




Colloquium 3(43)/2021
ISSN 2081-3813, e-ISSN 2658-0365
CC BY-NC-ND.4.0
DOI: <http://doi.org/10.34813/27coll2021>

MIGOCĄCE ZNACZENIA KATEGORII *KRYTYCZNA REFLEKSJA* W DISKURSACH PEDAGOGICZNYCH

Flickering meanings of *critical reflection* in educational discourses

Henryk Mizerek
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Instytut Nauk Pedagogicznych
Katedra Pedagogiki Społecznej i Metodologii Badań Edukacyjnych
e-mail: mizerek@uwm.edu.pl
ORCID  0000-0001-8674-2205

Streszczenie

Przedmiotem analiz podjętych w artykule jest kwestia języka współczesnych dyskursów pedagogiki. Na przykładzie kluczowych kategorii współczesnej humanistyki – *refleksji*, *refleksji krytycznej*, *refleksyjności* oraz *refleksywności* – zilustrowano wagę problemu wykorzystania w badaniach pedagogicznych koncepcji wypracowanych na terenie filozofii, socjologii i psychologii.

Zakres prezentowanych tu analiz wyznaczają następujące kwestie: 1) W jakich znaczeniach pojawia się refleksja krytyczna oraz kategorie pokrewne (refleksja, refleksyjność i refleksywność) we współczesnych koncepcjach filozoficznych, socjologicznych i psychologicznych?; 2) Jaki charakter mają relacje między tymi kategoriami?; 3) Jakie są treści, funkcje oraz miejsca przypisywane są refleksji, refleksji krytycznej, refleksyjności i refleksywności we współczesnych dyskursach pedagogicznych.

Krytyczna refleksja została przedstawiona w artykule w dwóch odsłonach. Pierwszą z nich tworzą wyniki analizy jej relacji z kategoriami pokrewnymi. Drugą część tekstu stanowi próba ukazania refleksji krytycznej w perspektywie treści, funkcji oraz miejsc, w których się pojawia we współczesnych dyskursach pedagogicznych.

Słowa kluczowe: refleksja krytyczna, refleksja, myślenie krytyczne, refleksyjność, refleksywność.

Abstract

The subject of the analyzes undertaken in this paper is the issue of the language of pedagogy. The example of the key categories of contemporary humanities – *reflection*, *critical reflection*, *reflectivity* and *reflexivity* – illustrates the importance of the problem of using concepts developed in philosophy, sociology and psychology in pedagogical research.

The scope of the analyzes presented here is determined by the following issues: 1) What are the meanings of critical reflection and related categories (reflection, reflexivity and reflexivity) in contemporary philosophical, sociological and psychological concepts?, 2) What are the nature of the relationships between these categories?, 3) What are the contents, functions and places of reflection, critical reflection, reflexivity and reflexivity in contemporary pedagogical discourses?

Critical reflection is presented in the article in two "scenes". The first is formed by the results of the analysis of relations with related categories. The second part of the text is an attempt to show critical reflection in the perspective of the content, functions and places in which it appears in contemporary pedagogical discourses.

Keywords: critical reflection; reflection; critical thinking; reflexivity

Wprowadzenie

Jednym z powodów, który skłania do zajmowania się w analizach naukowych kategorią krytycznej refleksji, jest paradoksalny sposób istnienia tej kategorii. Jest to termin bardzo popularny we współczesnym dyskursie publicznym. Sformułowania *refleksja krytyczna* używa się powszechnie z przekonaniem, że treści oraz zakres tego pojęcia są precyzyjnie i ostatecznie ustalone, i wszyscy wiedzą, co ów termin oznacza. Krytyczna refleksja miałaby być przykładem „oczywistej oczywistości”. Często zakłada się, że odwołanie się do intuicji, myślenia zdroworoządkowego lub zwykłe zajrzenie do słownika wystarczy, by uznać to pojęcie za narzędzie precyzyjnego myślenia.

Rezultatem takich praktyk jest to, że kluczowe dla współczesnej humanistyki kategorie – np. jakość, dialog, wartość – służą jako słowa-wytrychy. Wypowiadając je, dajemy świadectwo podszycemu pychę przekonaniu, że istnieje jedynie słuszna, w pełni wiarygodna i niezaprzeczalna ich interpretacja. Niestety zapominamy wówczas o swoich związkach między słowami i ideami. Jean Baudrillard pisał:

słowa niosą i rodzą idee o wiele częściej niż idee słowa. Jako czarodziejskie zaklęcia, operatory magiczne, słowa nie tylko przekazują idee i kryjące się za nimi rzeczy, ale także same się przeobrażają, przeistaczają w zetknięciu ze sobą, kreśląc w swych ewolucjach spiralne trajektorie. (2008, s. 7)

W artykule postanowiłem przyjrzeć się bliżej konstelacji słów powiązanych z ideą refleksji krytycznej. Baudrillardowską „spiralną trajektorię” tych słów tworzą – obok *krytycznej refleksji – myślenie krytyczne, refleksyjność oraz refleksywność*. Są to kategorie o kluczowym znaczeniu dla uprawiania współczesnej pedagogiki jako nauki. Na ich przykładzie można wykazać, iż trudno byłoby prowadzić badania edukacyjne bez wcześniejszego namysłu nad relacjami pedagogiki z innymi naukami o człowieku. Przykład kategorii *krytycznej refleksji* jest dobrą ilustracją problemu korzystania przez pedagogów z dorobku licznych nauk o człowieku (szczególnie filozofii, socjologii oraz psychologii). Stąd też głównym zadaniem badawczym w analizach, których wyniki przedstawiam w niniejszym szkicu, była próba translacji znaczeń, w jakich pojawia się

krytyczna refleksja w dyskursach nauk humanistycznych, na tradycyjny język pedagogicznego myślenia i działania. Jest to w moim przekonaniu zabieg, który zmniejsza niebezpieczeństwo redukcji pedagogiki do nauk pokrewnych. Jednocześnie pozwala on na uniknięcie w badaniach pedagogicznych pułapki „psychologizmu”, „socjologizmu” (i wielu jeszcze innych „izmów”)

Poszukując odpowiedzi na pytanie o „sposób istnienia” krytycznej refleksji w dyskursach pedagogicznych, postanowiłem odwołać się do metodologii interdyskursywności¹. Podejście interdyskursywne postuluje przejmowanie i posługiwanie się środkami zastosowanymi w dyskursie w jednym temacie makro, w innym dyskursie – innego tematu makro (Wodak, 2008). Tego typu rozwiązanie okazało się owocne z punktu widzenia zadań, jakie postawiłem sobie w artykule. Tym bardziej że współczesne dyskursy refleksji w naukach o człowieku rozszerzają swój zakres na wiele obszarów i dyskursów, przekraczają granice poszczególnych obszarów, krzyżują się, nakładają i odnoszą do siebie nawzajem. Co więcej, jak się podkreśla w krytycznej analizie dyskursu, interdyskursywność powstaje przez rekontekstualizację kategorii i metod jednej dyscypliny w innej dyscyplinie. Rekontekstualizacja oznacza tutaj rodzaj tłumaczenia, transformacji, gdyż rekontekstualizowane kategorie łączą się w spójną całość z kategoriami zastanymi i w ten sposób są transformowane (por. Foucault, 1973; Kowalik-Kaleta, 2011, s. 104). W tej sytuacji uznałem, iż niewystarczające byłoby poprzestanie na „zwykłym” zaprezentowaniu filozoficznych, socjologicznych oraz psychologicznych ujęć refleksji krytycznej. Postanowiłem podjąć niełatwą próbę dotarcia do fundamentów, przedzałożeń każdego w tych ujęć oraz przedstawienia ich w dynamicznej, zmiennej w czasie i przestrzeni, spiralnej konstelacji.

Trajektorie kategorie towarzyszących

Trudno jest zrozumieć naturę krytycznej refleksji, pomijając analizę jej relacji z kategoriami pokrewnymi – w tym szczególnie z myśleniem krytycznym, refleksyjnością oraz refleksywnością. Na początek warto zadać sobie trud ustalenia, jaki charakter mają akty myślenia opatrywane etykietą *krytycznego myślenia*. Zakładam, że sprowadzanie krytycznego myślenia do potocznych konotacji tego terminu, w których krytyka oznacza jedynie doszukiwanie się wad, prowadzące do negatywnych ocen, nie jest owocne. Decydują o tym dwa względy – etymologia słowa „krytyka” oraz istniejący stan wiedzy na temat istoty krytycznego myślenia.

¹ Metodologia interdyskursywności, wypracowana w ramach krytycznej analizy dyskursu (por. Fairclough i Duszak, 2008; Foucault, 1973; Wodak i Meyer, 2009; Jabłońska, 2006), znajduje obecnie szerokie zastosowania w badaniach dyskursu politycznego (Wójcik, 2015) oraz społecznego (Kowalik-Kaleta, 2011).

Etymologicznie słowa *krytyczny*, *krytyka*, *krytycyzm* pochodzą od greckiego *kritikos*, oznaczającego zdolność wydawania sądów, dostrzegania różnic i podejmowania decyzji (por. Brückner, 1927, s. 274). Myślenia krytycznego nie można zatem utożsamiać z wydawaniem subiektywnych, emocjonalnych ocen. Warto mieć na uwadze różnice między oceną i sądem. Sądy mają charakter zobiektywizowany – są bowiem formułowane poprzez odwołanie się do ustalonych i akceptowanych kryteriów. Co więcej, podmiot formułujący sądy krytyczne musi być świadomy kryteriów, które są ich podstawą.

Co ważne, we współczesnych koncepcjach pedagogicznych odnajdujemy szeroką paletę znaczeń przypisywanych kategorii krytycznego myślenia. Inne treści i zakres tego pojęcia proponuje pedagogika krytyczna i emancypacyjna, pedagogika inspirowana założeniami konstruktywizmu oraz – nawiązujący do pedagogicznego pragmatyzmu – ruch *Critical Movement*.

Pedagogika krytyczna akcentuje w myśleniu krytycznym sceptycyzm i wątplenie. Krytyka, akcentująca wątki negacji, oporu i buntu jednostki ma być przejawem dążenia do uwolnienia się z opresji ideologii i władzy. Poszczególne nurty tej pedagogiki przypisują krytyce nieco odmienne funkcje. W nurcie radykalnym, nawiązującym do Henry Giroux i Paula Freire (2011), myślenie krytyczne jest skierowane na demaskowanie wszelkich form opresji oraz na dekonstrukcję społecznych, politycznych i historycznych podstaw wiedzy. Jest ono podstawowym narzędziem realizacji przesłania tej pedagogiki – sprzeciwu wobec edukacji, która służy podporządkowaniu i opresji, utrwała fundamentalizm, niesprawiedliwość i krzywdę (por. Giroux, Witkowski, 2010; Freire, 2011).

W pedagogice emancypacyjnej myślenie krytyczne służy uwalnianiu się, jak podkreśla Robert Kwaśnica, z tych struktur myślowych, których genezy jednostka nie była świadoma. Myślenie krytyczne jest fundamentem racjonalności emancypacyjnej. Nakazuje ona „branie wszystkiego w nawias” – przyjmuje się założenie o nieoczywistości i konwencjonalności kulturowo zdefiniowanego świata, o niepowtarzalności sytuacji, motywów i działań innych ludzi (Kwaśnica, 2014, s. 74).

Maria Czerepaniak-Walczak, promotorka emancypacyjnego modelu edukacji, traktuje myślenie krytyczne jako składnik kompetencji emancypacyjnych. Są one – jak pisze – „wyuczalną i dynamiczną sprawnością podmiotu, wyrażającą się w dostrzeganiu podmiotowych ograniczeń i deprywacji, świadomym wyrażaniu niezgody na nie, obieraniu dróg do ich pokonania i osiągnięcia nowych praw i pól wolności” (Czerepaniak-Walczak, 1994, s. 138).

Generalnie konceptualizacje krytyki i myślenia krytycznego w pedagogice krytycznej ogniskują się wokół takich kategorii jak opór oraz wyzwolenie. Myślenie krytyczne jest traktowane jako szczególna kompetencja intelektualna, która umożliwia odkrycie społecznych i kulturowych mechanizmów zniewolenia, opresji oraz „przemocy symbolicznej” występujących we współczesnych systemach edukacji formalnej.

Critical Thinking Movement inaczej, niż to ma miejsce w przypadku pedagogiki krytycznej, rozkłada akcenty w rozumieniu treści oraz zakresu analizowanej tu kategorii. W ujęciu Edwarda Glasera, prekursora tego ruchu, zdolność krytycznego myślenia zawiera w sobie trzy elementy. Pierwszy z nich stanowi postawa gotowości podmiotu do wnikliwego rozważania zdarzeń tworzących jednostkowe doświadczenie. Kolejnym elementem jest wiedza na temat metod logicznego rozumowania i badania. Ostatnim – umiejętności wykorzystywania tych metod w praktyce (Glaser, 1941). E. Glaser traktuje krytyczne myślenie bardzo podobnie jak John Dewey myślenie refleksyjne. Podkreśla, że wymaga ono podejmowania permanentnego wysiłku badania własnych przekonań lub wiedzy poprzez odwołanie się do faktów oraz danych naukowych. Postawa człowieka myślącego krytycznie jest zbliżona do postawy badacza. Sięga on po instrumenty podobne jak naukowiec – tyle że przedmiotem jego zainteresowań są subiektywne problemy i doświadczenia codzienności. Warto dodać, że procesy krytycznego myślenia przebiegają – zdaniem E. Glasera – w sposób, w jaki wyjaśniał je J. Dewey.

Współcześni przedstawiciele *Critical Thinking Movement* – Robert Ennis (1985) oraz Richard Paul (2005) traktują myślenie krytyczne jako celowe, racjonalne i dobrze ukierunkowane rozumowanie, w którym za pomocą poznawczych umiejętności lub strategii podwyższamy prawdopodobieństwo osiągnięcia pożądanego wyniku. Myślenie to cechuje jasność, precyzja, ścisłość, trafność, głębia, otwartość oraz logika. Ma ono wprowadzać uczciwość intelektualną do codziennego życia.

Interesujący jest mechanizm tego rodzaju myślenia bowiem jest to – zdaniem Lindy Elder (2007) – myślenie samoukierunkowane, samodzyscyplinowane, samomonitorowane i samokorygowane przez podmiot. Nie służy ono kwestionowaniu czy negacji, lecz jest procesem, w którym stawiamy pytania na temat otoczenia i siebie. Jego istotę dobrze oddaje metafora: „przebudzenie umysłu, aby był gotów badać sam siebie”.

Podstawą konceptualizacji, w której myślenie krytyczne jest obiektywne, bezstronne oraz neutralne jest przyjęte przez R. Paula rozróżnienie krytyki w „słabym” i „mocnym” jej znaczeniu. Słaby sens krytyki wiąże się z wykorzystaniem elementarnych zdolności krytycznego myślenia do własnych celów – na przykład obrony własnych poglądów oraz krytyki argumentacji innych. Mocny sens krytyki uwidacznia się w jej bezstronności. Jest ona strategią wykorzystywaną w obronie obiektywnej, „wyważonej prawdy”, racjonalności oraz autonomii podmiotu (por. Paul, 2005, s. 28). Myślenie krytyczne staje się wówczas warunkiem funkcjonowania w sytuacjach niepewności, typowych dla społeczeństwa „ryzyka”. Myślenie krytyczne odwołujące się do „mocnego” rozumienia krytyki ma jednocześnie charakter dialogiczny, jest dyspozycją intelektualną podmiotu gotowego na zderzenie się różnych racji oraz wizji rzeczywistości.

Myślenie krytyczne wymaga połączenia kompetencji intelektualnych, umiejętności interpersonalnych oraz wysokich standardów etycznych. W pierwszej z tych sfer szczególnie ważna jest zdolność do zachowania jedności intelektu i rzetelności umysłowej. W tym znaczeniu myślenie krytyczne jest kompetencją intelektualną wyższego rzędu,

w której mieści się gotowość do respektowania rygorystycznych standardów doskonałości. Umiejętności interpersonalne są gwarantem efektywnej komunikacji – w tym szczególnie – prowadzenia dialogu. Szczególnie cenną kompetencją jest prowadzenie dialogu nie tylko w „porządku czynu”, ale przede wszystkim „w porządku rozumienia” (por. Mizerek, 2018).

Myślenie krytyczne wymaga również respektowania wysokich standardów etycznych. Nie jest ono motywowane – jak to niestety zdarza się często w praktyce – pobudkami egoistycznymi. Nie jest myśleniem krytycznym umiejętność sprawnej manipulacji ideami w służbie szeroko pojętego interesu własnego lub interesu własnej grupy. Niepokojące jest, że mimo oczywistej nierzetelności intelektualnej oraz łamania elementarnych standardów etycznych myślenie to pretenduje do miana „myślenia krytycznego”. Myślenie krytyczne – jak czynność intelektualna wyższego rzędu często spotyka się z zarzutem „idealizmu” ze strony tych, którzy przyzwyczaili się do egoistycznego wykorzystywania swoich kompetencji intelektualnych oraz wyżej cenią sobie pragmatyzm niż prawdę i uczciwość.

Nowe dane na temat myślenia krytycznego wnoszą studia i badania pedagogiczne inspirowane założeniami konstruktywizmu (por. Kuhn i in., 2000; Phillips, 1995). Konstruktywizm traktuje myślenie krytyczne jako podstawowy instrument twórczej i aktywnej analizy społecznie konstruowanej rzeczywistości. Co więcej, ten rodzaj myślenia umożliwia aktywne zdobywanie wiedzy o sobie i swoim środowisku. Krytyczne myślenie, podobnie jak w omawianym wcześniej podejściu *Critical Thinking Movement*, ma kognitywny charakter, jej podstawą jest jego precyzja i rzetelność, niemniej dokonujące się w umyśle operacje służą nadawaniu znaczeń indywidualnemu doświadczeniu. Człowiek w toku krytycznego myślenia interpretuje rzeczywistość, nadając sens i znaczenie osobistym doświadczeniom. Myślenie to nie służy, co warto podkreślić, poszukiwaniu absolutnej, niekwestionowanej prawdy. Przeciwnie, zakłada się tutaj, że prawdziwość naszych przekonań zależy od kontekstu społecznego i kulturowego w jakim są formułowane. To, co jest postrzegane jako obiektywne, w rzeczywistości jest konstruowane w ramach znormalizowanych kulturowo praktyk społecznych. W takim ujęciu u podstaw krytycznego myślenia tkwi umiejętność harmonijnego łączenia wielu kompetencji poznawczych – w tym tworzenia przemyślanych sądów, odwoływania się do jasno sprecyzowanych, uzgodnionych oraz jawnych kryteriów oraz świadomości kontekstu w jakich te sądy są formułowane.

Ważne są poglądy na temat istoty krytycznego myślenia sformułowane przez Lwa Wygotsky’ego (2012) i innych przedstawicieli społecznego konstruktywizmu (Kacperczyk, 2005; Zamojski, 2014). W ich ujęciu krytyczne myślenie nie ogranicza się jedynie do – wspomnianych wielokrotnie wcześniej – umiejętności zapewniających precyzję i jakość myślenia. Nie jest też ono jedynie najwyższym, najbardziej dojrzałym, stadium myślenia. Społeczny konstruktywizm apeluje o analizę krytycznego myślenia w kategoriach krytycznego i aktywnego uczestnictwa w rzeczywistości społecznej. Stąd

kompetencjom intelektualnym powinna towarzyszyć motywacja do ich wykorzystywania w procesie identyfikacji realnych problemów rzeczywistości oraz poszukiwanie dróg ich rozwiązywania.

Społeczno-kulturowa teoria rozwoju poznawczego akcentuje znaczenie interakcji społecznych. Otoczenie społeczne pełni – w tym ujęciu – kluczową rolę w procesie nadawania znaczeń indywidualnym doświadczeniom. Stąd myślenie krytyczne nabiera „uspołecznionego” charakteru. Nie odbywa się w izolacji, w osamotnieniu, lecz w kontakcie z innymi. Procesy, które go wspierają to nie tylko – typowa dla dyskusji – budowa argumentacji oraz ścieranie się sądów, lecz tworzenie warunków do dialogu i otwartej komunikacji. W przypadku tej ostatniej, kluczowe znaczenie ma język, któremu przypisuje się wielką rolę w kształtowaniu myślenia.

* * *

Krytyczne myślenie jest fundamentem kolejnej kategorii ściśle powiązanej z krytyczną refleksją. Jest nią *refleksyjność*. Podobnie jak w przypadku myślenia krytycznego, trudno o jednoznaczną, niebudzącą wątpliwości definicję tego pojęcia. W filozofii, socjologii oraz psychologii współczesnej nadaje się refleksyjności różne znaczenia. To, co łączy wspomniane koncepcje, to założenie, że refleksyjność odnosi się do cech osobowości człowieka (Perkowska-Klejman, 2019, s. 63 i n.).

W filozofii nowożytnej refleksyjność kojarzona jest z samodzielnością intelektualną człowieka oraz jego samowiedzą. Jednocześnie podkreśla się związek refleksyjności z działalnością człowieka oraz podkreśla się jej praktyczne aspekty. Refleksyjność, zdaniem Wojciecha Chudego (1984) jest podstawowym narzędziem tworzenia samowiedzy podmiotu.

W psychologii, szczególnie w psychologii kognitywnej, refleksyjność odnosi się do specyficznego stylu aktywności poznawczej człowieka świadczącej o jego dojrzałości (Trzópek, 2010). Dla socjologów refleksyjność jest kategorią wykorzystywaną do opisu relacji człowieka ze światem zewnętrznym.

Analizy przeprowadzone przez Annę Perkowską-Klejman (2019) prowadzą do konkluzji, iż istnieje kilka ujęć refleksyjności. Funkcjonuje ona – po pierwsze – jako kategoria związana z namysłem, głębią myślenia i jego analizą. Są to ujęcia filozoficzne. Po drugie – jest to kategoria związana z samym działaniem podmiotu, jego pogłębioną analizą oraz gotowością do badania własnego działania. Refleksyjność jest także kategorią wykorzystywaną do opisu relacji człowieka ze światem społecznym oraz dyspozycją, która pozwala człowiekowi na zrozumienie istoty tych relacji. Tak się dzieje w ujęciach socjologicznych (por. Perkowska-Klejman, 2019, s. 90–99).

* * *

Kolejną kategorią „towarzyszącą” krytycznej refleksji jest *refleksywność*. Nie ma podstaw, by utożsamiać refleksyjność z refleksywnością (*reflexivity*). Wynika to z kilku względów. Po pierwsze, obie kategorie różni warstwa ontologiczna. Zwraca na to uwagę Karol Wojtyła, który – jako pierwszy w Polsce – w pracy *Osoba i czyn* (1985) dokonał rozróżnienia między refleksyjnością a refleksywnością. W ujęciu K. Wojtyły „myślenie refleksyjne jest ważnym elementem w powstawaniu (...) tej wiedzy o sobie, jaką stanowi samowiedza” (1985, s. 46). Konstytutywny dla refleksyjności jest zwrot myślowy do „aktu uprzednio dokonanego, aby pełniej ująć jego przedmiotową zawartość, ewentualnie też tego charakter czy strukturę” (Wojtyła, 1985, s. 47). W tym znaczeniu refleksyjność jest podstawowym czynnikiem tworzenia wiedzy o samym sobie, tym rodzajem myślenia, którego przedmiotem jest doświadczenie człowieka.

Jednak refleksyjność nie tworzy samoświadomości. Jak podkreśla Wojtyła:

myślenie refleksyjne nie jest konstytutywne dla świadomości – świadomość jest refleksywna a nie refleksyjna. [...] Refleksywność świadomości oznacza jest naturalny zwrot wobec podmiotu jako takiego [...] zwrot refleksywny świadomości sprawia, że przedmiot ten, który ontologicznie jest podmiotem, przeżywa siebie jako podmiot – czyli przeżywa swoje własne „ja”. (Wojtyła, 1985, s. 46)

W takim rozumieniu, refleksyjność wiąże się z refleksją „aktową” (*reflexio in actu signato*) Podmiot tworzy tutaj wiedzę o sobie (samowiedzę) poprzez analizę uprzedniego lub bieżącego doświadczenia. Refleksywność nawiązuje do refleksji „nieaktowej” (*reflexio in actu exercito*) budującej samoświadomość. Jest ona „ostoją duchowości” – „jest stale obecna przy przeżyciach ludzkich; towarzysząc im, świadczy o człowieku jako osobie” (por. Chudy, 1984, s. 22). Refleksyjność ma zatem naturę kognitywną, podczas gdy w refleksywności akcentuje się jej wymiar metafizyczny i dyskursywny.

Do takiego wniosku prowadzą również analizy socjologów. Spór toczony między Urlichem Beckiem, Anthony Giddensem i Scottem Lashem obecny – między innymi – w głośniejszej pracy pt. *Reflexive modernization* (1994) odnosi się do pytania o naturę oraz funkcje refleksywności. U. Beck kwestionuje kognitywny charakter refleksywności. W jego ujęciu refleksywność, w odróżnieniu od refleksji, nie wiąże się z wiedzą, lecz sprowadza się do autokonfrontacji jednostki ze skutkami funkcjonowania społeczeństwa ryzyka – szczególnie tymi, z którymi ustrój społeczeństwa przemysłowego nie może sobie poradzić ani ich zasymilować. Beck sprowadza istotę modernizacji refleksywnej do czegoś, co określa słowami – *self-dissolution and self-endangerment of industrial society* (Beck, Giddens, Lash, 1994, s. 175 i n.) Refleksywność ma być głównym czynnikiem sprawczym autonomicznego, niepożądanego oraz niewidocznego przejścia od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa ryzyka. Jak pisze:

refleksywność nowoczesności i modernizacji, w moim rozumieniu, nie oznacza refleksji nad nowoczesnością [...] ani też nie odnosi się do samooceny lub samokrytycyzmu nowo-

czesności w rozumieniu klasycznej socjologii; modernizacja – przede wszystkim – w niezamierzony i niewidzialny sposób podkopuje modernizację. Jest wolna od refleksji, wykorzystuje siłę autonomicznej modernizacji. (Beck, Giddens, Lash, 1994, s. 176)

Również Anthony Giddens (2007) odrzuca tradycyjne rozumienie refleksyjności. Refleksyjność tradycyjna – nazywana przez niego refleksywnością praktyczną i niedyskursywną – oznacza „zwykłe”, rozumowe kontrolowanie działania, przy czym niekoniecznie w pełni uświadamiane. Charakteryzuje one wszelkie ludzkie działanie, zwłaszcza te podejmowane w sytuacji bezpieczeństwa i zaufania, jakie stwarzał przednowoczesny, tradycyjny porządek społeczny. Refleksywność, która jest niezbędna w później nowoczesności, to zdolność i umiejętność myślowego zaprogramowania relacji z otoczeniem poprzez ciągłe, nieustanne monitorowanie (samoobserwację) swych intencji i motywów, dążenie do rozumienia źródeł stawianych przed sobą celów, dążeń i zamierzeń. Umożliwia ona także uświadomienie sobie własnego miejsca w środowisku, własnych możliwości, a także ograniczeń strukturalnych i podmiotowych, które utrudniają realizację tych zamierzeń.

Refleksywność nowoczesności podważa oświeceniowe gwarancje rozumu, prawdy oraz bezpieczne podstawy wiedzy pewnej o świecie społecznym i naturalnym. Nowoczesność bowiem pozostaje w integralnym związku z radykalnym wątpliwym. Zdaniem Giddensa – „integralny związek nowoczesności z radykalnym wątpliwym jest kwestią, która raz wypowiedziana nie tylko burzy spokój filozofów, ale staje się źródłem niepokoju egzystencjonalnego zwykłych ludzi” (2007, s. 30). Rozumiana w taki sposób refleksywność jest – w przekonaniu Giddensa – podstawowym narzędziem społeczno-kulturowej modernizacji i zmiany.

Koncepcja Giddensa różni się w kilku istotnych szczegółach z podejściem do refleksywności, reprezentowanym przez U. Becka (por. Beck, Giddens, i Lash, 1994). Giddens akcentuje związek refleksywności z aktywnością intelektualną człowieka. Łączy refleksywność z wiedzą – jakkolwiek jest to zasadniczy inny rodzaj wiedzy niż w przypadku klasycznie rozumianych dyskursów refleksji. Stąd wątki o charakterze epistemologicznym w analizie natury i funkcji refleksywności są w jego koncepcji inaczej rozłożone niż u Becka, który podkreśla nieświadomy i nieintencjonalny charakter refleksywności. Mówiąc inaczej, Beck akcentuje dystynkcję między refleksją a refleksywnością, przeciwstawia je sobie. Tymczasem dla Giddensa refleksywność jest bardziej dojrzałą, obliczoną na wyzwania nowoczesności, formą refleksji. Jednocześnie obaj są zgodni co do roli refleksywności w modernizacji i zmianie społecznej. Obaj szeroko rozumieją jej zakres. Refleksywność jest – po pierwsze – traktowana jako kompetencja autobiograficzna, pozwalająca na odniesienie własnego życia przede wszystkim do siebie samego. Jest – szczególnie dla Giddensa – czynnikiem tworzenia zintegrowanej tożsamości. Jej rozwój – jak twierdzi Giddens – przebiega samowrotnie. Pisz:

trajektoria samego życia jest jedyną nicią spajającą „ja”. Zintegrowana tożsamość, osiągnięcia autentycznego „ja” wynika z integracji doświadczeń życiowych w narracji własnego rozwoju i wytworzenia własnego systemu przekonań, dzięki którym jednostka wie, że „jest lojalna po pierwsze w stosunku do siebie”. Podstawowe punkty odniesienia ustanawiane są „od wewnątrz”, w zależności od tego, jak jednostka konstruuje i rekonstruuje swoją historię. (Giddens, 2007, s. 111)

Po wtóre, refleksywność jest cechą instytucji i organizacji życia w nowoczesności. Wówczas można mówić o refleksywności instytucjonalnej, która obejmuje rutynowe włączanie nowej wiedzy i informacji do warunków działania organizacji. W tym sensie można traktować refleksywność także jako cechę i właściwość działania społecznego.

Nowe, interesujące wątki do kwestii pojmowania istoty refleksywności wniósł Scott Lash. Wyróżnia on trzy jej typy: refleksywność kognitywną (*cognitive*), estetyczną (*aesthetic*) oraz hermeneutyczną (*hermeneutic*) (Beck, Giddens, Lash, 1994). Refleksywność kognitywna nawiązuje, zdaniem Lasha, do oświeceniowej tradycji, w której instrumentem krytyki jest wiedza naukowa. Wykorzystuje się ją do analizy istniejących warunków społecznych egzystencji człowieka. Uniwersalna, transcendentalna i dyskursywna „prawda”, wykorzystywana w analizie codziennych doświadczeń jednostki (szczególnie w odniesieniu się do jej relacji z otoczeniem społecznym), służy krytyce systemu (jak na przykład w teorii krytycznej) lub transformacji tradycji.

Refleksywność estetyczna bazuje na innych niż w przypadku refleksywności kognitywnej założeniach ontologicznych i epistemologicznych. Jej fundamentem nie jest wiedza naukowa, lecz codzienne, konkretne doświadczenie jednostek. To, co szczególne (*particular*) w doświadczeniu – jak podkreśla Lash – ma charakter estetyczny i zawiera w sobie nie tyle kulturę wysoką, co kulturę masową i „estetykę życia codziennego” (Beck, Giddens, Lash, 1994, s. 111). Refleksyjność estetyczna nie jest w swej naturze konceptualna, lecz mimetyczna. „Mimesis”, naśladownictwo, staje się tutaj drogą dochodzenia do „prawdy”. Naśladowczy, mimetyczny charakter refleksywności estetycznej powoduje, że staje się ona formą bezrefleksyjnego, nierozzerwalnego związku „ja” ze światem zewnętrznym. Tożsamość jednostki w zdominowanej przez nowe media kulturze „natychmiastowości” (Hejwosz-Gromkowska, 2014), kształtuje się w zasadniczo nowy, a zarazem niepokojący dla pedagogów, sposób. Trudno tutaj mówić o refleksji w tradycyjnym tego słowa znaczeniu, w którym oznacza ona głęboki namysł na własnym działaniem, uwzględniając jego prakseologiczne oraz etyczne wymiary. Refleksywność estetyczna, jako jeden z instrumentów kształtowania tożsamości jednostki we współczesnym świecie, nie jest namysłem, lecz „odbiciem” (refleksem) w codziennym życiu, bezkrytycznie przyjmowanych stylów życia, które promują idole popkultury (Melosik, Szkudlarek, 2010; Melosik, 2012). Jak twierdzi Lash – staje się ona krytyczna dopiero wtedy, kiedy jej punktem odniesienia staje się system prowadzący do utowarowienia, biurokratyzacji oraz reifikacji form życia codziennego (Beck, Giddens, Lash, 1994, s. 140).

Trzeci typ refleksywności – refleksywność hermeneutyczna – inaczej niż poprzednie jej typy – traktuje kwestie relacji między jednostką a otoczeniem społecznym – między *ja* i *my*. Refleksywność kognitywna oraz refleksywność estetyczna są programami indywidualizacji. W pierwszym przypadku można mówić o indywidualizacji „użytecznej” lub użytecznym indywidualizmie. Tożsamość, struktura *ja* jest sprowadzana do *ego*. Refleksywność jest skierowana na budowanie samoświadomości jednostki. W przypadku refleksywności estetycznej można mówić o indywidualizmie ekspresyjnym. Struktura *ja* odnosi się do pragnień podmiotu, realizowanych w sposób, jaki umożliwia, zdominowana przez media, kultura natychmiastowości.

O refleksywności hermeneutycznej można powiedzieć, że jest ona programem uspołecznienia. Na pierwszym planie jest tutaj kategoria *my* i pojęcie społeczności (*community*), które Lash opisuje odwołując się – między innymi – do koncepcji racjonalności komunikacyjnej Habermasa czy kategorii habitusu Bourdieu. Refleksywność hermeneutyczna jest cechą „refleksywnych społeczności”. Pozwala ona, poprzez wgląd w podstawy tego, co uznajemy jako znaczące, uzyskać dostęp do wspólnych znaczeń – tych, które są warunkami istnienia społeczności kulturowych (por. Beck, Giddens, Lash, 1994, s. 143–168).

Cechy krytycznej refleksji

Można by zadać sobie pytanie, jak jawi się istota krytycznej refleksji na tle wcześniej analizowanych koncepcji. Mimo bliskości znaczeń z krytycznym myśleniem, refleksywnością oraz refleksywnością istnieją przesłanki, by podjąć próbę wskazania na swoiste cechy krytycznej refleksji. Różnice – mimo że subtelne – są wyraźne. Odnieść je można do natury (ontologii) krytycznej refleksji, teorii, które są jej zapleczem funkcji oraz miejsc pojawiania się w dyskursach edukacyjnych. Wyniki tych analiz przedstawia tabela 1.

Kategorię krytycznej refleksji można analizować, umieszczając ją na kontinuum od myślenia krytycznego do refleksywności. Jako specyficzna właściwość ludzkiego myślenia i działania mieści się pomiędzy myśleniem krytycznym a refleksywnością² (por. tabela 1).

² Jakkolwiek można się zastanawiać nad relacją między refleksją krytyczną a refleksywnością i pytać, czy rzeczywiście refleksja krytyczna poprzedza refleksywność, to – jak sądzę – tego rodzaju konceptualizacja ma duże walory heurystyczne.

Tabela 1
Konstitutywne cechy krytycznej refleksji

	Krytyczne myślenie	Krytyczna refleksja	Refleksyjność	Refleksywność
Ontologia	Właściwość poznawczego funkcjonowania	Najbardziej dojrzały rodzaj refleksji Związek myślenia z działaniem	Cecha dojrzałych osobowości Kognitywny charakter	Cecha dojrzałych osobowości Metafizyczny charakter Cecha relacji interpersonalnych. Cecha instytucji później nowoczesności
Zaplecze teoretyczne	Teoria krytyczna Konstrukttywizm Pragmatyzm	Teoria krytyczna Kognitywizm Pragmatyzm Teoria transformatywnego uczenia się	Personalizm Kognitywizm Teoria krytyczna; teoria racjonalności komunikacyjnej Habermasa; teoria społeczeństwa ryzyka i modernizacji i modernizacji refleksyjnej Becka; teoria habitusu; Bourdieu; teoria strukturacji Giddensa	Personalizm Teoria krytyczna Teoria racjonalności komunikacyjnej Habermasa; teoria społeczeństwa ryzyka i modernizacji refleksyjnej Becka; teoria habitusu; Bourdieu; teoria strukturacji Giddensa
Funkcje	Doskonalenie poznawczego funkcjonowania w świecie	Zmiana funkcjonowania profesjonalnego, zmiana praktyki działania Otwarcie na refleksyjną praktykę	Tworzenie samowiedzy jednostki	Tworzenie samoświadomości jednostki Tworzenie tożsamości Zmiana instytucji (refleksywność instytucjonalna)
Miejsca pojawiania się dyskursach edukacyjnych	Dydaktyka Kształcenie na różnych poziomach edukacji (Paul, 2005; Cottrell, 2005; Czaja-Chubyba, 2013; Ennis, 1985; Kuhn, 2017; Kuhn, Cheney, Weinstock, 2000)	Andragogika (Mezirow, 1981, 1987, 1990, 1996; Malewski, 2016; Dix, 2016)	Kształcenie w szkole wyższej (Perkowska-Klejman, 2019; Baxter Magolda, 2001; Archer, 2013; Bielinis, 2020) Pedagogia (Gołębiak, 2001; Woronowicz, 2009)	Metodologia jakościowych badań edukacyjnych (Moss, 2005; Finlay, 2002)

Źródło: opracowanie własne.

Refleksyjność i refleksję krytyczną łączy to, że stanowią one najbardziej dojrzałe formy poznawczego i społecznego funkcjonowania człowieka. Można je traktować jako kompetencje pojawiające się po osiągnięciu przez człowieka najwyższych stadiów rozwoju poznawczego i moralnego – piagetowskiego stadium operacji formalnych oraz, co najmniej, Kohlbergowskiego etapu moralności opartej na zasadach. Trudno też oczekiwać, iż w praktyce refleksja krytyczna jest możliwa bez refleksyjności.

Istnieją cechy, które są swoiste dla krytycznej refleksji. Zdaniem Reynoldsa są one następujące: (a) nacisk na wątplenie i kwestionowanie przyjmowanych rozumowaniu przesłanek, (b) ogniskowanie uwagi bardziej to, co społeczne, a nie indywidualne, (c) szczególna uwaga przywiązywania do analizy relacji władzy i (d) dążenie do emancypacji (Reynolds, 1998, s. 189–190).

Sądzę jednak, że sięgnięcie po inne perspektywy niż teoria krytyczna, do której odwołuje się Reynolds, pozwala na bardziej precyzyjne przedstawienie „kolorytu znaczeń” refleksji krytycznej. Pedagogiczny pragmatyzm podkreśla nierozzerwalny związek tego rodzaju refleksji z działaniem (Korthagen, 1993). Przedmiotem krytycznej refleksji jest w tej perspektywie działanie podmiotu. Warto dodać, że nie tylko działanie podejmowane w przeszłości (refleksja retrospektywna), nie tylko przyszłe, planowane działanie (refleksja prospektywna), ale także działanie bieżące. W języku D. Schöna (1983) jest to *refleksja-w-działaniu*. Jednak w tym przypadku nie można odwoływać się do racjonalności „technicznej”. Refleksja alternatywnej epistemologii praktyki w dużym stopniu odwołuje się do intuicji, wyobraźni, improwizacji. Jej charakter nie jest jedynie kognitywny – odnosi się bowiem ona do sfery emocji, uczuć, a także moralności.

Szczególną wagę przypisują krytycznej refleksji współczesne teorie uczenia się dorosłych. Jednak inaczej niż u D. Schöna rozumiana jest tutaj jej istota oraz funkcje. Jako przykład może służyć teoria transformatywnego uczenia się Jacka Mezirowa (1990). J. Mezirow podkreśla, że krytyczna refleksja jest kategorią, której nie można utożsamiać z refleksją, krytycznym myśleniem czy refleksyjnością. Wynika to z jej charakteru oraz funkcji. Przedmiotem refleksji krytycznej są założenia posiadanej przez jednostkę wiedzy, przekonań i wartości. Poddaje się je namysłowi po to, by zakwestionować podważyć, a nie jedynie poddać weryfikacji prowadzącej do uznania, że są słuszne.

J. Mezirow rezerwuje termin *krytyczna refleksja* dla operacji umysłowych, które mają zakwestionować naszą dotychczasową wiedzę o sobie i świecie. Podkreśla, że ten rodzaj refleksji sprowadza się do „przezwycięzania ustanowionych, habitualnych wzorców oczekiwań, perspektyw znaczeniowych, za pomocą których nadajemy sens naszym spotkaniom ze światem innymi i samym sobą” (1990, s. 4). W takim rozumieniu krytyczna refleksja jest główną siłą napędową procesu, w którym człowiek „uczy się, jak się oduczyć”. Pomaga identyfikować i odrzucić te wszystkie doświadczenia, przekonania, stereotypy, które mogą być „zbędnym balastem” i tworzą barierę w rozwoju. Dzięki temu dokonuje się rodzaj „rewolucyjnego” przełomu w dotychczasowym sposobie nadawania znaczeń własnemu doświadczeniu.

Inaczej niż u wcześniej wspomnianego D. Schöna rozumiana jest w teorii transformatywnego uczenia się natura refleksji krytycznej. Refleksja krytyczna nie może – zdaniem J. Mezirowa – towarzyszyć bieżącemu działaniu. Przypisuje się jej tutaj retrospektywny charakter. Jest to rodzaj namysłu, który nie odnosi się do tego, jak coś robić lub zrobić. Chodzi o coś więcej – o ustalenie, jakie są motywy, powody oraz konsekwencje tego, co robimy na co dzień i co uznajemy za normalne.

* * *

W świetle przedstawionych wyżej analiz można dojść do wniosku, iż to, co różni krytyczną refleksję od innych, pokrewnych kategorii, to nie tyle jej przedmiot, co raczej jej natura (ontologia), funkcje oraz miejsca, w których się pojawia w dyskursach edukacyjnych. Jej istotą jest to, że stanowi ten rodzaj myślenia, który jest skierowany na kwestionowanie własnego funkcjonowania w świecie. Dzięki krytycznej refleksji możliwe jest odkrycie wszelkich, tkwiących w jednostce oraz jej otoczeniu społecznym, barier rozwoju.

Odpowiedź na pytanie o przedmiot refleksji krytycznej tylko z pozoru jest prosta. Można by założyć, jak wcześniej sugerowałem, że przedmiot krytycznej refleksji jest analogiczny jak w przypadku myślenia krytycznego, refleksyjności oraz refleksyjności. Teza taka jest uprawniona – jednak decydują niuanse. Pamiętając o tym, że jej cechą jest kwestionowanie lub wnikliwy namysł nad tym wszystkim, co stanowi barierę w rozwoju jednostki, a jednocześnie utrudnia zmianę społeczną, można by założyć, że treścią refleksji krytycznej są wszelkie, tkwiące w jednostce i otoczeniu społecznym czynniki, które uniemożliwiają człowiekowi stawanie się tym, kim być może. Wśród czynników tkwiących w jednostce mieszczą się – na przykład – osobiste przekonania na temat miejsca zajmowanego w strukturze społecznej, własnych możliwości i perspektyw rozwoju. Mają one charakter ukryty – jednostka uznaje je zwykle za „normalne” i oczywiste. Czynniki tkwiące w otoczeniu człowieka to wszelkie opresyjne praktyki społeczne wraz z ukrytymi założeniami ideologii będących ich zapleczem. Jednak tego rodzaju wniosek byłby nadmiernym uproszczeniem. Odwołując się do wcześniej przywołanych koncepcji teoretycznych, można zaryzykować tezę, iż nie wszystko, co domaga się sprzeciwu i negacji, może w praktyce stać się treścią refleksji. Widać tu wyraźnie dystynkcję między tym, co koniecznie i tym, co możliwe.

Uwagi końcowe

W artykule przedstawiłem argumenty na rzecz tezy, iż nie sposób przedstawić ideę krytycznej refleksji poprzez odwołanie się do jednej, arbitralnie dobranej koncepcji teoretycznej. Krytyczna refleksja jest bowiem przykładem tych kluczowych kategorii, *słów pierwszych* współczesnej humanistyki, które skutecznie opierają się próbom operacjo-

nalizacji. W koncepcjach, w których się pojawia, mamy do czynienia z klasycznym *migotaniem znaczeń*. Każda z nich przedstawia krytyczną refleksję w innym kontekście oraz w języku teorii, do których się odwołuje.

Odwołanie się do metodologii interdyskursywności umożliwiło przedstawienie dynamicznych związków między krytyczną refleksją i kategoriami „towarzyszącymi” – myśleniem krytycznym, refleksyjnością i refleksywnością. Jednocześnie pozwoliło podjąć próbę ustalenia relacji między dyskursami refleksji w dyskursach pedagogicznych oraz tych obecnych w innych dyscyplinach nauk o człowieku – filozofii, socjologii i psychologii. Wyniki tych analiz prowadzą do kilku uogólnionych wniosków:

1. *Krytyczna refleksja* – jako przykład kluczowej kategorii we współczesnych badaniach edukacyjnych jest bardzo bogata znaczeniowo. Nie sposób „zamknąć jej” w ramy jednej teorii oraz jednego paradygmatu w nauce. Byłby to nieuprawniony zabieg redukcji. Co więcej, analizując „migotanie znaczeń” krytycznej refleksji we współczesnych dyskursach nauk społecznych, trzeba mieć na uwadze istnienie kategorii pokrewnych – w tym przypadku refleksji, myślenia krytycznego, refleksyjności i refleksywności.
2. *Refleksja, krytyczna refleksja, refleksyjność i refleksywność* są kategoriami pokrewnymi, jednak zakres i treści tych pojęć nie zachodzą na siebie. Pozostają one wobec siebie w dynamicznych, zmiennych w czasie i w przestrzeni, relacjach. Odwołując się do astronomicznej metafory, można powiedzieć, iż tworzą one rodzaj konstelacji. Dla przykładu – analiza treści pojęcia refleksja przedstawia refleksję krytyczną w nowym świetle. Jest też odwrotnie – przyjrzenie się sposobom, w jaki jawi się refleksja krytyczna w różnych dyskursach pozwala odsłonić nowe, niewidoczne dotąd, aspekty treści pojęcia refleksji. Tego typu konstatację można odnieść się do pozostałych kategorii, które analizuję w tym artykule.
3. W trosce o zachowanie tożsamości pedagogiki, sięgając po dzieła powstałe poza pedagogiką, warto podjąć trud translacji kategorii tam powstałych na tradycyjny język pedagogicznego myślenia i działania. Rezygnując z tego, narażamy się na niebezpieczeństwo redukcji pedagogiki do nauk pokrewnych. Wpadamy w pułapkę „psychologizmu”, „socjologizmu” (i wielu jeszcze innych „izmów”), tracąc z pola widzenia naturę problemów, do których rozwiązania mają prowadzić badania edukacyjne.
4. Odwołując się do analizowanych tutaj kategorii w badaniach pedagogicznych, należy zadbać szczególnie o operacjonalizację treści tych pojęć oraz uświadomienie sobie założeń paradygmatycznych teorii, do których się odwołują. Istnieje poważnie niebezpieczeństwo ulegania pokusie „myślenia naskórkowego” oraz ulegania potocznym dyskursom, w których krytyczna refleksja się pojawia.
5. Każda z kategorii, którą uczyniłem przedmiotem zainteresowania w tym szkicu, funkcjonuje w odmiennych dyskursach pedagogicznych. Kategorie te

mają szczególne znaczenie dla pedagogiki ogólnej. Mogą wzbogacić szczególnie język tej subdyscypliny. Kategoria *krytycznego myślenia* może być wartościowa dla dydaktyki oraz przydatna w poszukiwaniach metod kształcenia tej kompetencji. *Refleksyjność* z kolei staje się jedną z ważniejszych kategorii współczesnych teorii wychowania. Osobne znaczenie ma pojęcie *refleksywności*. Staje się ono obecnie przedmiotem szczególnego zainteresowania metodologii jakościowych badań społecznych.

BIBLIOGRAFIA

1. Archer, M. (2013). *Człowieczeństwo: Problem sprawstwa*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
2. Baudrillard, J. (2008). *Słowa klucze*. Warszawa: Wyd. Sic!
3. Baxter Magolda, M. (2001). *Making Their Own Way. Narratives for Transforming Higher Education to Promote Self-Development*. Sterling: Stylus.
4. Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (1994). *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetic in the Modern Social Order*. Cambridge; Malden: Polity Press.
5. Bieliniś L. (2020). Academic reflective practice: tools supporting the self-evaluation approach, *Kultura i Edukacja*, 2(128), 210–227. <https://doi.org/10.15804/kie.2020.02.12>
6. Brückner, A. (1927). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. nakł. i własność Krakowskiej Spółki Wydawniczej. <http://www.wbc.poznan.pl/Content/426538>
7. Chudy, W. (1984). Rola refleksji w epistemicznej i ontycznej strukturze osoby ludzkiej. *Studia Philosophiae Christianae*, 1(20), 7–29.
8. Czaja-Chubyba, I. (2013). *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
9. Czerepaniak-Walczak, M. (1994). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe US.
10. Dix, M. (2016). The Cognitive Spectrum of Transformative Learning. *Journal of Transformative Education*, 14(2), 139–162. <https://doi.org/10.1177/1541344615621951>
11. Elder, L. (2007). Another Brief Conceptualization of Critical Thinking. W: *The Critical Thinking Community*. Defining Critical Thinking. <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
12. Ennis, R.H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48.
13. Fairclough, N., Duszak, A. (2008). Krytyczna analiza dyskursu – nowy obszar badawczy dla lingwistyki i nauk społecznych. W: N. Fairclough, A. Duszak (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej* (7–33). Kraków: Universitas.
14. Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2), 209–230. <https://doi.org/10.1177/146879410200200205>
15. Foucault, M. (1977). *Archeologia wiedzy*. Warszawa: PIW.
16. Giddens, A. (2007). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
17. Giroux, H.A., Witkowski, L. (2010). *Edukacja i sfera publiczna: idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

18. Glaser, E.M. (1941). *An experiment in the development of critical thinking*. New York: Teachers College, Columbia University.
19. Gołębiak, B.D. (2001). Ku pedeutologii refleksyjnej – od „agresywnej pewności” do „łagodnej perswazji”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej, Numer specjalny*, 203–222.
20. Hałas, E. (2011). Refleksyjność jako zasada i problem teorii społecznej. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 2(188), 191–202.
21. Hejwosz-Gromkowska, D. (red.). (2014). *Rekonstrukcje tożsamości w kulturze natychmiastowości*. Poznań.
22. Jabłońska, B. (2006). Krytyczna analiza dyskursu; refleksje teoretyczno-metodologiczne. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 2(1), 53–67.
23. Kacperczyk, A. (2005). Zastosowanie koncepcji społecznych światów w badaniach empirycznych. W: E. Hałas, K. Konecki (red.), *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego* (169–191). Wydawnictwo Naukowe Scholar.
24. Korthagen, F.A.J. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 317–326.
25. Kowalik-Kaletka, Z. (2011). Interdyskursywność w medialnych tekstach perswazyjnych – analiza w ramach KAD. *Media i Społeczeństwo*, 103–111.
26. Kuhn, D. (2017). Educating About and For the Future. *LEARNing Landscapes*, 11(1), 171–182. <https://doi.org/10.36510/learnland.v11i1.930>
27. Kuhn, D., Cheney, R., Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15(3), 309–328. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(00\)00030-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(00)00030-7)
28. Kwaśnica, R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
29. Malewski, M. (2016). O granicach andragogiki i granicach w andragogice. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(75), 9–39.
30. Melosik, Z. (2012). Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej. W: W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), *Media – Edukacja – Kultura* (31–50). Poznań: Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych.
31. Melosik, Z., Szkudlarek, T. (2010). *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń* (wyd. III). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
32. Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education Quarterly*, 32(1), 3–24. <https://doi.org/10.1177/074171368103200101>
33. Mezirow, J. (1987). Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning. *Interpreting*, 214–216. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
34. Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection triggers Transformative Learning. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 6(1), 86–89. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
35. Mizerek, H. (2018). O wymierającej sztuce dialogu. *Zarządzanie Publiczne*, 1(41), 1–10. <https://doi.org/10.4467/20843968ZP.18.001.8230>
36. Nowicka, M. (2014). Socjologia krytyczna a obietnica emancypacji. Wybrane problemy. *Stan Rzeczy*, 1, 235–254.
37. Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. *New Directions for Community Colleges, Summer 200*(130), 27–38. <https://doi.org/10.1002/cc.193>
38. Perkowska-Klejman, A. (2019). *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
39. Phillips, D.C. (1995). The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X024007005>
40. Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

41. Szahaj, A. (1985). Interes – poznanie – dyskurs – prawda. Jürgena Habermasa teoria poznania. *Studia Filozoficzne*, 4, 138–159. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
42. Trzópek, J. (2010). „Kto jest kontrolerem?” Problem podmiotu i świadomego „ja” we współczesnej psychologii kognitywnej. *Roczniki Psychologiczne*, 13(1), 129–154.
43. Vygotsky, L.S. (2012). *Thought and language*. Cambridge, London: MIT Press.
44. Witkowski, L. (2010). *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
45. Witkowski, L. (2013). *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
46. Wodak, R. (2008). Dyskurs populistyczny: Retoryka wykluczenia a gatunki języka pisanego. W: N. Fairclough, A. Duszak (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej* (185–214). Universitas.
47. Wodak, R., Meyer, M. (2009). Critical Discourse Analysis: History, Agenda, Theory, and Methodology. W: R. Wodak, M. Mayer (Eds.). *Methods of Critical Discourse Analysis* (1–33). London and New York: Sage Publications.
48. Wojtyła, K. (1985). *Osoba i czyn*. Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne.
49. Woronowicz, W. (2009). Edukacja refleksyjna w świetle koncepcji inteligencji społecznej. *Chowanna, Tom Jubileuszowy*, 69–77.
50. Wójcik, S. (2015). Analiza dyskursu polityki wokół obywatelskiej inicjatywy ustawodawczej na wybranych przykładach debat parlamentarnych. *Polityka i Społeczeństwo*, 1(13), 5–22.
51. Zamojski, P. (2014). Od demaskacji ku budowaniu. Postkrytyczna perspektywa badań pedagogicznych. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 67(3), 7–22.