myślenia krytycznego autorstwa Ennisa¹⁰ (Norris, Ennis, 1989: 3), przyjmuje się, że: „myślenie krytyczne to rozumne, refleksyjne myślenie skoncentrowane na podjęciu decyzji: w co wierzyć lub co zrobić”. Dąbrowski (2020: 271) proponuje swoją autorską wersję tej definicji, bardziej rozbudowaną, która uściśla kształcone umiejętności i postawy:

⁹ W Raporcie zastosowano ciekawą metodę badania jakościowego nazwaną *The Delphi Method*, polegającą na kilku rundach pogłębionych pytań zadawanych podczas interaktywnego panelu w gronie ekspertów (Facione, 1990).

¹⁰ Critical thinking is reasonable, reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do.

[...] zdolność intelektualna do analizy i oceny myślenia (i wytworów myślenia) innych oraz własnego, z zachowaniem najwyższych standardów intelektualnych (tj. jasność, precyzja, poprawność logiczna, rzetelna argumentacja) oraz z zachowaniem czujności na uproszczenia i błędy (poznawcze, semiotyczne i logiczne), połączona z gotowością do kontrargumentowania i formułowania własnych przekonań.

Pozwala ona na wytyczenie ogólnych celów pracy z myśleniem krytycznym. Mając na uwadze długie listy umiejętności i postaw, jakie mogą stanowić uszczegółowienie omawianego pojęcia, warto dokonać zasadnych wyborów zależnie od własnej dyscypliny naukowej. Dla celów glottodydaktycznych praktyczne jest, wspomniane wcześniej w polskim opracowaniu (Pabisek, 2022), wyróżnienie umiejętności zarządzania informacją i wnioskowania oraz postawy ciekawości poznawczej, nonkonformizmu poznawczego i skupienia uwagi na zagadnieniu. Ważnym aspektem tej pracy jest eksplicytnie odwoływanie się do poszczególnych narzędzi logicznego rozumowania właściwych dla myślenia krytycznego, nazywanie ich oraz ilustrowanie przykładami. Taki triadyczny układ pracy nauczyciela wskazywał Costa (1985, za: Boisvert, 2000: 605), mówiąc o nauczaniu myślenia (ang. *teaching FOR thinking*), nauczaniu, czym jest myślenie (ang. *teaching OF thinking*) oraz o nauczaniu o naturze myślenia (ang. *teaching ABOUT thinking*).

Wskazane powyżej elementy sprzyjające rozwijaniu myślenia krytycznego znakomicie wpisują się we współczesne trendy glottodydaktyczne. Praca na materiałach autentycznych, wyrażanie i uzasadnianie swojego stanowiska, mediacja tekstu i mediacja kulturowa, argumentowanie czy ocena wiarygodności informacji stanowią bezsprzecznie podstawę dzisiejszego rozumienia komunikacji językowej jako głównego celu zajęć językowych. Jak zauważa Dąbrowski (2020: 273) „pierwotnym i najważniejszym kontekstem dla myślenia krytycznego jest właśnie kontekst wspólnotowy, komunikacyjny i dialogiczny”. Myślenie krytyczne zawsze ujawnia się w formie językowej ustnej lub pisemnej, co daje szerokie możliwości pracy na zajęciach językowych. Pozostaje jednak niemniej ważny aspekt tych działań: wybór umiejętności i postaw, które w sposób systematyczny będą rozwijane na kursie poprzez refleksję metapoznawczą, która ich dotyczy. Innymi słowy, najtrudniejsze jest właśnie wdrożenie wspomnianej uprzednio triady, tak, aby uczący się dokonywali wglądu w swoje nawyki myślowe, dokonywali ich oceny i, jeśli jest taka potrzeba, zmieniali je na myślenie krytyczne. Równolegle do pracy nad rozwijaniem narzędzi poznawczych konieczne jest pochylenie się nad czynnikami afektywnymi, które odgrywają ważną rolę w kształceniu myślenia krytycznego. Wewnętrznie umocowana chęć rozwiązania problemu, wytrwałość, ciekawość poznawcza czy otwartość na różne perspektywy zderzają się

ze obawą przed ryzykiem, nowością, potrzebą bezpieczeństwa i potwierdzenia swoich przekonań.

4. Linie rozwoju jako propozycja dla ewaluacji kompetencji myślenia krytycznego

Podobnie jak w kwestiach definicyjnych czy związanych z naturą kształcenia myślenia krytycznego brakuje też konsensusu odnośnie do jego ewaluacji. Opracowywane do tego celu narzędzia sytuują się zarówno po stronie metodologii ilościowej, jak i jakościowej czy mieszanej. Już od lat 30. XX wieku powstawały liczne testy mierzące poziom myślenia krytycznego. W 1937 roku w eksperymencie przeprowadzonym przez Glasera został wykorzystany test *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal* składający się z 80 zadań umocowanych w kontekście życia codziennego i wymagających wykorzystanie pięciu umiejętności: wnioskowania, rozpoznawania założeń, ewaluacji argumentów, rozumowania dedukcyjnego i logicznej interpretacji. Wspominany wielokrotnie wcześniej Ennis jest także współautorem testu *Ennis-Weir Critical Thinking Appraisal* z roku 1953 oraz *The Cornell Critical Thinking Test* (Ennis, Millman, Tomko, 1985). Nie zmienia to faktu, że zawsze podkreślał on konieczność wyjścia poza *stricte* psychometryczne narzędzia i umożliwianie oddawania głosu uczestnikom badania w celu uzyskania osobistych i pogłębionych wypowiedzi, co z kolei oznacza autorskie podejście do konstruowania narzędzi pomiaru. W polskim kontekście pojawił się kwestionariusz krytycznego myślenia, *Critical Thinking Questionnaire*, w wersji anglo- i polskojęzycznej autorstwa wrocławskich badaczy (Kobylarek, Ślósarz, Błaszczński, 2022), oparty o poziomy zaczerpnięte z taksonomii Blooma i zawierający 25 stwierdzeń poddanych ocenie w skali 1–5.

W narzędziach jakościowych ewaluacja ma postać wskaźników biegłości odnoszących się do wyróżnionych poziomów, a zwłaszcza do tzw. linii rozwoju (ang. *learning progressions*). W tym kierunku poszli eksperci z Australijskiej Rady ds. Badań Edukacyjnych (*Australian Council for Educational Research*), opracowując wskaźniki biegłości (Heard i in., 2020) uwzględniające trzy obszary myślenia krytycznego: budowanie wiedzy, ocenianie rozumowania, podejmowanie decyzji, które zawierają po trzy dodatkowe podkategorie. Każdy wskaźnik opisuje umiejętności właściwe dla poziomu nisko zaawansowanego, średnio oraz wysoko zaawansowanego, szczegółowo odnosząc się do wymaganych w danym zakresie działań poznawczych. Często stosowanym narzędziem pomiaru jest skala Facione i Facione *The Holistic Critical Thinking Scoring Rubric – HCTSR A Tool for Developing and Evaluating*

Critical Thinking (2011), opisująca cztery poziomy biegłości w myśleniu krytycznym. Do tego typu opisów nawiązuje także koncepcja linii rozwoju, szeroko dyskutowana w anglosaskiej literaturze przedmiotu¹¹ (Corcoran i in., 2009; Duschl i in., 2011; Shepard, 2018). Mowa jest o „zestawie umiejętności cząstkowych, które uczniowie muszą opanować w drodze do realizacji bardziej odległego celu programowego” (Witkowski (red.), 2022). Konstruuje się je metodą tzw. analizy wstecznej, czyli zaczynając od długoterminowych celów nauczania i przechodząc stopniowo do bieżących. W ten sposób powstaje pewien ciąg kroków czy etapów, które są konieczne do przejścia na drodze rozwoju danej umiejętności. Białek i Swat-Pawlicka (2022: 29) wymieniają następujące cechy *linii rozwoju*. Linie:

- pokazują, w jaki sposób cele (ogólne, długoterminowe, dalekosiężne) zmieniają się w efekty (mieralne i obserwowalne);
- pomagają w tworzeniu rozwojowej informacji zwrotnej, sprzyjają pracy z uczniowską autoewaluacją i planowaniu dalszej pracy;
- zakładają obserwację/badanie/diagnozowanie poziomu kompetencji w prawdziwych, życiowych sytuacjach, a nie tylko za pomocą testów, które są oderwane od codziennych działań uczniów;
- prezentują umiejętność (lub szerzej: kompetencję) tak, jak rozwija się ona na kolejnych etapach, dzięki czemu nauczyciele mogą wykorzystywać to narzędzie jako punkty odniesienia dla planowania własnych działań z uczniami zgodnie z zasadą budowania rusztowania.

Linie rozwoju nie są w dosłownym znaczeniu narzędziem ewaluacji poziomu biegłości, która pozostaje nadal w gestii nauczyciela, autorki więc proponują dodatkowe narzędzia, takie jak arkusz obserwacji, analiza prac uczniów oraz samoocena uczniowska. Opracowane przez nie *linie rozwoju* w zakresie samodzielnego myślenia odnoszą się do umiejętności i postaw wyróżnionych we wspomnianej wcześniej publikacji pod redakcją Witkowskiego (2022). Przykładowo dla umiejętności zarządzania informacją wyróżnione zostały 4 kroki (Białek, Swat-Pawlicka, 2022: 51). Uczeń/uczennica:

- Krok 1 – wyszukuje informacje we wskazanym przez nauczyciela źródle (graficznym, tekstowym, multimedialnym);
- Krok 2 – wyszukuje informacje w samodzielnie znalezionym źródle;
- Krok 3 – wyszukuje informacje w dwóch-trzech samodzielnie znalezionych źródłach, stosując proste strategie wyszukiwania (np. tematycznie);

¹¹ W Polsce przebadano wdrożenie *linii rozwoju* jako narzędzia monitorowania wzrostu kompetencji złożonych w odniesieniu do kompetencji innowacyjnych w projekcie „Szkoła dla Innowatora” (Walczak, Wąsowska, 2022). *Raport z ewaluacji końcowej projektu pilotażowego Szkoła dla innowatora*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej).

- Krok 4 – samodzielnie wyszukuje informacje w wielu źródłach, stosując różnorodne strategie wyszukiwania.

Z kolei dla postawy nonkonformizmu poznawczego kroki te wyglądają następująco, uczeń/uczennica:

- Krok 1 – określa swoje stanowisko wobec różnych odpowiedzi na ten sam problem;
- Krok 2 – porównuje dwie odpowiedzi na ten sam temat, dwa sposoby widzenia danej sprawy lub problemu, zauważa podobieństwa i różnice;
- Krok 3 – dokonuje wyboru między odpowiedziami, kierując się różnymi kryteriami, na przykład kryterium prawdziwości;
- Krok 4 – wskazuje argumenty i kontrargumenty za różnymi odpowiedziami, postawami, perspektywami lub przeciw nim, pokazuje odmienne perspektywy oraz motywacje oceny postaw i odpowiedzi.

Linie rozwoju, choć wymagają dalszych badań i analiz (Shea, Duncan, 2013) wydają się inspirującym modelem dla oceniania kompetencji złożonych, do jakich zalicza się krytyczne myślenie.

5. Rozwijanie krytycznego myślenia na lekcjach języka obcego (przykład języka francuskiego)

Rozwijanie myślenia krytycznego jest coraz bardziej popularne również na gruncie glottodydaktyki. Nietrudno znaleźć pomysły i wskazówki dydaktyczne do tego typu działań. Jednym z nich jest pomysł gry interaktywnej francuskiej Académie de Versailles¹² *Alerte au zoo* (2023), opierający się na zasadach podobnych do formuły symulacji globalnej, podczas której uczniowie podejmują śledztwo w sprawie tajemniczego zaginięcia dwóch zwierząt z miejscowego ogrodu zoologicznego. Zadaniem czteroosobowych grup uczniów jest uważna lektura dokumentów, rozmowy z pracownikami i świadkami zdarzenia, sprawdzanie informacji oraz konfrontowanie ich z innymi śladami. Przedstawianie zebranych materiałów i wspólne dyskutowanie na ich temat oraz propozycje rozwiązania zagadki wspierają poszukiwanie alternatyw, odraczanie wniosków, podtrzymywanie wątpliwości i uzasadnianie stanowisk, a zatem wiele z elementów właściwych dla myślenia krytycznego. Ciekawą propozycję nauczyciele języka francuskiego znajdą też na stronie Académie de Strasbourg¹³, która proponuje zajęcia dotyczące różnych stanowisk wobec

¹² <https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article1909> [DW18.08.2024].

¹³ <https://svt.site.ac-strasbourg.fr/dossiers/pensee-critique/des-activites-ciblees/item/413-securite-vaccins-anti-covid> [DW 18.08.2024].

bezpieczeństwa stosowania szczepionek przeciwko COVID-19. Naukowe wyjaśnienie tych kwestii w zderzeniu z tzw. opinią publiczną pokazuje, jak myślenie krytyczne jest ważne w podejmowaniu decyzji istotnych na poziomie społecznym oraz indywidualnym, o czym mówią wszyscy badacze zajmujący się myśleniem krytycznym. Dobrym przykładem ćwiczenia argumentacji dialogowej jest gra *Expédition sagesse*¹⁴, w której od 3 do 6 uczestników w podziale na rozmówców i słuchaczy podejmuje temat dyskusji (np. *Czy reklama jest formą sztuki?*), starając się podczas rozmowy spełnić określone kryteria wiarygodności formułowanej opinii (przykład, definicja, źródło).

W pracy z uczniami ważne jest pokazanie, jakie pytania pogłębiające należy zadawać i jakie własne postawy wobec danej tematyki akcentować, aby ćwiczyć swoje myślenie krytyczne.

W pracy warto odwoływać się też do propozycji operacjonalizacji kompetencji krytycznego myślenia, opracowanej w projekcie „Szkoła dla Innowatora”¹⁵ przez Białek i Swat-Pawlicką (2022: 11) i opisanej jako samodzielne myślenie. Umiejętności i postawy, o których pisze Pabisek (2022), zyskały w tym opracowaniu wyższy stopień uszczegółowienia, który warto wykorzystać do pracy z uczniami. Wychodząc nawet od bardzo krótkiego materiału autentycznego, jak w przykładzie poniżej, można zaproponować uczącym się pogłębioną analizę tematu w oparciu o narzędzia właściwe dla myślenia krytycznego. Propozycja dotyczy uczących się na poziomie B1-B2 w grupie młodzieży lub osób dorosłych.

L'interdiction des smartphones dans les écoles améliore-t-elle le développement des enfants?

Selon nos recherches, seul un parent sur 10 pense que les téléphones devraient être utilisés en classe. De plus, l'ONU met en garde contre les risques d'avoir des smartphones dans les écoles.

Les experts Dr Tamasine Preece et Rebecca Avery partagent leurs idées sur le sujet.

Źródło: <https://www.internetmatters.org/fr/hub/question/would-banning-smartphones-in-school-have-positive-effect-on-childrens-learning-and-development/> [DW 21.08.2024].

W odniesieniu do powyższego materiału proponujemy następującą sekwencję pracy dydaktycznej:

¹⁴ <https://ephiscience.org/jeu> [DW 18.08.2024].

¹⁵ Projekt „Szkoła dla innowatora” współfinansowany był ze środków Unii Europejskiej, w ramach Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Program Operacyjny Inteligentny Rozwój 2014-2020, Priorytet 2: Wsparcie otoczenia i potencjału przedsiębiorstw do prowadzenia działalności B+R+I, Działanie 2.4: „Współpraca w ramach krajowego systemu innowacji” PO IR, Poddziałanie 2.4.1. inno_LAB-Centrum analiz i pilotaży nowych instrumentów.

Tabela1. Sekwencja pracy z tekstem w celu rozwijania kompetencji myślenia krytycznego

ELEMENT MYŚLENIA KRYTYCZNEGO	KRYTYCZNE PYTANIA	ODNIESIENIE DO TEKSTU	FORMA PRACY
CIEKAWOŚĆ POZNAWCZA: ZAANGAŻOWANIE I SKUPIENIE NA TEMACIE	Czy prezentowane stanowisko jest dla mnie przekonujące? Dlaczego? Czego chciałbym / chciałabym się jeszcze dowiedzieć? Czy ta kwestia mnie dotyczy?	Jakimi środkami językowymi wyrażone jest stanowisko? (np. <i>seul un parent sur 10 / met en garde contre les risques/</i>	Refleksja indywidualna, Praca w parach, wypowiedzi na forum
ZARZĄDZANIE INFORMACJĄ - IDENTYFIKOWANIE ŹRÓDEŁ INFORMACJI + NONKONFORMIZM POZNAWCZY (NIEPRZYWIĄZYWANIE SIĘ DO PIERWSZEJ OCENY)	Na jakie źródła powołuje się autor/ka? Czy są one wiarygodne? Dlaczego? Czy mam wątpliwości co do prezentowanego w tekście stanowiska? Dlaczego? Czy ciekawi mnie inne zdanie?	„nos recherches” (Jakie? Kto jest autorem badań? Jak były prowadzone? Kiedy? Na jakiej próbie?) „L’ONU met en garde” – W jakiej publikacji? Gdzie są odniesienia bibliograficzne? „Les experts (dr Tamasine Preece) ...” – Czy są związani z instytucją akademicką? Jaka?	Praca w parach/grupach Dyskusja na forum Formułowanie argumentów
ZARZĄDZANIE INFORMACJĄ – ZBIERANIE I SELEKCJONOWANIE INFORMACJI, WERYFIKACJA INFORMACJI + MYŚLENIE DYWERYGENCYJNE (ŚWIADOMOŚĆ ISTNIENIA WIELU PUNKTÓW WIDZENIA)	Jakie inne źródła można znaleźć opowiadające się za skrajnymi stanowiskami w tej kwestii? Jakie argumenty można w nich znaleźć „za” i „przeciw”? Jak są umocowane przytoczone argumenty wobec współczesnej nauki?	-----	Część uczących się szuka innych źródeł „przeciw” obecności smartfonów w edukacji, a druga część – „za” ich obecnością. Uważność na jakość źródeł i ich adekwatność,
WNIOSKOWANIE – POSTAWA OTWARTOŚCI, WYKORZYSTYWANIE WIELU PUNKTÓW WIDZENIA	Jakie wnioski można sformułować uwzględniając poznane źródła? Jak wobec nich sytuują się wnioski z analizowanego tekstu?	Odniesienie do tytułu, które sformułowane jest jako pytanie, ale odpowiedź jest zredagowana według „klucza” pogładowego autorów.	Pisemna wypowiedź argumentacyjna uczących się w odniesieniu do tytułowego pytania tekstu.

Źródło: opracowanie własne.

Uważna lektura informacji zawartych w tekście oraz ich „przefiltrowanie” przez siatkę pytań pogłębiających podejście krytyczne ma prowadzić do uświadomienia uczniom i uczennicom, na czym polega zarządzanie informacją i dlaczego ważne jest zadawanie pytań o źródła i ich wiarygodność; ma też zwrócić ich uwagę na konieczność weryfikacji, szukania nowych możliwości interpretacyjnych. Przykładowo uczący się mogliby zastanowić się, czy są badania, które pokazują korzystny wpływ obecności smartfonów na lekcjach i przedyskutować, jakie wnioski z nich płyną. Kwestionowanie pierwszego wrażenia jest bardzo ważne w omawianym procesie, zachęca ono do pamiętania w tym kontekście o zasadzie „nie wszystko złoto, co się świeci”, pozwalającej na kształtowanie nonkonformizmu poznawczego i postawy wątplenia (Białek, Swat-Pawlicka, 2022: 11). To niezadowolenie z pierwszej opcji i szukanie nowych możliwości otwiera także na punkty widzenia innych osób, dlatego ważna jest praca w parach czy w grupach. Zakończenie sekwencji dłuższą wypowiedzią pisemną jest ważnym zadaniem, o które ubiegał się Dewey [1933[1988)], podkreślając, że uczenie krytycznego myślenia polega na umiejętności skonstruowania pewnego ciągu myśli, które pozwalają na przedstawienie zagadnienia z różnych perspektyw oraz argumentowanie za wyborem tej, która jest dla danej osoby najlepiej umocowana w argumentach o wysokiej jakości merytorycznej i źródłowej.

Powyższa analiza jest tylko jedną z wielu możliwych propozycji pracy nad rozwijaniem myślenia krytycznego na lekcji języka obcego. Zgodnie ze wskazówkami badaczy, istotne jest precyzyjne nazwanie poszczególnych etapów tych działań, modelowanie zadawania pytań krytycznych i krzyżowanie punktów widzenia na podstawie informacji uzyskanych z wiarygodnych źródeł. Podsumowaniem może tu być samoocena uczniów dotycząca ich myślenia krytycznego skonstruowana na podstawie omawianych wcześniej *linii rozwoju*.

6. Podsumowanie

Omawiane w niniejszym artykule kształcenie myślenia krytycznego ma już długą tradycję teoretyczną i praktyczną, ale nadal stanowi poważne wyzwanie dydaktyczne zarówno na zajęciach akademickich, jak i na wcześniejszych etapach edukacyjnych. Elementy myślenia krytycznego powinny być obecne w nauczaniu szkolnym od najmłodszych lat i dotyczyć wszystkich dyscyplin, gdyż tylko w ten sposób stanie się ono faktycznie najważniejszym celem kształcenia, a kompetencja myślenia krytycznego uzyska status kompetencji XXI wieku. Nie zmniejsza to licznych przeszkód, które pojawiają się w tym kontekście, jak choćby wspomniany już brak konsensusu co do samej war-

stwy definicyjnej omawianego pojęcia, trudności z jego praktyczną operacjonalizacją wynikającą z dużej liczby elementów składowych, a co za tym idzie, wyzwaniem metodologicznym i dydaktycznym związanym z ocenianiem tak złożonej kompetencji. Do tego należałoby jeszcze przypomnieć omówione wcześniej wyniki badania Paula (Paul i in., 1997) mówiące o braku gotowości kadry akademickiej do realizacji tak opisanych celów kształcenia i zastanowić się – również na drodze empirycznej – na ile są one nadal aktualne nie tylko w uniwersytetach amerykańskich oraz, w razie potrzeby, podjąć wysiłek zmiany takiego stanu rzeczy. Celem naszej refleksji jest zwrócenie uwagi na problematykę rozwijania kompetencji myślenia krytycznego w kontekście glottodydaktycznym, ponieważ lekcje języków obcych mają ogromny potencjał w tym zakresie, są też znakomitą okazją do refleksji i działań dydaktycznych w tym tak ważnym dzisiaj obszarze rozwoju młodszych i starszych uczących się.

BIBLIOGRAFIA

- Alsaleh N.J. (2020), *Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review*. „The Turkish Online Journal of Educational Technology”, nr 19/1, s. 21–39.
- Alwehaibi H. (2012), *Novel program to promote critical thinking among higher education students: Empirical Study from Saudi Arabia*. „Asian Social Science”, nr 8(11), s. 193–204.
- Bassham G., Irwin W., Nardone H., Wallace J.M. (red.) (2011), *Critical thinking. A student's introduction*. New York: Mc Graw-Hill.
- Białek K., Swat-Pawlicka M., (2022), *Diagnoza poziomu kompetencji proinnowacyjnych uczniów. Szkoła dla Innowatora*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Boisvert J. (2000), *Le développement de la pensée critique au collégial: étude de cas sur un groupe classe en psychologie*. „Revue des sciences de l'éducation”, nr 26(3), s. 601–624. doi.org/10.7202/000292ar [DW 24.08.2024].
- Corcoran T.B., Mosher F.A., Rogat A.D. (2009), *Learning Progressions in Science: An Evidence-Based Approach to Reform*. CPRE Research Report. doi.org/10.12698/CPRE.2009.RR63 [DW 8.09.2024].
- Costa A.L. (1985), *Teaching for, of, and about thinking*, (w:) Costa A.L. (red.), *Developing minds. A resource book for teaching thinking*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development, s. 20–23.
- Dąbrowski A. (2020), *Myślenie krytyczne: kilka uwag historycznych i teoretycznych*. „Argument”, nr 10 (2/2020) s. 263–287. doi.org/10.24917/20841043.10.2.1 [DW13.08.2024].
- Davies M. (2015), *A model of critical thinking in higher education*, (w:) Paulsen M.B. (red.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Springer International Publishing, nr 30, s. 41–92.

- Davies M., Barnett R. (2015), *Introduction*, (w:) Davies M., Barnett R. (red.), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education*. Palgrave Macmillan, s. 1–26.
- Dewey J. ([1933]/1988), *Jak myślimy?* (przeł. Z. Bastgenówna). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Duschl R., Maeng S., Sezen A. (2011), *Learning progressions and teaching sequences: a review and analysis*. „Studies in Science Education”, nr 47(2), s. 123–182. doi.org/10.1080/03057267.2011.604476 [DW 23.08.2024].
- Ennis R.H., Millman J., Tomko T.N. (1985), *Cornell critical thinking tests level X and level Z– Manual*. Pacific Grove (CA): Midwest Publications.
- Ennis R.H. (1987), *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*, (w:) Baron J.B., Sternberg R.J. (red.). *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: Freeman and Company, s. 9–96.
- Ennis R.H. (1989), *Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research*. „Educational Researcher”, nr 18(3), s. 4–10.
- Facione P. (1990), *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*, (w:) Research Findings and Recommendations, American Philosophical Association, Newark, Del.
- Facione P., Facione N. (2011), *The Holistic Critical Thinking Scoring Rubric A Tool for Developing and Evaluating Critical Thinking*. Insight Assessment Measuring Critical Thinking Worldwide.
- Flaton R. (1999), *Effects of deliberation on juror reasoning*. Unpublished doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University, New York.
- Glaser E. M. (1937). *An experiment in the development of critical thinking*. „Contributions to Education”, nr 843. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Hatcher D. (2006), *Stand-alone versus integrated critical thinking courses*. „The Journal of General Education”, nr 55(3), s. 247–272.
- Heard J., Scoular C., Duckworth D., Ramalingam D., Teo I. (2020), *Critical thinking: Skill development framework*. Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.au/ar_misc/41 [DW. 18.08.2024].
- Kuek M. (2010), *Developing critical thinking skills through integrative teaching of reading and writing in the L2 writing classroom* (PhD thesis). Newcastle University.
- Kuhn D. (2001), *How do People Know?* „American Psychological Society”, nr 12(1), s. 1–8.
- Kuhn D. (1999), *A developmental model of critical thinking*. „Educational Researcher”, nr 28(2), s. 16–46.
- Kobylarek A., Błaszczczyński K., Madej M., Ślósarz L. (2022), *Critical Thinking Questionnaire (CTHQ) -construction and application of critical thinking test tool*. „Andragogy Adult Education and Social Marketing”, nr 2(2). doi.org/10.15503/andr2022.1 [DW 10.08.2024].
- Lamb S., Marie Q., Doecke E. (2017), *Key Skills for the 21st Century: An evidence-based review. Project Report*. NSW Department of Education.

- Marzano R.J., Heflebower T. (2012), *Teaching & Assessing 21st Century Skills. The Classroom Strategies Series*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.
- McCoy M., Nunez N., Dammeyer M. (1999), *The effect of jury deliberations on jurors' reasoning skills*. „Law and Human Behavior”, nr 23, s. 557–575.
- McPeck J.E. (1981), *Critical thinking in education*. New York (NY): St. Martin's Press.
- Mohammadi M., Abbasian G.R., Siyyari M. (2022), *Adaptation and validation of a critical thinking scale to measure the 3D critical thinking ability of EFL readers*. „Language Testing in Asia” nr 12(1). doi.org/10.1186/s40468-022-00173-6 [DW 15.08.2024].
- Nickerson R.S., Perkins D.N., Smith E.E. (1985), *The Teaching of Thinking*. Hillsdale, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Norris, S.P., Ennis, R.H. (1989), *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove (CA): Midwest Publications Critical Thinking Press.
- Pabisek M. (2022), *Jak rozwijać kompetencję samodzielności myślenia w szkole?* Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Paul R.W., Elder L., Bartell, T. (1997), *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations*. Sacramento: California Commission on Teacher Credentialing,
- Paul R., Elder L. (2006), *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Pearson Prentice Hall.
- Shea N., Duncan R. (2013), *From Theory to Data: The Process of Refining Learning Progressions*. „Journal of the Learning Sciences”, nr. 22, s. 7–32. Doi.org/10.1080/10508406.2012.691924 [DW 18.08.2024].
- Shepard L.A. (2018), *Learning progressions as tools for assessment and learning*. „Applied Measurement in Education”, nr 31:2, s. 165–174. doi.org/10.1080/08957347.2017.1408628 [DW 15.08.2024].
- Białek K., Swat-Pawlicka M., (2022), *Diagnoza poziomu kompetencji proinnowacyjnych uczniów. Szkoła dla Innowatora*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Walczak B., Wąsowska M. (2022), *Raport z ewaluacji końcowej projektu pilotażowego Szkoła dla Innowatora*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Wasilewska-Kamińska E. (2016), *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia*. Warszawa: WUW.
- Witkowski J. (red.) (2022), *Dydaktyka rozwoju kompetencji przyszłości*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Received: 27.11.2024

Revised: 22.03.2025