Studia i rozprawy

Iwona Czaja-Chudyba*

Krytycznie o twórczości i twórczo o krytycyzmie – uwarunkowania oraz aplikacje postawy konstruktywnie krytycznej

W szkole nie ma żadnych lekcji, gdzie podejmuje się wolną dyskusję, gdzie nauczyciel może obserwować procesy myślenia. Zresztą nie jest do tego przygotowany. (…) *Nie ma zajęć, gdzie analizuje się teksty i uczy zajmowania krytycznych postaw wobec czyichś stanowisk, w szkole nie uczy się poprawnego wnioskowania, wykrywania błędów w myśleniu innych, debaty, argumentacji…*

M. Środa (2012)

Abstrakt

Celem artykułu będzie przedstawienie niektórych pytań oraz uwag w odniesieniu do problematyki rozwijania kreatywności, a także prezentacja nieco innego od stereotypowego rozumienia zagadnień krytycyzmu związanego z analizą uwarunkowań i potrzebą aplikacji orientacji konstruktywnie krytycznej. Przedstawione refleksje są wynikiem wieloletnich badań sondażowych i obserwacji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Zbliżenie podejść związanych z twórczością i krytycyzmem winno zaowocować powstawaniem badań i projektów dotyczących możliwości rozwijania konstruktywnej krytyki i stać się ważnym obszarem rozwoju kreatologii.

Słowa kluczowe: myślenie krytyczne, kreatywność, nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej.

Critically about creativity and creatively about criticism – conditions and applications of the fair-minded critical orientation

Abstract

The aim of the paper is to present certain selected questions and comments concerning the problem of creativity development as well as to discuss a slightly different than stereotypical understanding of the issue of criticism, related to the analysis of

* Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej.

http://dx.doi.org/10.18778/2450-4491.07.05

conditions and needs for the application of fair-minded critical orientation. The formulated reflections are the results of long-term surveys and observations of preschool and early-school education teachers. Approximation of approaches related to creativity and criticism should result in the creation of research and projects regarding the possibility of developing constructive criticism and become an important area for the development of creatology.

Keywords: critical thinking, creativity, teachers of pre-school and early-school education.

Antynomia *twórczość – krytycyzm* jest częstym tematem w psychopedagogice kreatywności (Nęcka 1998, 1999, 2001), pomimo iż liczne analizy przekonują o potrzebie zbliżenia procesu twórczego właśnie do kategorii konstruktywnie pojmowanego i stosowanego krytycyzmu. Dlatego celem artykułu będzie przedstawienie niektórych pytań oraz uwag w odniesieniu do problematyki rozwijania kreatywności, a także prezentacja nieco innego od stereotypowego rozumienia zagadnień krytycyzmu. W omówieniu tej kwestii skoncentruję się na krytycznej i być może nieco kontrowersyjnej analizie wybranych cech środowiska edukacyjnego szkoły polskiej XXI w. – przede wszystkim deklaracji i praktyki nauczycieli edukacji elementarnej, za kluczowe przyjmuję bowiem badanie przygotowania i kompetencji nauczycieli do wspierania tak twórczości, jak i krytycyzmu uczniów. Wybór ten podyktowany jest wieloletnim doświadczeniem w zakresie kształcenia, badania i hospitowania tego środowiska zawodowego, a także konstatacją, iż edukacja elementarna jest jednym z najważniejszych momentów kształtowania nawyków poznawczych, preferencji, gustu i motywacji młodych adeptów twórczości w różnorodnych zakresach wiedzy, nauki i sztuki. Opracowania tego typu winny być więc, w moim mniemaniu, ważnym obszarem kreatologii.

Bezkrytyczna twórczość w edukacji wczesnoszkolnej

Rozwijanie twórczości to temat w potocznym odczuciu społecznym intelektualnie i zawodowo gratyfikujący. To pozytywne wartościowanie przekłada się na swoisty imperatyw czy też przymus bycia twórczym/kreatywnym. Prawie każda szkoła i prawie każdy nauczyciel chce także wspierać kreatywność uczniów. Rynek edukacyjny – rynek szkoleń, kursów, poradników metodycznych, czasopism, internetowych scenariuszy obfituje w różnorodne oferty propagujące „twórcze metody", „metody aktywizujące", „twórcze sposoby uczenia", *etc*. Od lat pojawiają się też rzetelne badania empiryczne dotyczące opisów faz procesu twórczego, eksperymentalnych weryfikacji skuteczności projektów i programów. W opozycji do zagadnień związanych z kreatywnością, twórczością i innowacyjnością krytycyzm jest jednym z tematów tabu – niepopularnym społecznie, a często ideologicznie. Niewiele jest publikacji pedagogicznych, które zajmowałyby się opisem jego uwa-

runkowań, a formy stymulowania, uczenia postawy krytycznej ujawniają się pobocznie, najczęściej przy okazji realizacji zagadnień filozoficznych, literackich czy artystycznych.

Przedstawione refleksje opierają się na badaniach sondażowych przeprowadzonych w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie oraz placówkach edukacyjnych będących pod jego patronatem (szkoły ćwiczeń), które obejmowały 409 czynnych oraz 160 przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. W cytowanych badaniach wykorzystano również obserwacje tygodniowej pracy 48 nauczycieli praktyk klas 1–3 podczas zajęć kształcenia zintegrowanego.

W praktyce edukacji wczesnoszkolnej polskie podejście do twórczości przybliża się do znamion bezkrytycznej, by nie określić – huraoptymistycznej – utopii. Z jednej strony polega ono często na fasadowym wykorzystaniu terminu „twórczość" czy „kreatywność" w ozdabianiu celów, treści oraz metod pracy i bezrefleksyjnym stosowaniu ich w działaniach nauczyciela. Z drugiej strony – częstość stosowania owej „kreatywności" edukacyjnej legitymizuje przeświadczenie nauczycieli o jej pozornej „łatwości". Praktyka wskazuje także, że uczyć i wychowywać do twórczości[1] może każdy. W odniesieniu do tego rodzaju treningów czy zajęć grupowych nie jest wymagane posiadanie żadnych kwalifikacji. Brak regulacji tego typu z jednej strony pozwala i zachęca nauczycieli do włączenia się w proces codziennego, naturalnego wspierania twórczości, demistyfikując ją i obniżając wiele osobowościowych inhibitorów procesu twórczego (np. poczucie małej wartości, niską samoocenę własnych możliwości twórczych itp. por. Nęcka 1998). Z drugiej strony jednak – nie istnieje żadna krytyczna forma kontroli kompetencji (tak personalnych, jak i metodycznych) osób prowadzących zajęcia tego typu. Skutkuje to tworzeniem pseudotwórczych lekcji, zajęć dodatkowych lub treningów. Jedyna weryfikacja tego typu propozycji jest podejmowana doraźnie przez rynek konsumentów – jednak rodzice i dzieci, a często też władze oświatowe usatysfakcjonowane bywają z istnienia kolejnej „twórczej szkoły" czy „twórczego programu". Jednak w przypadku oceny takich zajęć należałoby podać w wątpliwość jedną z klasycznych zasad twórczości, iż „ilość rodzi jakość". Można nawet zaryzykować tezę, iż brak powyższych regulacji oraz relatywna powszechność zajęć tego typu dopuszcza obniżenie ich rangi. Przedstawiane przez nauczycieli „twórcze scenariusze" i programy nie są wolne się od błędów metodycznych, a nawet merytorycznych. Badania aplikacji twórczości nauczycieli (Czaja-Chudyba 2013b; Czaja-Chudyba, Muchacka 2016) także wykazały dane nienapawające optymizmem w tym względzie. Choć prawie wszystkie badane wyrażały pozytywny stosunek do samej idei rozwijania kreatywności dziecka, czego dowodem było to, że ponad 3/4 badanych opowiadało się za egalitarną teorią twórczości oraz zgadzało się z twier-

[1] Za Krzysztofem Szmidtem (2007) wyróżniam *edukację do twórczości* – tworzenie specyficznych zajęć, wspierających potencjał twórczy i *twórczą edukację* – wykorzystanie innowacyjnych metod do realizacji standardowych treści nauczania. W przypadku edukacji elementarnej częste jest jednak połączenie obydwu tych typów działania.

dzeniem, że twórczość można rozwijać (86% badanych). Jednak już samoocena własnej twórczości przyjmowała na 5-stopniowej skali (*bardzo źle – źle – dostatecznie – dobrze – bardzo dobrze*) najczęstszą wartość „dostateczną" (77% badanych) oraz „dobrą" (20%). Także niewielka liczba badanych potrafiła podać przykłady konkretnych modyfikacji swoich zajęć. Najczęściej były to propozycje o źródłach zewnątrzpochodnych, które nie świadczą o twórczej refleksji nauczycieli (np. komputery na zajęciach z dziećmi, ćwiczenia w sali gimnastycznej, więcej pomocy dydaktycznych). Nauczyciele znają najbardziej typowe, rzec by można, stereotypowe techniki. Najwięcej z nich stosuje metodę burzy mózgów (90%) oraz mapę myśli (83%), nieco mniej – techniki szybkiego czytania i dyskusję (po 53%). Także badania obserwacyjne, prowadzone w czasie zajęć, u 48 nauczycieli pozwalają stwierdzić, iż tylko 21% z nich często zachęca uczniów do niezależnego myślenia i oryginalności, u 27% pojawia się to rzadko, a u ponad połowy w ogóle. 1/3 często eksperymentuje w czasie zajęć, wymyślając i stosując nowatorskie rozwiązania, ale w konkretnych sytuacjach edukacyjnych ponad 1/3 badanych nie szuka innych możliwych sposobów działania, gdy ma odgórnie podany wzór. Nauczyciele starają się też zainteresować uczniów różnorodnymi wymiarami twórczości – organizowane są konkursy, wystawki, a także zewnętrzne lekcje (w różnorodnych instytucjach kultury). Jednak najczęściej i w tym przypadku bezkrytycznie korzystają z gotowych propozycji – tworząc sytuacje o działaniu przeciwskutecznym – hamując twórczość, promując imperatyw „wyniku", efektu za wszelką cenę oraz narzucając gotowe schematy interpretacji twórczości (Szmidt 2017). Stąd nie zaskakuje raczej pozytywna ocena udziału twórczości w ich zajęciach, całkowicie niespójna z wiedzą nauczycieli w zakresie tego zagadnienia, a także z opisywaną w licznych analizach praktyką edukacyjną stosowania i kopiowania przez większość nauczycieli przewodników metodycznych oraz gotowych „twórczych" scenariuszy. Ten paradoks całkowicie receptywnego stosowania „twórczych scenariuszy", „twórczych zadań", kart pracy, *etc*. w praktyce często zwalnia także nauczycieli z dbałości o własny, transgresyjny rozwój (niewielka część badanych aktualizuje swoją wiedzę, tylko 1/3 badanych interesuje się także biografiami naukowców i twórców oraz okolicznościami powstawania teorii i odkryć naukowych). Uwewnętrznienie imperatywu twórczości wymaga też nie tak łatwego w sytuacji nauczycieli nastawienia na rozwój i zmianę. Wymiar transgresji w codzienności nauczycieli można zauważyć rzadko, a dążenie do doskonalenia jest często maskowane zdobywaniem kwalifikacji na kolejnych szkoleniach i kursach. Na pytanie, jaką zmianę zaobserwowali nauczyciele w pracy, swoje charakterystyki nauczyciele koncentrowali najczęściej na negatywnych i zewnątrzpochodnych okolicznościach własnej pracy (m.in. większy natłok biurokracji, zmiany w prawie oświatowym, jak również przemęczenie, niezadowolenie, czasem pojawiała się autorefleksja dotycząca braku cierpliwości), incydentalnie zgłaszali pragnienie innowacyjnego sposobu przekazywania treści uczniom. Symptomy te wskazywały raczej na zgeneralizowany syndrom wypalenia zawodowego niż na twórcze podejście do własnej pracy.

We wszystkich odpowiedziach owa *zmiana* miała zawsze wydźwięk pejoratywny, co potwierdza wyniki wielu analiz dotyczących hermetyczności i stereotypowości opisu zawodowych doświadczeń nauczycieli (Kwiatkowska 2005). Nie pojawiły się wskazania dotyczące takich cech, zachowań jak „niezależność" czy „elastyczność". Tylko 14% badanych zadeklarowało postawę nonkonformistyczną, a reszta badanych popierała zachowania konformistyczne, motywując najczęściej, iż reakcje takie przysporzą mniej kłopotów, a *osoby buntujące się nie mają w szkole szans*. Idealny nauczyciel to nadal dla znacznej części badanych nauczyciel podporządkowujący się decyzjom władz, posłusznie wykonujący zadania, nawet te, które są oceniane jako niesprawiedliwe.

Dlatego można sądzić, że poza fasadową, traktowaną na zasadzie swoistego „ozdobnika", twórczość w edukacji nie jest ani tak łatwa, ani tak popularna – szczególnie w środowiskach hermetycznie zamkniętych, bezrefleksyjnie aplikujących przepisy, wzory zachowań czy zniewolonych mentalnie. Szczególnie w takich warunkach twórczość jest pomijana, wyszydzana lub – traktowana fasadowo. Potwierdzenia rzeczywistego stosunku do problematyki twórczości i krytycyzmu dostarczają badania 160 przyszłych nauczycieli (Czaja-Chudyba 2017), których poproszono o charakterystykę „dobrego" ucznia – wzoru, ideału. Badani łączyli go z cechami: sumienności, pracowitości i motywacji do nauki. Zauważono także, iż we wskazaniach bardzo nisko lokowały się walory: samodzielności, nastawienia badawczego – pytajności i refleksyjności (4 osoby zaliczyły nawet zadawanie pytań i „ucznia ciekawskiego" do negatywnych charakterystyk „złego" ucznia). Generalnie „dobry uczeń" był oceniany i postrzegany przez przyszłych nauczycieli nie jako podmiot sprawczy, ale taki, który skoncentrowany na systematycznym zdobywaniu wiedzy szkolnej nie powinien kwestionować i zmieniać istniejącego porządku. Podobne wyniki badań uzyskały Renata Wiechnik (2000, 2002) i Dorota Czakon (2001), badając populację doskonalących się nauczycieli. Należy więc sobie zadać retoryczne pytanie, czy rzeczywiście naukowe opisy i dydaktyczne wskazówki przybliżają tak przygotowanych nauczycieli do zoptymalizowania edukacyjnych, psychospołecznych warunków, które powinny intensyfikować częstość działań twórczych uczniów (tak dotyczących twórczości codziennej, jak i wybitnej, o walorach uniwersalnych).

Badacze odwołujący się do tradycji humanistycznej i poznawczej (Nęcka 1994) przekonują, że przybliżenie i stosowanie strategii myślenia, wykorzystywanych przez wybitnych twórców, konfrontowanie się ze specyfiką ich tworzenia, a nawet (w początkowych fazach) naśladownictwo – mogą stymulować potencjał twórczy. Znaczną wadą tego typu nauczania do twórczości jest także „technicyzacja" tego procesu – nacisk na działania mające na celu rozwiązywanie zamiast sensownego poszukiwania problemów i stawiania pytań, swoista dominacja strategii nad treściami. Bardzo często zapomina się o czynnikach energetyzujących i kierunkujących tworzenie. Nawet najbardziej twórcze rozwiązywanie sztucznego bądź narzuconego problemu nie rozwinie chęci tworzenia – motywacji do doskonalenia tak

siebie, jak i świata. Liczni badacze (Arlin 1990; Starko 2005; Szmidt 2006, 2009; Buła, Bonar 2013; Bonar, Buła 2013) zwracają uwagę, że szczególnie dla rozwoju dziecka ważny jest nie tyle proces rozwiązywania problemów, ile ich poszukiwanie (*problem finding*). Jak do tej pory mało jest jednak badań i aplikacji poświęconych takiej perspektywie edukacji do twórczości. Równocześnie w badaniach obejmujących obserwacje pracy 48 nauczycieli praktyk w klasach 1–3 zauważono, że podstawową sekwencją lekcji było zamknięte lub *quasi*-otwarte[2] pytanie nauczyciela i odpowiedź ucznia (przy bardzo ścisłym stosowaniu kryterium poprawności merytorycznej, z ewentualną korektą nauczyciela). Równocześnie zaobserwowano (z różną częstotliwością) występowanie: ignorowania lub bagatelizowania pytań uczniów, narzucania jedynych właściwych odpowiedzi. Panował pośpiech oraz nadreprezentacja ponaglania uczniów i dyscyplinowania. Restrykcyjna kontrola i ograniczenie czasu dzieciom nie pozwalało na głębszą detekcję problemów, skonfrontowanie własnego punktu widzenia z innymi dziećmi, a powodowało satysfakcjonowanie się prowizoryczną, nie zawsze przemyślaną odpowiedzią. W obserwowanych zajęciach na 21 348 zidentyfikowanych zachowań nauczycieli wyzwalanie wrażliwości uczniów na problemy, wady, braki, niedobory w wiedzy dotyczącej świata, wskazywanie na jeszcze niepoznane obszary zauważono w 4% przypadków, pozostawianie uczniom czasu na własne krytyczne refleksje w 8%, prezentowanie wiedzy i argumentów z różnych punktów widzenia w 17%, a zachęcanie uczniów do dalszych poszukiwań badawczych i do dociekliwości w 25%. Zauważono też, iż pytania nauczyciela skierowane do uczniów stanowią ponad 3/4 komunikatów pojawiających się na lekcji. Istotne jest także zaznaczenie, że spośród 15% komunikatów uczniów, mających charakter pytań, zdecydowana większość dotyczyła spraw organizacyjnych.

Krytyka w ocenie twórczości codziennej ucznia

Jeżeli zgodzić się, że twórczość codzienna zmienia twórcę, ważnym sposobem oceny efektywności zajęć twórczych mogą być nie tyle dzieła czy idee, co zmiana w osobowości, samoocenie, stylu pracy, a przede wszystkim w motywacji (zaangażowaniu) uczestników zajęć. W przypadku braku kompetencji i motywacji, a także w sytuacji częstego zwyczajnego niedouczenia nauczycieli w zakresie metodyki twórczości, „pseudotwórczość" codzienna i „pseudotwórczość" edukacyjna mogą stać się hasłem – tarczą usprawiedliwiającą akceptację (jeżeli nawet nie egzaltację) nonsensownych nieraz wypowiedzi i pomysłów uczniów (Szmidt 2017). Dla większości nauczycieli już samo wykonanie przez dziecko pracy plastycznej jest

[2] Za takie uznaję pytania teoretycznie otwarte, ale z zawężoną liczbą optymalnych – oczekiwanych – „poprawnych" odpowiedzi. Aktywność uczniów polega wtedy zazwyczaj na zgadywaniu, co autor pytania miał na myśli i jaką odpowiedź uznałby za poprawną. Szerzej o tym zjawisku np. K. Szmidt (2007).

twórczością – przy całkowitej bezradności wobec analizy kryteriów, co istotnie w takiej pracy jest twórczego. Dodatkowym ograniczeniem oceny twórczości wskazywanej przez nauczycieli jest znaczna erupcja codziennej twórczości, mająca jednak wymiar twórczości zwiewnej, zwielokrotnianej i popularyzowanej przez możliwości medialne, co utrudnia, a może nawet uniemożliwia przyjęcie rzetelnych kryteriów oceny dzieła twórczego („twórczego" bloga pisze wielu, często opierając się na bezrefleksyjnym „zasysaniu twórczości cudzej" – bez szacunku dla pierwotnego autora, a często bez świadomości źródeł wykorzystywanej symboliki, kulturowych znaczeń i tropów). Dlatego w przeprowadzonych badaniach (Czaja-Chudyba 2015) zdaniem nauczycielek najłatwiej było oszacować także wartości etyczne dzieł twórczych. Dotyczyło to oceny np.: moralnego aspektu pomysłów i zachowania dziecka, uczciwości, poprawności działań dziecka, prawości, a szczególnie tego, że nikogo nie krzywdzi swoimi pomysłami. Badane za trudne uznały natomiast wydawanie opinii o poznawczych wartościach idei uczniów, łączące się z określeniem poprawności merytorycznej, bezbłędności, oryginalności lub nowości pomysłu (ich zdaniem wymaga to znacznej wiedzy i przygotowania wykraczającego poza standardy edukacji wczesnoszkolnej), a za najtrudniejsze w ocenie – krytycyzm dziecka. Często także nauczyciele przeciwstawiali dziecko twórcze i krytyczne, co wydaje się być nierzadko spotykanym, potocznym sądem, którego źródło tkwi w jednej z zasad istotnych na początkowym etapie twórczości (w normie „nie krytykuj").

Czy jeden krytycyzm?

Analiza literatury, a także własne badania i refleksje, które od kilku lat stanowią oś moich naukowych rozważań (Czaja-Chudyba 2013b), uprawniają do wniosku o niejednorodności manifestowania się kategorii krytycyzmu. Szereg autorów (Paul 1996; Paul, Binker, Weil 1995; Paul, Elder 2005) przyjmuje dość ścisłe rozróżnienie pomiędzy krytycyzmem negatywnym, destrukcyjnym dla jednostki podejmującej i narażonej na krytykę oraz krytycyzmem bezstronnym, neutralnym. Zbliżając kategorię krytycyzmu do pojęcia twórczości, wykorzystując zasady i psychopedagogiczne konsekwencje rozwijania kreatywności, wprowadziłam i upowszechniałam w różnych pracach pojęcie krytycyzmu konstruktywnego.

Krytycyzm negatywny, destrukcyjny można wiązać z relacjami interpersonalnymi – z jednej strony może on ujawniać się jako *krytyka rządzących, starszych, mających większe doświadczenie, wiedzę, gust*, *etc.* (posiadających specyficzne prerogatywy władzy, np. wyższy status ekonomiczny, intelektualny, administracyjny) bądź jako *opór* lub *bunt podwładnych* (jednostek o niższym statusie, możliwościach, zakresie uprawnień). Liczne prace poświęcone pedagogice krytycznej oraz pedagogice oporu najczęściej eksplorowały właśnie to podejście do problematyki krytyczności, podkreślając wartość krytyki w postaci demaskowania nieprawidło-

wości, błędów i luk. Taki typ krytyki tworzy jednak zagrożenie dla własnego samopoczucia, dla wartości społecznych (poczucia jedności, wspólnoty), pozytywnej wizji drugiego człowieka, dla rozwoju (indywidualnego i cywilizacyjnego), dla psychicznego dobrostanu jednostki, dla relacji interpersonalnych, a także staje się potwierdzeniem negatywnych stereotypów na temat krytyki (tę pejoratywną konotację świetnie oddaje w języku polskim słowo: krytykanctwo).

W autorskiej definicji *konstruktywnego krytycyzmu* (Czaja-Chudyba 2013a, 2013b) podkreśla się twórczy wymiar krytyki, zgodnie ze znaczeniem słowa „konstruktywny" – pozytywny, budujący, wydajny, twórczy, dodatni. Jest więc to typ *racjonalnego myślenia, skierowanego na redukowanie braków i dodawanie wartości*. Myślenie konstruktywnie krytyczne jest zatem sposobem rozumowania, w którym poprzez stosowanie krytycznego nastawienia ulepszamy, rekonstruujemy wiedzę, a poprzez dostrzeganie jej luk pozbawiamy ją nieścisłości lub niejednoznaczności. Pochodną takiej definicji jest również podkreślenie wartości cech orientacji konstruktywnie krytycznej (Czaja-Chudyba 2013b), szczególnie takich zdolności, jak: umiejętności analityczno-logicznych (uwarunkowania poznawcze), ciekawości i postawy badawczej (aspekt motywacyjny), a także refleksyjności i zdolności do autorefleksji oraz odwagi (na poziomie osobowościowym). Rozwijanie orientacji konstruktywnie krytycznej nie wiąże się z poprawą statusu lub samopoczucia osoby krytykującej, a ze „zorientowaniem" jej na poprawę istniejącego stanu rzeczy dzięki włączaniu myślenia krytycznego.

Postawy nauczycieli wobec krytycyzmu

Postawę nauczycieli wobec krytycyzmu cechuje niejednoznaczność i ambiwalencja (Czaja-Chudyba 2013b). Z jednej strony w zdecydowanej większości nauczycielki uznały krytykowanie za poprawne lub dozwolone (prawie 3/4 wypowiedzi), choć tylko kilka osób wskazywało, iż krytycyzm jest obowiązkiem każdej osoby. Jednak w przypadku szczegółowej analizy procesu krytycyzmu przeprowadzone badania wykazały, iż zdecydowana większość badanych 409 (65%) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej deklarowało, iż w rzeczywistości prywatnie boi się wyrażać krytyczne sądy. Najczęstszym argumentem dla uzasadnienia takiej postawy było poczucie winy, obawa przed sprawieniem komuś przykrości oraz zniszczeniem pozytywnych relacji międzyludzkich, a także obawa o własne dobro (lęk, że krytykowanie innych może nasilić ich krytykę w stosunku do niego). Należy jednak zaznaczyć, iż postawy te dotyczyły tylko relacji wobec innych osób dorosłych. Krytyka uczniów była traktowana przez wszystkie osoby jako wpisana w specyfikę, zadania i uprawnienia roli zawodowej nauczyciela. Bowiem w praktyce i potocznej świadomości krytycyzm w edukacji wiąże się najczęściej ze stereotypem „krytykującego nauczyciela", który przerywa wypowiedzi uczniów, ponagla ich, wypowiada negatywne, często złośliwe komentarze na temat jakości, tempa pracy, zachowania

czy możliwości podopiecznych. Edukacyjne „aplikacje" krytycyzmu najczęściej polegają więc na wykorzystaniu destruktywnego wymiaru krytyki, m.in. w imię „poprawności" i „powinności" (krytyka normatywna), krytykowaniu, wyśmiewaniu zachowań uczniów (krytyka personalna), a także dezaprobacie dziecięcych pomysłów i prac – ich „wytworów" (krytyka ideacyjna). Choć tego rodzaju krytyka wydaje się mieć pozorną wartość – konfrontuje ucznia z uniwersalnymi wartościami przyjmowanymi w naszej kulturze i moralności (w dychotomiach: poprawne – niepoprawne; dobre – złe; prawdziwe – nieprawdziwe itp.), które uczą właściwego zachowania się, postępowania według zasad przekazywanych od pokoleń, nabywania wiedzy czerpiącej z wielowiekowej tradycji pozytywistycznych kanonów nauki, to nadmiernie wykorzystywana może stać się dla uczniów inhibitorem kreatywności – może ona skutkować obniżeniem samooceny, zanikiem pomysłowości i oryginalności, wyuczoną bezradnością (niechęcią do podejmowania ryzyka) oraz wzmożoną autocenzurą.

Podobną niekonsekwencję i dysproporcję pomiędzy zawodową rolą a prywatnymi predyspozycjami zidentyfikowano podczas badania stosunku nauczycieli do zadawania pytań (samemu sobie i uczniom). Także w tym przypadku dominowały postawy o charakterze unikowo-obronnym (79% badanych), usprawiedliwiane dotychczasowymi doświadczeniami edukacyjnymi (naruszeniem „tabu" – i etykietą <bojownika>, lęk przed karą, grzeczność), własną niekompetencją (niedowartościowaniem poznawczym, brakiem wiedzy, poczuciem oczywistości, lękiem przed autorytetem, niezaangażowaniem – brakiem zainteresowania), brakiem dociekliwości, konformizmem grupowym (normą „nie wychylać się", „nie wychodzić przed innych", „nie afiszować się sobą"), wstydem (lękiem przed ośmieszeniem, poczuciem nieśmiałości, obawą przed publicznymi wystąpieniami, brakiem odwagi – obawą przed podejmowaniem ryzyka) oraz innymi negatywnymi emocjami – stresem, lękiem, a także presją czasu i konkurencją innych motywów. 72% badanych nauczycielek nie było w stanie wyróżnić żadnego naukowego pytania, dylematu, na które w ostatnim czasie poszukiwało rozwiązania, a 80% nie potrafiło sformułować ani jednego pytania dotyczącego nauki lub sztuki, koncentrując się wyłącznie na edukacji i problemach społeczno-politycznych (Czaja-Chudyba 2009). W świetle przytoczonych wcześniej danych należy zaryzykować tezę, iż podczas zajęć z uczniami edukacji wczesnoszkolnej nauczyciel nie tyle pyta, a ostrożnie „przekazuje pytanie", w rzeczywistości nie będąc ani zaciekawiony, ani zainteresowany oryginalnymi, wykraczającymi poza schemat wypowiedziami. Potwierdza to pozorność i sztuczność pytań stawianych na lekcjach.

Zdecydowanie negatywnie oceniają nauczyciele konsekwencje krytykowania. Krytyka w sytuacjach edukacyjnych może wiązać się bowiem dla tej grupy zawodowej z podważaniem światopoglądu, metod wychowawczych, tego, co buduje kluczowe, podstawowe dla nauczycieli poczucie bezpieczeństwa. W autorskich badaniach (Czaja-Chudyba 2010) zdecydowana większość respondentów deklarowała w sytuacji bycia krytykowanym obecność negatywnych emocji – były one

najczęstszą reakcją. Jak silne emocje budzi krytyka w sytuacjach edukacyjnych, świadczy to, że do bycia skrytykowanym przez ucznia na ponad 400 nauczycieli przyznało się (a może dopuściło do takiej sytuacji) tylko 7 nauczycieli (w większości były to wskazania niewłaściwie wystawionej oceny, niedotrzymanego słowa lub złamania reguły klasowej – charakterystyczne było, że żaden z nauczycieli nie przyznał się do zakwestionowania wiedzy nauczyciela). Już w innych kontaktach szkolnych (z rodzicami, z przełożonymi) krytyki doświadczyło 83% nauczycieli, choć jej przyczyn upatrywali najczęściej w zazdrości i zawiści (40% odpowiedzi); posiadaniu: kompleksów (30%), wypaczonego charakteru (10%), narzucania swojego stylu (10%), chęci dowartościowania się (10%).

Większość nauczycielskich sposobów reagowania w sytuacji krytyki była skoncentrowana na: podtrzymanie obrazu własnej osoby i pozytywnej samooceny, własnej wartości, autorytetu oraz redukcję napięcia i obniżenie poziomu lęku. Dlatego nie dziwi fakt, że aż 52% badanych nauczycieli zgadzało się z twierdzeniem, iż nauczyciel powinien mieć zawsze rację. Tylko 10% badanych uważało, że autorytety można traktować krytycznie i nieufnie, 53% uznawało, że wiedza autorytetów jest niepodważalna. Także ponad połowa nauczycieli preferowała sytuacje jednoznacznie i pewne, zapewniające poznawcze bezpieczeństwo. Uzyskane wyniki potwierdza również fakt, iż tylko 11% badanych uważało, że należy szukać wielu różnych prawd o świecie, 16% nauczycieli dopuszczało współdecydowanie dzieci w realizowanych przez nich tematach i metodach zajęć, a 11% podczas zajęć zwracało uwagę na relatywizm wiedzy. Reszta wyrażała przekonanie, iż wszystkie prezentowane przez nich podczas zajęć treści są oczywiste i pewne.

W świetle tych danych można więc domniemywać, iż nauczyciele deklaratywnie afirmują krytycyzm, natomiast w realnych działaniach obawiają się go i nie łączą go z konstruktywnym działaniem. W trakcie porównawczych analiz przeprowadzonych wcześniej przez M. Stasińską (1990) ujawniono, że polscy nauczyciele nie widzą ani warunków, ani zachęt do działań innowacyjnych, a także, iż badani przez autorkę nauczyciele z USA są od polskich bardziej krytyczni. Nauczyciele polscy charakteryzują się w opinii autorki „wyraźnie zarysowaną postawą idealistyczno-obronną. Jest ona trwałym składnikiem ich zawodowej osobowości, a nie tylko prostą reakcją na klimat krytyki ich zawodowego funkcjonowania" (Stasińska 1990: 23). I choć przywoływanie badań z lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia może budzić uzasadniony sceptycyzm, wydaje się, że niewiele się pod tym względem w oświacie zmieniło. Na odwrót – skomercjalizowane i biurokratyczne metody naboru, awansu i kontroli nauczycieli tworzą sytuację, w której nie są oni w szkole niezależnymi specjalistami, ale podległymi urzędnikami (choć jak do tej pory było to raczej zniewolenie mentalne niż realne).

Ta mało optymistyczna diagnoza realiów szkoły dowodzi istotności oswajania i popularyzacji kategorii konstruktywnego krytycyzmu zarówno nauczycieli, jak i dzieci. Także społeczne i technologiczne przemiany cywilizacyjne, przede wszystkim bezbronność jednostki w obliczu wielości i intruzywności informacji, wskazują,

jak ważną potrzebą jest przyjęcie postawy krytycznej, a także kształtowanie orientacji konstruktywnie krytycznej. Umożliwia ona zwiększenie progu wrażliwości na problemy do tej pory niedostrzegane, pomijane, uznawane za mało ważne oraz przyczynianie się do ożywienia życia umysłowego, wytrącanie ze schematyzmu myślowego i wzmaganie postawy kreatywnego uczestniczenia w rzeczywistości społecznej. Uwzględnienie jej rozwoju w standardach i celach edukacyjnych umożliwiłoby także, w mojej opinii, zminimalizowanie przedstawionych powyżej trudności, problemów i bolączek rozwijania codziennej twórczości w środowisku edukacyjnym szkoły XXI w. Należy jednak zastanowić się, jakie czynniki mogą wspomóc ten proces, oraz jakie ma on zalety, a jakie ograniczenia.

Warunki edukacyjne i wychowawcze kształtujące orientację krytyczną – wstępne rozpoznanie

Należy mieć jednak na uwadze fakt, że rozwój krytycznej świadomości dziecka i przeciwdziałanie jego egocentrycznym i socjocentrycznym wzorom zachowań (wyniesionym często z domu rodzinnego) jest jednym z najtrudniejszych i najbardziej powolnych procesów edukacyjnych. Małe dzieci podlegają wpływom, często nie zdając sobie z niej sprawy, gdyż mają ograniczoną możliwość autonomicznego działania i poznania. Stwarza to sytuację, w której dziecko wierzy w pewne rzeczy tylko dlatego, że nie zna niczego innego, a uwagi i wiedza dorosłych uzyskują wtedy status nieomylności. Dlatego niezmiernie istotny kontekst rozwoju orientacji krytycznej stanowi środowisko rodzinne. Decydujące jest, jaki rodzice mają stosunek do krytyki, czy wspierają dziecko, czy je blokują, czy uczestniczą aktywnie w życiu szkoły, środowiska lokalnego, państwa i kultury. W późniejszych latach, w warunkach szkolnych uczeń oprócz zdobywania i doskonalenia wiedzy ma także szanse rozwijać konstruktywnie krytyczną postawę wobec siebie i otoczenia. Jest to czas na rozwijanie takich predyspozycji i zasobów osobowościowych oraz poznawczych, jak: odwaga, otwartość, elastyczność, niezależność i tolerancja, a także na wspieranie motywacji dziecka – jego ciekawości, samodzielności, zaangażowania i pasji. Jednak również wtedy, w toku socjalizacji i edukacji szkoła narzuca dzieciom sposoby postrzegania, rozumienia i interpretacji znaczeń, wzorów zachowań i symboli. Dlatego tak ważna staje się możliwość kompleksowego, ale mądrego stymulowania zdolności krytycznych w ramach edukacji szkolnej. Warunki środowiskowe, które powinny być zapewnione, aby je rozwijać, to m.in.: zaspokojenie podstawowych potrzeb emocjonalnych, bezpieczeństwa i uznania (szacunku dla dziecka, jego podmiotowości); otwarte, tolerancyjne środowisko edukacyjne; możliwość konfrontacji ze zmiennością, nonkonformizmem, różnorodnością wytworów i konfliktem idei; afirmowanie tradycji i kultury racjonalności i krytycyzmu; dopuszczanie demokratycznego dyskursu; kontakt z naukowymi, estetycznymi i społecznymi dobrami kultury. Te czynniki umożliwiają wprowadzanie i nau-

czanie strategii i umiejętności związanych z krytycznym myśleniem (Cotrell 2005), takich jak: dyskutowanie, argumentowanie, stanowiących instrumentalne procedury kształcenia krytycyzmu. Pomocą w rozwijaniu konstruktywnego krytycyzmu może być przykładowo zachęcanie do dyskusji na temat tolerancji wobec inności, odmiennych poglądów, postaw nonkonformistycznych. Kształcące jest też rozmawianie o stereotypach, ujawnianie ich bezzasadności, nadgeneralizacji.

Aplikacje konstruktywnego krytycyzmu w realiach współczesnego społeczeństwa

Znaczenie konstruktywnego krytycyzmu nie powinno być analizowane w kategorii efektu (korzyści), jaki przynosi, a w wymiarze jakości samego procesu, który ma wartości prorozwojowe. Można jednak zastanowić się nad indywidualnymi i społecznymi skutkami przyjęcia takiej orientacji życiowej – nad znaczeniem konstruktywnego krytycyzmu w funkcjonowaniu społecznym i indywidualnym. Często artykułowana bywa bowiem obawa, że myślenie krytyczne zbuduje postawę relatywizmu epistemologicznego, ontologicznego, a przede wszystkim kulturowego czy społecznego (Ruggiero 2003). Krytycyzm może być także traktowany jako zagrożenie dla tradycyjnych wartości, łączony z nihilizmem, deprecjonowaniem ciągłości kulturowej, co wynika z potocznego rozumienia krytyki tylko jako krytykanctwa. Chłodny, niezaangażowany, sokratejski typ krytyki poprzez dociekanie może także wzbudzać niepokój wielu rodziców, a krytyczny namysł może wydawać się niebezpieczny dla uniformistycznej edukacji, może też stwarzać zagrożenie dla przesądów, uprzedzeń, urojeń, zniekształceń elit społecznych i politycznych ośrodków władzy. Oponenci krytyki przedstawiają również często argumenty, że myślenie krytyczne może doprowadzić do anarchizacji i destabilizacji życia społecznego, do utraty oparcia w wartościach trwałych i kulturowo akceptowanych, czego dobrym przykładem są krytyczne postawy ludzi młodych, którzy często aprobują kicz i nietrwałe, nieistotne wartości.

Odmienne stanowisko podkreśla, iż walory myślenia krytycznego ujawniają się przy podejmowaniu decyzji i dokonywaniu wyborów na wszystkich płaszczyznach – od rozwiązywania wielopłaszczyznowych konfliktów i problemów międzynarodowych po skomplikowane etyczne osobiste dylematy (Czaja-Chudyba 2013b; Fridrich, Sikora 2016; Wasilewska-Kamińska 2016). Orientacja konstruktywnie krytyczna stać się może sposobem na radzenie sobie z sytuacją niejednoznaczności świata. Jest postawą ostrożności i sceptycznej uważności, gdy słuchamy, czytamy tekst, interpretujemy nowe sytuacje czy odnosimy się do poglądów lub argumentów innych ludzi, czy tekstów kultury. Myślenie krytyczne odgrywa kluczową rolę w wielu sytuacjach życiowych, a także tych, które dotykają obszarów związanych z twórczością, nowością, oceną działania, myśli i wytworu innych, a także z autore-

fleksją (tworzeniem racjonalnego obrazu swojej osoby w obszarze oddziaływania społecznego, kulturowego, medialnego i politycznego).

Uprawomocnienie w edukacji elementarnej istotności aktywności badawczej oraz procesów intelektualnych, które są podstawą nauki (z uwzględnieniem różnic pomiędzy specyfiką nauk ścisłych i społecznych czy humanistycznych), mogłoby być pierwszym krokiem do podniesienia znaczenia krytycyzmu, pytania i wątpienia. To także czynniki, które są istotne dla twórczej eksploracji (szczególnie działania w fazie twórczej preparacji). Indywidualne i społeczne korzyści konstruktywnego krytycyzmu odnieść można także do imperatywu jasności, precyzyjności naukowego komunikowania się, a przede wszystkim – ograniczenia wpływu manipulacji, podważania irracjonalnych reguł, zasad i poleceń.

Korzyści ze stosowania krytycznego rozumowania mogą być związane z urealnieniem przyjętej perspektywy życiowej, światopoglądu, wspierają ważny dla twórczego rozwoju nonkonformizm, bronią przed bezrefleksyjnością, naciskiem i przemocą tak w wymiarze pojedynczych wyborów, jak i w horyzoncie ogólnego *Weltanschauung*. Ma też liczne zastosowanie praktyczne w sferze oddziaływań społecznych. Przykładowo – jako obywatele, wyborcy, konsumenci często wybieramy impulsywnie i bezkrytycznie (sterowani kampaniami reklamowymi – politycznymi czy handlowymi), nie bierzemy pod uwagę długoterminowych konsekwencji podejmowanych decyzji, nie zastanawiamy się nad polityczną manipulacją, bezpodstawnością i miałkością obietnic (np. osób rządzących lub pretendujących do tego rodzaju funkcji politycznych). Zmiany w tych obszarach nie mogą być przyjmowane i postrzegane bezkrytycznie – potrzebny jest namysł, refleksja, sceptycyzm, krytyczny ogląd, świadomość negatywnych doświadczeń i możliwych zagrożeń. Konieczna jest także „twórcza" aktywność w sferze działań społecznych, która jednak nadal pozostaje jedną z najmniej „popularnych" domen twórczości, skutkująca dużą biernością oddolnych obywatelskich inicjatyw społeczno-politycznych. Martha Nussbaum (2008: 46) zwraca uwagę, iż „nie wykształcimy prawdziwie wolnych obywateli, w sokratejskim rozumieniu, dopóki nie ukształtujemy ludzi zdolnych do samodzielnego myślenia, potrafiących toczyć spory, rozumiejących różnice pomiędzy logicznie trafnymi a nietrafnymi argumentami, umiejących odróżnić logiczną formułę argumentacji od treści jej przesłanek". Jednak, jak zauważa Tadeusz Tyszka (1999: 64), „wiele obserwacji wskazuje na to, że niezgadzanie się i krytyka – zwłaszcza w obrębie własnej grupy – są szczególnie niepopularne w Polsce".

Krytycyzm pełni znaczącą rolę w oglądzie sztuki – pozwala wyrażać własne odczucia, konfrontować je z różnymi punktami odniesienia, preferencjami, gustami, dlatego aktywność artystyczna jest zazwyczaj pierwszym, naturalnym obszarem, zbliżającym obydwie perspektywy rozwoju – twórczą i krytyczną. Jako konsumenci kultury współczesnej jesteśmy zalewani „nowymi" informacjami medialnymi o różnej, najczęściej nieznacznej wartości, prawdziwości i etyczności. Odpowiedzialność waluacji wartości informacji przesuwa się na odbiorcę, dotychczas będąc

rolą wykształconych i przygotowanych profesji (redaktorów, wydawców, autorytetów, rad naukowych), współcześnie pozostaje w gestii każdego indywidualnego użytkownika mediów. Dlatego kolejną, najbardziej racjonalną przestrzenią uzasadniającą konieczność wspierania sceptycyzmu i krytycznego myślenia staje się edukacja medialna. Jej celem uwzględniającym myślenie krytyczne powinno być wyposażenie odbiorcy w narzędzia do świadomego, rozsądnego korzystania z mediów i nieufności wobec tych przekazów, w których obraz świata jest przerysowany bądź uproszczony czy nieprawdziwy. W sytuacji obecnej dzieci w coraz większym stopniu podlegają poprzez media „uwiedzeniu" różnorodnym formom komercji, wpływom reklamy, manipulacji medialnej, których celem jest sterowanie gustami, modą i preferowanymi stylami zachowań konsumenckich, a szkoła, która odżegnuje się od wspierania umiejętności krytycznego myślenia, pozostawia dziecko zagubionym i samotnym, w gąszczu umiejętnie podsycanych pragnień konsumenta, globalizacji marzeń i bezrefleksyjnej preferencji stylów życia. Dziecko bezkrytycznie przejmujące treści, naśladujące sposoby wyrażania siebie stać się może łatwą zdobyczą reklamowej ekspansji rynku i globalnej, skomercjalizowanej ekspansji ekonomicznej – jest także bardziej biernym odbiorcą niż aktywnym twórcą.

Multiplikacja informacji przez Internet nasila zjawisko „implozji znaczenia", gdy wielość informacji nie przekłada się na ich jakość, a coraz więcej danych implikuje coraz mniejsze ich znaczenie i coraz rzadsze zrozumienie ich uwikłania. Tak scharakteryzowany kryzys znaczenia zwielokrotnia opisane powyżej zagrożenie manipulacji interpersonalnej, politycznej i handlowej, prowadzącej do ubezwłasnowolnienia decyzyjnego. Z drugiej strony – najczęstszym celem aktywności użytkowników Internetu jest eksploracja (poszukiwanie informacji), choć w większości przypadków sprowadza się ona do przeglądania stron internetowych, baz danych, kopiowania i „ściągania" plików. Zaufanie w niezawodność decyzji komputera, bezrefleksyjna wiara informacjom uzyskiwanym *via* Internet pogłębia zanik twórczej aktywności poznawczej (pytania, dociekania, wątpienia), co potęguje bezkrytyczne nastawienie. Efektem opisanych i wielu innych patologicznych zjawisk edukacyjnych jest „niedowartościowanie poznawcze" zarówno uczniów, jak i nauczycieli (Paul, Binker, Weil 1995) i lęk przed ujawnieniem go w dyskusji, a nauczanie i autoedukację sprowadza do powielania wątpliwych, niesprawdzonych informacji, najczęściej uzyskiwanych za pomocą massmediów.

Odnosząc się do podobnych obszarów aplikacji twórczości i krytycyzmu, należy uznać, że zbliżenie owych procesów winno zaowocować powstawaniem badań i projektów dotyczących możliwości rozwijania krytyki konstruktywnej. Może być to realizowane tak w wymiarze instrumentalnym (poprzez popularyzację nawyków – strategii myślenia związanego z konstruktywnym krytycyzmem), jak i przez organizację warunków edukacyjnych stymulujących kreatywność i orientację krytyczną dzieci oraz młodzieży. Dla okresu edukacji wczesnoszkolnej będzie to więc rozwijanie takich zachowań, które wspierają obydwa procesy, jak np.: ciekawość,

stawianie pytań, dziwienie się, sprawdzanie źródeł informacji, myślenie logiczno-analityczne, odwaga i niezależność, a na dalszych etapach edukacji – refleksyjność oraz wątpienie. Dostrzeganie znaczenia demistyfikacji i oswojenia się z myśleniem krytycznym prowadzić może do otwarcia się edukacji na nowe pola analiz, a to doprowadzić do redukcji kolejnych stref „oświatowego tabu". Umiejętne wspieranie cech wspólnych twórczości i krytycyzmowi może też kształtować „poznawczą odpowiedzialność" (Dennet 2017: 534) uczniów, będącą podstawowym wymiarem na drodze do osiągania przez nich mądrości.

Bibliografia

Arlin P. K. (1990) *Wisdom: the art of problem finding* w: *Wisdom. Its nature, origins, and development*, R. Sternberg (ed.), New York, Cambridge University Press, s. 230 –243.

Bonar J., Buła A. (2013) *Miejsce oraz rola pytań uczniów i nauczycieli w wybranych dyskursach pedagogiki wczesnoszkolnej* w: *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, J. Bonar, A. Buła (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 93–105.

Buła A., Bonar J. (2013) *Dziecięce pytania w przedszkolnej i szkolnej przestrzeni edukacyjnej. Obecne i nieobecne potencjały* w: *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, J. Bonar, A. Buła (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 107–127.

Cotrell S. (2005) *Critical Thinking Skills. Developing Effective Analysis and Argument*, New York, Palgrave Macmillan.

Czaja-Chudyba I. (2009) *Jak i o co pyta nauczyciel? – determinanty ciekawości poznawczej i postawy badawczej w edukacji* w: *Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia. Edukacja XXI wieku*, t. 18, A. Czajkowska, W. Otwinowski (red.), Poznań, Wydawnictwo WSB, s. 187–196.

Czaja-Chudyba I. (2010) *Nauczyciel w sytuacji krytyki* w: *Jakość wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku. Edukacja XXI wieku*, N. Majchrzak, A. Zduniak (red.), Poznań, Wydawnictwo WSB, s. 39–54.

Czaja-Chudyba I. (2013a) *Krytycyzm – wartością czy antywartością edukacji?* w: *Wartości w teorii i praktyce edukacyjnej*, I. Adamek, Z. Szarota, E. Żmijewska (red.), Kraków, Wydawnictwo Naukowe UP, s. 121–129.

Czaja-Chudyba I. (2013b) *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe UP.

Czaja-Chudyba I. (2015) *Odkrywanie i wspieranie wartości w procesie dziecięcej twórczości*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna", nr 2 (6), s. 61–71.

Czaja-Chudyba I. (2017) *„Dobry" i „zły" uczeń w przedzałożeniach przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej* w: *Dobro i zło w wychowaniu dziecka*, t. 2, *Przeciw złu*, M. Głażewski i B. Muchacka (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 115 –130.

Czaja-Chudyba I., Muchacka B. (2016) *Nauczyciele wczesnej edukacji*, Kraków, Wydawnictwo Petrus.

Czakon D. (2001) *Wzajemne oczekiwania nauczycieli i uczniów*, „Edukacja i Dialog", nr 2 (125).

Dennet D. C. (2017) *Od bakterii do Bacha. O ewolucji umysłów*, tłum. K. Bielecka i M. Miłkowski, Kraków, Copernicus Center.

Friedrich W., Sikora J. (2016) *Wspieranie krytycznego myślenia jako cel w edukacji specjalistycznej z zakresu psychologii*, „Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie Pedagogika", nr XXV, s. 175–185.

Kwiatkowska H. (2005) *Tożsamość nauczycieli*, Gdańsk, GWP.

Nęcka E. (1994) *TRoP. Twórcze rozwiązywanie problemów*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Nęcka E. (1998) *Trening twórczości*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Nęcka E. (1999) *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Nęcka E. (2001) *Psychologia twórczości*, Gdańsk, GWP.

Nussbaum M. (2008) *Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności* w: *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, B. D. Gołębniak (red.), Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.

Paul R. (1996) *Dwie przeciwstawne teorie wiedzy, uczenia się i wykształcenia: dydaktyczna i krytyczna* w: *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*, B. Elwich, A. Łagodzka (red.), Warszawa, Fundacja Edukacja dla Demokracji.

Paul R., Elder L. (2005) *The Nature and Functions of Critical & Creative Thinking*, Dillon Beach, CA, The Foundation for Critical Thinking.

Paul R., Binker A. J. A., Weil D. (1995) *Critical Thinking Handbook: K-3rd Grades*, Santa Rosa, Foundation for Critical Thinking.

Ruggiero V. R. (2003) *Neglected Issues in the Field of Critical Thinking* w: *Critical Thinking and Reasoning. Current Research, Theory, and Practice*, D. Fasco (ed.), Cresskill, New Jersey, Hampton Press, Inc.

Starko A. J. (2005) *Creativity in the classroom. Schools of Curious Delight*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Stasińska M. (1990) *Funkcjonowanie szkolne nauczycieli* w: *Systemowe uwarunkowania funkcjonowania zawodowego nauczycieli w Polsce*, E. Nasalska, M. Stasińska (red.), Warszawa, Instytut Socjologii UW.

Szmidt K. J. (2006) *Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu rozwijania zdolności „myślenia pytajnego"* w: *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Szmidt K. J. (2007) *Pedagogika twórczości*, Gdańsk, GWP.

Szmidt K. J. (2009) *Trening kreatywności*, Gliwice, Wydawnictwo Helion.

Szmidt K. J. (2017) *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Łódź, Wydawnictwo UŁ.

Środa M. (2012) *Rzecz o myśleniu (polemika z prezesem PZU Andrzejem Klesykiem)*, „Wprost", nr 19/2012 (1525).

Tyszka T. (1999) *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Gdańsk, GWP.

Wasilewska-Kamińska E. (2016) *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia*, Warszawa, Uniwersytet Warszawski.

Wiechnik R. (2000) *Obraz ucznia idealnego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych*, „Psychologia Rozwojowa. Edukacja dla rozwoju twórczości", t. 5, nr 3–4, s. 255 –266.

Wiechnik R. (2002) *Obraz ucznia idealnego w relacji do obrazu ucznia twórczego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych* w: *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 111–122.