



Kritično mišljenje

Uvodni primer: Obvezna udeležba delavcev pri dobičku

LDS: “To je še odprto za ... pogovore. Za nas ni sprejemljivo, da je to obvezno v vsakem primeru, brez opredeljenih ostalih okoliščin.”

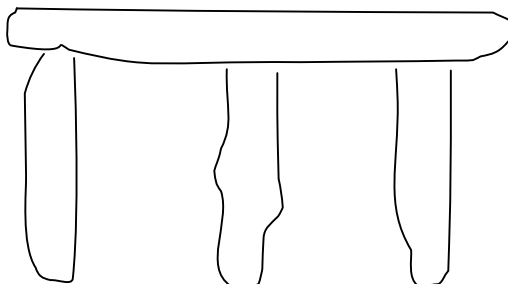
Zakaj to ni sprejemljivo?

LDS: 1. “Obvezna udeležba delavcev na dobičku je lahko protiustavna, predvsem v luči svobodne gospodarske pobude (74. čl. USRS) in pravice do zasebne lastnine (67. čl. USRS), saj gre za bistveno omejitev pravice družbenikov, da razpolagajo s plodovi svojega premoženja.”

2. Ker bi se s tem zmanjšala fleksibilnost slovenskega gospodarstva oziroma njegova odzivnost na spreminjajoče gospodarske razmere.

3. S stališča delničarjev bi se čez noč zmanjšala donosnost kapitala v Sloveniji (saj bi lahko manj razdelili med delničarje). To pa bi – zaradi prostega trga kapitala v EU – pomenilo beg kapitala v tujino.

LDS v bistvu ponudi argument, s katerim nas skuša prepričati, zakaj je obvezna udeležba vseh (tudi delavcev) na dobičku neupravičena.



Ocena razlogov v argumentu

Prvi razlog. Dodatno podporo mu priskrbi Nozickov argument samolastništva.

“Jedro Nozickove teorije, predstavljeno v prvem stavku njegove knjige (*Anarchy, State, and Utopia*, 1974), se glasi: “posamezniki imajo pravice in so reči, ki jim jih ne sme storiti noben posameznik ali skupina (ne da bi s tem te pravice kršili)” (Nozick 1974: str. ix). Družba mora te pravice spoštovati, ker “odražajo temeljnejše kantovsko načelo, da so posamezniki smotri in ne le sredstva; brez njihove privolitve posamezniki ne smejo biti žrtvovani ali uporabljeni za doseg drugih smotrov” (Nozick 1974: 30-1; slov. prev. 1992, 191.) To “kantovsko načelo” zahteva močno teorijo pravic, kajti pravice potrjujejo naše “ločene eksistence” in tako resno jemljejo “obstoj ločenih posameznikov, ki niso sredstva drugih” (Nozick 1974: 33). Ker smo drug od drugega ločeni posamezniki in ker ima vsak svoje zahteve, ki so ločene od zahtev drugih, obstajajo omejitve za oblike žrtvovanja, ki jih od nekoga lahko zahtevamo v korist drugih, in te omejitve izrazi teorija pravic. ... Po Nozicku libertarna družba posameznikov ne obravnava kot “orodja ali vire” temveč kot “osebe z individualnimi pravicami in dostojanstvom, ki temelji na njih. Ko nas prek spoštovanja naših pravic obravnava spoštljivo, nam dopušča, da individualno ali z drugimi, ki smo jih izbrali, kolikor je v naših močeh in s prostovoljnim sodelovanjem drugih posameznikov, ki imajo enako dostojanstvo, izbiramo lastno življenje, uresničimo svoje smotre in svoje samorazumevanje” (Nozick 1974: 334).” (Nav. po: Kymlicka 2005; 165-66).

Samolastništvo I

Katere pravice so torej za Nozicka najpomembnejša?

“Za Nozicka so najpomembnejše pravice pravice nad samim seboj – pravice, ki tvorijo samolastništvo (Kymlicka 2005; 167).”

Pomen besede samolastništvo je, da imamo v lasti vso svojo osebo. “Če se imam v lasti, imam v lasti svoje talente. In če imam v lasti svoje talente, imam v lasti vse, kar proizvedem s talenti, ki so moja last. Ravno tako kakor lastništvo zemljišča pomeni, da imam v lasti proizvode tega zemljišča, lastništvo nam mojimi lastnimi talenti pomeni, da imam v lasti njihove proizvode. Zato zahteva po prerazdelitveni obdavčitvi krši samolastništvo (Kymlicka 2005; 167).”

Tukaj se odpira možnost kritike prvega razloga v zgornjem argumentu s pomočjo Rawlsove teorije pravičnosti kot poštenosti, kjer je pravica do določenega deleža družbenih sredstev (in tudi do dobička) zelo pomembna, poleg tega Rawls povsem drugače obravnava posedovanje nadarjenosti (talentov).

Samolastništvo II

Nozick vidi v Rawlsovi teoriji zanikanje samolastništva. "Ni mogoče reči, da imam svoje talente v lasti, če imajo drugi legitimne zahteve do sadov teh talentov (Kymlicka 2005, 168).

Za Nozicka je Rawlsova teorija liberalno egalitarna in težava tega egalitarizma je, da v resnici ne uspe obravnavati ljudi kot enakih, kot smotrov na sebi. "Kot utilitarizem tudi to stališče iz nekaterih ljudi naredi le sredstva za življenje drugih ... Ker imam samolastniške pravice, naravno hendikepirani nimajo nobene legitimne zahteve nad menoj in mojimi talenti. Isto velja za vse druge posege v menjave na prostem trgu. Moje samolastništvo lahko v celoti pripozna samo neomejeni kapitalizem (prav tam)."

Skratka, ljudi ne obravnavamo kot enake, če jih ne priznamo kot samolastnike.

Samolastništvo in lastništvo nad zunanjim svetom I

Kako je ideja samolastništva povezana z lastništvom nad naravo, materialnimi dobrinami itd.?

Nozick se zaveda, da zlasti narave, ki vstopa v produkcijo (ki jo predelujejo v proizvodnji) nismo ustvarili z lastnimi talenti. Kaj nam potem daje pravico, da si jo prilastimo? Toda, če naj bom upravičen do vseh prihodkov iz tržnih menjav, ne moremo biti le lastnik svojih moči (talentov), temveč tudi zunanjih virov, ki prvotno niso bili nikogaršnja last (prav tam, 170).

Za Nozicka so menjave legitimne, če je legitimna tudi prvotna prilastitev (pridobitev) virov. Vse kar je v lasti, vsebuje vsaj nekaj narave itd. Po Nozicku bi se morali vrniti nazaj in popraviti vse krivice oziroma (in celo) z morebitno ponovno prerazdelitvijo poskrbeti za pravično (legitimno) lastništvo.

Samolastništvo in lastništvo nad zunanjim svetom II

“Kakšna vrsta prvotne pridobitve absolutnih pravic nad nezasedenimi resursi je konsistentna z idejo obravnavanja ljudi kot enakih? (Kymlicka 2005, 173)”

Nozick se sklicuje na Locka in na gibanje v Angliji v 17. stol., ki je začelo privatizirati dotlej skupno gmajno, namenjeno vsem (za pašo, nabiranje lesa itd.). Po prilastitvi so nekateri postali premožni, drugi pa so izgubili dostop do virov. Kako lahko to branimo? Locke je dejal, da moramo pustiti “dovolj in enako dobrega” za druge. Toda zavedal se je, da se to ne uresničuje, zato je to omilil in menil, da je “prilastitev sprejemljiva, če so po njej ljudje, *v celoti gledano*, na istem ali na boljšem (prav tam).”

Argument se naslanja na “tragedijo gmajn” in nekakšno hobbesovko razlago človeške narave. Zakaj? “Če je zemlja v skupni lasti in namenjena splošni rabi, nihče nima prave spodbude, da bi vlagal svoj čas in trud vanjo in tako izboljšal njeno produktivnost.... Zakaj bi vlagal svoj trud v sajenje koruze na gmajni, če ima vsakdo pravico, da pride in jo pobere?”

Problematičnost argumenta, ki stavi na tragedijo gmajne

Ključno za argument o tragediji gmajne je, da je vlaganje v skupno gmajno neracionalno.

Če so danes neke vrste gmajna oceani, potem postane edino racionalno, da jih izplenimo: če jih ne bomo mi, jih bo nekdo drugi. To se tudi res dogaja.

Toda, kaj če je takšna racionalnost preprosto egoistična racionalnost? To bi pomenilo neko krožnost v argumentu.

Za argument privatizacije gmajne namreč uporabi egoistično racionalnost, egoistična racionalnost pa morda ni nekaj, kar bi bilo v nas od vekomaj, temveč je (moralna) drža, ki nastopa skupaj z idejo privatizacije. Imamo torej lastnosti, prepričanja osebe kot so: ideja o ločenih eksistencah, privatizacija, egoistična racionalnost itd. Te lastnosti in prepričanja tvorijo nek miselni horizont, ki se uveljavlja v svetu, postavlja pravila in se reproducira. Kaj pa če ljudje niso bili vseskozi takšni in so stoletja in tisočletja živeli na skupni gmajni? Kaj pa, če sploh ni "zdravo", da so ljudje takšni?

Samolastništvo in lastništvo nad zunanjim svetom III

Skratka, če je zadoščeno “lockovskemu pogoju”, je za libertarce pridobitev zunanjih virov legitimna. Za nekatere libertarce postane to celo naša moralna dolžnost. Prilastitev torej ne krši enakega upoštevanja, če nikomur ne poslabša položaja.

“Toda kaj natančno pomeni poslabšati položaj? ... Nozickov odgovor je, da je prilastitev določenega predmeta legitimna, če zaradi njegove odtegnitve splošni rabi ljudi v *materialnem pogledu* niso na slabšem... Vzemimo na primer Amy in Bena. Oba živita od zemlje, ki je prvotno v splošni rabi. Amy si je zdaj prilastila tolikšen del te zemlje, da se Ben ne more več preživljati z njenim preostankom. Videti je morda, da je Ben zato na slabšem. Toda Amy za delo na svoji zemlji ponudi Benu plačo, katere vrednost presega izkupiček, ki ga je imel od lastne proizvodnje. Zaradi dviga produktivnosti, ki ga prinese delitev dela, tudi Amy prejme več virov, kolikor jih je pridobivala prvotno, pri čemer je povečanje njenega deleža večje od povečanja njegovega. Ben mora to sprejeti, saj zanj ni več dovolj zemlje, da bi lahko še naprej živel tako, kakor je nekoč (Kymlicka 2005, 175-6).”

Samolastništvo in lastništvo nad zunanjim svetom IV

Težava Nozickove logike samolastništva je potemtakem ta, da lahko nekateri ljudje drugim vsiljujejo osnovna pravila igre. Nozick pravi, da samolastništvo zagotavlja našo zmožnost sledenja lastnim ciljem, toda videli smo, da je Ben po prilastitvi skupne gmajne odvisen od Amy.

“Amyjina prilastitev Benu dejansko odtegne dve pomembni svoboščini: (a) Ben nima besede pri določitvi statusa zemlje, ki jo je uporabljal – Amy si jo enostransko prilasti, ne da bi ga vprašala o tem ali pridobila njegovo soglasje; (b) Ben nima nobene besede pri tem, kako bo uporabljeno njegovo delo. Sprejeti mora Amyjine pogoje zaposlitve, sicer bo umrl, in se odreči nadzoru nad uporabo večine svojega časa. Pred prilastitvijo se je morda imel za pastirja, ki živi v harmoniji z naravo. Zdaj mora takšna prizadevanja opustiti in namesto tega izpolnjevati Amyjine ukaze, ki lahko pomenijo tudi do narave izkoriščevalsko delovanje. Če se to zgodi, je Ben zaradi Amyjine prilastitve lahko na slabšem, kljub temu da so se njegovi materialni prihodki zaradi prilastitve nekoliko povečali (Kymlicka 2005; 177-8).”

Vrnitev k zgornjemu argumentu LDS

Če rečemo, da prvi razlog v javni obrazložitvi LDS zakaj nasprotujejo obvezni udeležbi delavcem pri dobički, gradi na libertarni tradiciji in da si ga lahko pojasnimo z Nozickovo teorijo samolastništva, potem ta argument pade skupaj z Nozickovo teorijo. Če je za teorijo samolastništva ključen kantovski imperativ, da drugih ljudi ne smemo jemati kot sredstvo, izvedba teorije pa pokaže, da na koncu (na izvedenem kapitalističnem trgu) celo večino ljudi jemljemo kot sredstvo, potem naletimo na protislovje. Ker nam razum (veščine kritičnega mišljenja) narekujejo, da moramo zavrni protislovne razloge oziroma ne sprejeti, da podpirajo sklepe, katerih razlogi so, potem moramo zavrni Nozickovo teorijo o samolastništvu in z njo prvi LDS-ovski razlog za nasprotovanje obvezni delitvi dobičkov.

K temu lahko dodamo naslednje. Nasprotovanje obvezni udeležbi dobička je dokaz za prisotnost tistega duha (nemara svetovnega nazora), ki živi med nami, nam vsak dan znova določa pravila igre, mi pa se mu uklanjamo.

Kaj pa kritično mišljenje?

- Ko v SLO govorimo o kritičnem mišljenju naletimo na osnovno nerazumevanje. Zdi se, da je za večino kritično mišljenje nekakšna kompetenca, brez katere v prihodnje ne bomo uspešni v naglo spreminjajočem se svetu. Razvijanje kritičnega mišljenja ima utilitarno vsebino – korist za posameznika in korist za družbo. Še več kritično mišljenje postaja neke vrste kapital, samo to postajanje pa kaže, da nam nekdo pred nosom spreminja pravila igre.

Primer napačnega razumevanja 1

Iz Kataloga znanja za fiziko v srednjem poklicnem izobraževanju (http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/drugi_del/SSI/KZ-IK/ssi_pti_fizika_140.doc):

- Kompetence so opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov (Uradni list Evropske unije št. 394/10). Pouk fizike kot eden temeljnih splošnoizobraževalnih predmetov v srednjih šolah razvija predvsem:
- **osnovne kompetence v naravoslovju in tehnologiji**
- Raziskovanje in razumevanje naravnih procesov in pojavov kot temeljno znanje s področja fizike ima pomembno vlogo v razvoju vseh tehničnih strok in je nujno za uspešno razumevanje pojavov iz vsakdanjega življenja. Ob tem pri pouku fizike razvijamo pomembne prvine ključnih kompetenc: kritično mišljenje, zmožnost reševanja problemov, ustvarjalno zmožnost ter zmožnosti dajanja pobud, sprejemanja odločitev, ocenjevanja tveganj.

Primer napačnega razumevanja 2

Konferenca: »Spodbujanje inovativnosti in ustvarjalnosti – odgovor šol na izzive družbe prihodnosti« (9. - 10. april 2008, Brdo pri Kranju)

(http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/Predsedovanje_EU/Tematska_konferenca/Gradivo_zaključki_Young.doc)

3. DELAVNICA: Usposobljenost in spretnosti za ustvarjalnost in inovativnost

Odlomek iz poročila:

Delavnico je vodil dr. Michael Young z Inštituta za izobraževanje, Univerze v Londonu, ki je avtor številnih člankov in knjig , med drugim knjige The Curriculum of the Future.

- V razpravi smo poskušali odgovoriti na vprašanje, kakšen naj bo kurikulum prihodnosti, da bo vzpodbujal kreativnost in inovativnost in kakšno vlogo lahko ima osem ključnih kompetenc, ki sta jih sprejela Svet in Evropski parlament, ki poudarjajo pridobivanje znanja, razvoj spretnosti pa tudi osebnega odnosa. Katere značilnosti šolskega etos, kurikula in pedagoških odnosov med učenci in učitelji vzpodbujajo kreativnost in inovativnost? Okrepljeno zavedanje, da »biti kreativen« v najširšem smislu pomeni biti odprt za nove stvari, biti pripravljen preizkusiti nove pristope, tolerirati napake in se učiti iz njih, sprejemati tveganje. S katerimi pedagoškimi in didaktičnimi strategijami bi lahko bolj pospeševali razvoj kreativnosti in inovativnosti?
- Posebna točka je bila namenjena izzivom, ki jih pred šole postavlja hitro naraščanje in zastarevanje znanj in kaj to pomeni v iskanju ravnotežja med generičnimi spretnostmi, in predmetno specifičnimi znanji. V vedno bolj zapletenem in povezanem svetu postajajo ustvarjalnost, sposobnost misliti brez predsodkov, **kritično mišljenje**, reševanje problemov, proaktivno delovanje, učenje iz napak in radovednost, sposobnost hitrega učenja ter metakognitivne zmožnosti prav tako pomembne (če ne celo bolj pomembne) kot korpusi predmetno specifičnih znanj. Kako poskrbeti za ustrezno ravnotežje in vzajemno podporo Kako se lahko vsebinsko/deklarativno znanje in generične spretnosti (reševanje problemov, učenje učenja, biti pripravljen tvegati) vzajemno podpirajo?

R. Paul: Kritično mišljenje in položaj izobraževanja danes

Fraza »kritično mišljenje« je preveč pogosto zgolj meglen izraz, ki pokriva vsakršno zbirko sprememb in/ali pojmovanj teh sprememb. Fraza je torej veliko prevečkrat uporabljena tako nenatančno, da nihče ne vé, kaj izraža ali kako oceniti njene nejasne posledice. Na primer, rezultati nedavne zelo obsežne raziskave o tem, kako naključno izbrane fakultete razumejo kritično mišljenje oziroma kako dejavno ga spodbujajo in vključujejo v svoja predavanja – raziskavo, ki je zaobjela 75 visokih šol in univerz, je izpeljal *Center For Critical Thinking For the Commission on Teacher Credentialing* – prinašajo naslednje splošne sklepe:

- 1) Čeprav je velika večina (fakultet) trdila, da je kritično mišljenje poglavitni cilj njihovega poučevanja (89%), bi jih lahko le majhno število jasno razložilo, kaj kritično mišljenje je (19%). Le pri 9% vključenih v raziskavo se je delo v razredu odvijalo v duhu poučevanja kritičnega mišljenja.
- 2) Čeprav je velika večina (78%) trdila, da njihovi študentje ne posedujejo ustreznih intelektualnih norm, (ki bi jih uporabili pri oceni lastnega mišljenja), in jih je 73% smatralo, da je za študente učenje ocenjevanja lastnega dela ključnega pomena, jih je lahko le zelo malo (8%) navedlo kakšno intelektualno normo oziroma merilo, ali na razumen način razložilo, kaj te norme in merila so.
- 3) Čeprav je 50% intervjuvanih povedalo, da nedvoumno razlikujejo med veščinami kritičnega mišljenja in intelektualnimi lastnostmi (kritičnih mislecev), jih je bilo le 8% sposobnih predložiti jasno pojmovanje veščin kritičnega mišljenja, za katero so menili, da je ključnega pomena za njihove študente. Razen tega je velika večina (75%) le minimalno ali megleno opomnila na intelektualne lastnosti uma, ali pa še to ne (42%). Itd.

Delni sklep

Ko govorimo o pojmu kritičnega mišljenja imamo opravka bodisi z nerazumevanjem (ki je pri nas še toliko večje kot v ZDA) tega pojma ali z napačnim razumevanjem. Nerazumevanje in napačno razumevanje nista nedolžna pojava ali pojava, ki nimata nikakršnih posledic. Tako kot Amy določa Benu pravila igre (kaj je dobro, kako moramo živeti ipd.), podobno napačno razumevanje ali nerazumevanje (s tem ko se širita) že nekomu organizirata (urejata) stvarnost in to v imenu nekoga.

P. McLaren, R. Farahmandpur: S poučevanjem zoper globalizacijo in novi imperializem: k revolucionarni pedagogiki I

- Zaradi izjemno hitrih in blaznih sprememb, ki smo jim priča v omreženem svetu globalnih tehnologij in prostotrgovinskih pobud, smo pod vse hujšim pritiskom, da začnemo razmišljati o vsakodnevnih bojih zoper zatiranje in izkoriščanje, ki ga povzročajo naraščajoče klike tehnološko prismojenih roparskih globalnih magnatov. Medtem ko se skušamo izogniti kulturi neskončnega kopičenja dobrin, smo prepuščeni na milost in nemilost še bolj grozljivi korporativni kulturi, ki oblikuje naše subjektivitete. Ali kot je zapisal Hayat Imam (1997): *Danes [...] je postalo "ustvarjanje blagostanja" temeljna vrednota življenja v globalni kulturi, v gospodarskih analizah pa ne zasledimo niti trohice razmišljanja o morali, človeških potrebah in družbeni vesti* (str. 13). Mutirane oblike pohlepa in družbeni odnosi, ki omogočajo, da se bujno razraščajo, so korporativnim šefom prinesli dobičke, ki presegajo plače armade tovarniških delavcev.
- V svetu, kjer vladajo tržne zakonitosti, niso niti univerze, niti gimnazije, niti poklicne šole varne pred vplivi gospodarske politike, ki daje prednost akumuliranju kapitala. Niemark (1999) pravi, da so vse vplivnejše družbene politike, ki podpirajo razvoj univerz, katerega cilj je ustvarjanje dobičkov, spremenile visoko šolstvo v privesek tržne ekonomije. Avtorica piše, da so se zagovorniki družbenih politik, ki podpirajo privatiziranje, odločili, da bodo ustanavljali logiki profitov naklonjene izobraževalne institucije [...]; prenašali bodo izvajanje kurikula, nudenje inštrukcij, svetovanje ter administrativna dela tja, kjer bodo nižji stroški [...], podpirali oziroma podpisovali bodo skupne raziskovalne projekte, ki jih bodo izvajali univerze in podjetja, skrbeli za razvojna partnerstva in licenciranje dogovorov. [...] Povsem jasno je, da lahko prestrukturiranje visokega šolstva okrepi neenakosti in prepusti javno visoko šolstvo na milost in nemilost družbenim in gospodarskim politikam, ki so podrejene zakonom tržne ekonomije (tj. komodifikaciji ali spreminjanju vsega v tržne dobrine, proletarizaciji ljudi in kopičenju kapitala).

P. McLaren, R. Farahmandpur: S poučevanjem zoper globalizacijo in novi imperializem: k revolucionarni pedagogiki II

- **Mc Laren in Farahmandpur navedeta Perrucijevo in Wysongovo (1999) razdelitev različnih vrst kapitala:**
 - **kapital, namenjen potrošnji (neposredno je odvisen od plač ali mezd);**
 - **Investicijski kapital (neposredno je povezan s presežkom kapitala, ki je namenjen potrošnji - lahko ga investirate skladno s svojimi interesi);**
 - **kapital v obliki veščin ali spretnosti (povezan je s posebnimi znanji, ki so jih ljudje pridobili z delovnimi izkušnjami, usposabljanjem ali z izobraževanjem);**
 - **socialni kapital (predstavlja ga mreža socialnih odnosov, ki jih imajo ljudje s člani svoje družine, s prijatelji ali z znanci, pa tudi kolektivni gospodarski in kulturni kapital posamezne skupine ljudi.**

K zgornjemu delnemu sklepu: pravila ekonomske logike, ki se zajeda v naša življenje opravljajo mobilizacijo izobraževanja. Vse bolj se zdi, da je izobraževanje še ena multinacionalka, ki kupčuje s kapitalom v obliki veščin in spretnosti (denimo kritičnim mišljenjem), ter socialnim kapitalom.

K alternativni opredelitvi kritičnega mišljenja (via - kratka zgodovina kritičnega mišljenja I)

Leta 1906 je William Graham Sumner objavil knjigo *Folkways...*, v kateri je dokumentiral težnjo človeškega uma k sociocentričnemu mišljenju in temu vzporedno težnjo šol k (nekritičnemu) služenju družbeni indoktrinaciji:

“Šole oblikujejo osebnosti po enem samem vzorcu – v pravovernosti. Če šolskega izobraževanja ne bodo uravnavala naša najboljša spoznanja in zdrav razum, bo še naprej ustvarjalo može in žene po tem enem vzorcu; kakor da bi zavrteli stružnico. ... Proizvodnja pravovernosti upošteva vse velike življenjske nauke. Sestavljajo jo najbolj obrabljena in vsakdanja stališča, ki so običajna za množice. Toda priljubljena mnenja vselej vsebujejo surove zmote, polresnice in prehitra posploševanja (str. 630).”

Sumner je hkrati s tem prepoznal velikansko potrebo po kritičnem mišljenju v življenju in izobraževanju:

“Kritika je preiskovanje in preizkušanje vseh vrst predlogov, ki so nam ponujeni v sprejetje. Njen namen je odkriti, ali se ujemajo z resničnostjo ali ne. Sposobnost kritike je posledica izobrazbe in urjenja. Predstavlja moč in navado duha. Je prvi pogoj človeške blaginje, za katero bi se morali izobraževati vsi možje in žene. To je naše edino jamstvo zoper zmote, prevare, vraževernost in napačno razumevanje tako nas samih kakor našega položaja v svetu. Izobrazba je dobra le v toliko, v kolikor proizvede dobro razvito sposobnost za kritiko. ... Učitelj kateregakoli predmeta to metodo pri učencih kultivira v navado, če vztraja pri natančnosti in racionalni kontroli vseh postopkov in metod, in če je prepričan, da je vse nenehno odprto za preverjanje in popravljanje. Tako izobraženi ljudje ne morejo podleči brezglavim spremembam v mnenju množic, temveč si počasi oblikujejo svoja prepričanja. Stvari lahko imajo za možne ali verjetne, ne da bi zato trpeli ali zahtevali gotovost. Počakajo lahko na dokaze in jih pretehtajo. ... Prav tako se lahko uprejo privlačnosti najbolj spoštovanih predsodkov. Izobraževanje kritične sposobnosti je tako edino izobraževanje, za katero bi v resnici lahko rekli, da proizvaja dobre državljane (str. 632-33).”

(Vir: R. Paul: Kritično mišljenje in položaj izobraževanja danes Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines; Winter 1996, Vol. XVI, št. 2.)

K alternativni opredelitvi kritičnega mišljenja (via - kratka zgodovina kritičnega mišljenja II)

TRIJE VALOVI KRITIČNEGA MIŠLJENJA – PRVI VAL

Osnova prvega vala preučevanja kritičnega mišljenja (1979-1996) je bila osredotočenost na teorijo logike, argumentacije in sklepanja. Ta val je dejansko postal samostojno področje, v katerem so prevladovali filozofi. Teoretiki prvega vala so bili »neformalni logiki«, ki so bili pozorni izključno na tiste primere mišljenja, v katerih sta bila eksplicitno navzoča prepričevanje in argumentacija. Poleg tega so stremeli k analizi argumentov z minimalnim sklicevanjem na družbeni kontekst.

Na primer, State College and University System of California je cilje kritičnega mišljenja, potrebne za diplomo, opredelil takole:

“Poučevanje kritičnega mišljenja mora biti zasnovano tako, da bo privedlo do razumevanja odnosa med jezikom in logiko, kar bi moralo voditi do sposobnosti analiziranja, kritike in zagovarjanja idej, sposobnosti za deduktivno in induktivno sklepanje ter za sklepanje o dejstvih in sodbah, ki temelji na pravilnem izpeljevanju iz neprotislovnih prepričanj in spoznanj. Minimalne pričakovane kompetence ob zaključku uspešnega pouka kritičnega mišljenja morajo biti: sposobnost razločevanja med dejstvom in sodbo ter prepričanjem in spoznanjem, kakor tudi večje obvladovanje osnovnih procesov induktivnega in deduktivnega sklepanja, vključno z razumevanjem formalnih in neformalnih napak v mišljenju in jeziku. “

Po eni strani smo torej soočeni z univerzalnim splošnim ciljem, po drugi strani pa s precej omejenim in specializiranim načinom doseganja tega cilja. Po mojih izkušnjah študenti zgolj zaradi urjenja v obvladovanju »osnovnih procesov induktivnega in deduktivnega sklepanja« ali zaradi izpostavljenost teoriji formalnih in neformalnih napak, ne bodo dosegli »razumevanja odnosa med jezikom in logiko« in ne »sposobnosti analiziranja, kritike in zagovarjanja idej«. Prav tako tudi ne bodo sposobni razločevati »med dejstvom in sodbo« ali med »prepričanjem in spoznanjem«. Ta neusklajenost med ciljem (tega izobraževanja) in sredstvi je očitna vsakomur, ki jemlje resno zgoraj navedene cilje.

(Vir: R. Paul: Kritično mišljenje in položaj izobraževanja danes. Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines; Winter 1996, Vol. XVI, št. 2.)

K alternativni opredelitvi kritičnega mišljenja (via - kratka zgodovina kritičnega mišljenja III)

TRIJE VALOVI KRITIČNEGA MIŠLJENJA – DRUGI VAL

Drugi val (1980-1996) je do neke mere odziv na prvega. Toda reformatorji drugega vala na žalost niso imeli v načrtu širjenja temeljev neformalne logike in sklepanja. Nekateri med njimi so – zmotno – »logiko« raje zavrnil. Menili so bodisi, da logika ovira mišljenje, omejuje ustvarjalnost in zmanjšuje intuicijo, ali pa se zanj niso zmenili preprosto zato, ker so se raje posvečali različnim »odkritjem« in priljubljenim teorijam mišljenja. Tako je področje »mišljenja« v resnici postalo mešanica vsega, kar je še danes. Nekatera dela, (ki nastajajo v njegovih okvirjih) mejijo že na šarlatanstvo. Hitri tečaji poučevanja in razumevanja mišljenja so postali nekaj običajnega; prevladali so v reformnih prizadevanjih na vseh nivojih izobraževanja in še vedno prevladujejo.

Sicer spoštovanja vredne izobraževalne organizacije so dodeljevale denar problematičnim in zgolj na prvi pogled sijajnim pristopom k mišljenju. Na področje je začelo pritekati veliko denarja; in mogoče je postalo veliko zaslužiti s programi hitrih tečajev, katerih predpostavka je bila, da je mišljenje mogoče naglo in enostavno izboljšati; celo s pomočjo tistih učiteljev, ki niso nikoli raziskovali mišljenja ali so sami uborno razmišljali. Obljubljen je bil takojšen uspeh in pojav psevdo-kritičnega mišljenja je postal nekaj običajnega.

Države so predložile nove strategije preverjanja, o katerih se je trdilo, da so na višji stopnji. Kalifornija je vpeljala nov in zelo drag sistem preverjanja branja in pisanja, za katerega so trdili, da se osredotoča na kritično mišljenje – a je v resnici bil subjektiven in zelo slabo zasnovan.

Drugi raziskovalci drugega vala – v glavnem kognitivni psihologi – so razvili različne teorije »mišljenja« in »intelligence«, toda te raziskave in teorije pogosto nimajo filozofskih temeljev, praviloma zanemarjajo vprašanje intelektualne ocene mišljenja in – tako kot raziskave neformalnih logikov prvega vala – niso jasno povezane s splošnim problemom poučevanja snovi na različnih predmetnih področjih.

(Vir: R. Paul: Kritično mišljenje in položaj izobraževanja danes Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines; Winter 1996, Vol. XVI, št. 2.)

K alternativni opredelitvi kritičnega mišljenja (via - kratka zgodovina kritičnega mišljenja IV)

TRIJE VALOVI KRITIČNEGA MIŠLJENJA – TRETJI VAL

Tretji val raziskovanja se ukvarja z: integracijo spoznanj prvega in drugega vala raziskovanj; razvijanjem teorije kritičnega mišljenja, ki je stroga in splošna itd.

Zanimiva vprašanja so: Kako bi bilo potrebno poučevati šolske predmete, da bi učenci zapuščali šole opremljeni z intelektualnimi veščinami, ki so nujne za prilaganje nenehnim in vse hitrejšim spremembam? Kako bi morali poučevati, da bodo učenci jasno spoznali, da bo delo v prihodnosti delo uma; se pravi intelektualno delo, ki zahteva univerzalne veščine sklepanja in intelektualno samo-disciplino? To so vprašanja, na katera bi morali odgovoriti.

Tretji val je lahko uspešen le z rastočim prepoznavanjem dobrih in slabih strani prvih dveh valov. Raziskovanje prvega vala mora k širšemu kompleksu zanimanj doprinesi svojo strogost in globino; raziskovanje drugega vala pa mora to strogost in globino povezati s svojo splošnostjo.

Področje potrebuje splošno teorijo mišljenja in kritičnega mišljenja. Potrebuje jasen nabor intelektualnih norm in v celoto povezano množico stremljenj. Potrebuje splošen pojem logike, ki priznava vlogo čustev, intuicije, domišljije in vrednot v mišljenju. Zagotoviti mora, da bo jasna vodilna vloga mišljenja pri oblikovanju čustev in vedênja. Poskrbeti mora za okvir, v katerem bo mogoča integracija teorij učenja in poučevanja v zelo raznolikih človeških kontekstih. In poskrbeti mora tako za univerzalne prvine sklepanja kakor za tiste, ki so odvisne od (posameznih) področij in kontekstov.

Sodobne opredelitve kritičnega mišljenja I

- **Harvey Siegel** (*Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*, 1988): kritično mišljenje je »mišljenje, ki ga na ustrezen način vodijo razlogi«. (Ideja: um naj oblikujejo pojavi, utemeljeni z razlogi in ne želje, strahovi, družbene nagrade in kazni, itd.)
- **Robert Ennis** (1985) opredeli kritično mišljenje kot »razumno reflektivno mišljenje, ki se ukvarja s tem, kaj storiti ali v kaj biti prepričan.« (Ideja: usmerjanje pozornosti na pomembno vlogo, ki jo ima kritično mišljenje v vsakdanjem življenju).
- **Matthew Lipman** (1988) opredeli kritično mišljenje kot »vešče, odgovorno mišljenje, ki spodbuja presojo, ker temelji na merilih, je samokorigirajoče in občutljivo na kontekst.«

Sodobne opredelitve kritičnega mišljenja II

Smisel raziskovanja posameznih opredelitev kritičnega mišljenja je v ugotavljanju, da vse dobre opredelitve opozorijo na kakšno pomembno razsežnost kritičnega mišljenja in kritičnega misleca.

Sodobne razprava o pojmu kritičnega mišljenja se začnejo leta 1962 z Ennisovo prvo opredelitvijo kritičnega mišljenja kot *pravilnega ocenjevanje trditev*. Pravilno ocenjevanje trditev zajema *dvanajst vidikov kritičnega mišljenja*: razumevanje pomena izjave; presojo, ali se v načinu razmišljanja nahaja kakšna nejasnost (dvoumnost); presojo, ali si določene izjave med seboj nasprotujejo; presojo, ali je sklep nujna posledica; presojo o tem, ali je izjava dovolj natančna; presojo, ali se z izjavo dejansko aplicira določeno načelo; presojo, ali je opazovalni stavek zanesljiv; presojo, ali je induktivno sklepanje utemeljeno; presojo, ali je bil problem odkrit; presojo, ali karkoli nastopa kot domneva; presojo, ali je opredelitev (definicija) ustrezna; presojo, ali je izjava domnevne avtoritete sprejemljiva.

Po tej definiciji je nekdo kritičen mislec že, če je zmožen pravilne ocene trditev. To pojmovanje kritičnega mišljenja Siegel poimenuje pojmovanje »goliš veščin«: »oseba kritično razmišlja, če in edino če poseduje veščine, zmožnosti ali spretnosti, ki so nujne za pravilno oceno trditev.« To pojmovanje dopušča, "da imamo za kritičnega misleca nekoga, ki nikoli ali le redko kritično razmišlja, in zahteva, da smatramo naše, k širjenju kritičnega mišljenja usmerjene izobraževalne aktivnosti, kot uspešne že, kadar – na primer – učenci opravijo preverjanja namenjena ocenjevanju veščin kritičnega mišljenja, čeprav pri običajnem ocenjevanju trditev (to je izven konteksta preverjanja) teh veščin nikoli ne uporabljajo."

Sodobne opredelitve kritičnega mišljenja III

Po Sieglu "bi moral biti osnovni cilj izobraževanja (1) spodbujanje zmožnosti dobrega sklepanja, to je oblikovanja in vrednotenja različnih razlogov, ki so bili ali so lahko ponujeni kot podpora ali kritika predlaganih prepričanj, presoj in delovanj; in (2) spodbujanje stremljenja (*disposition*) ali nagnjenja, da nas vodijo tako ovrednoteni razlogi, to je, da dejansko presojamo, delujemo in si oblikujemo prepričanja v skladu z rezultati takšnih, na razlogih podprtih vrednotenj. [...]

Drugi vidik omenjenega ideala – stremljenje (*disposition*) ali nagnjenje, da nas vodijo sadovi vrednotenja razlogov – seveda upravičenega – ima širše filozofske posledice. Na tej točki ideal ne priporoča le spodbujanja veščin ali sposobnosti ocenjevanja razlogov, temveč spodbuja k širokemu naboru drž, mišljenjskih navad in značajskih lastnosti, za katere menimo, da so značilne za racionalno oziroma razumno osebo (Siegel, 1988a; Scheffler, 1989). To razširja ideal onkraj kognitivnih meja; če ga namreč razumemo na ta način, gre pri idealu za določeno vrsto osebe. Zagovorniki takšnega izobraževalnega cilja pri obrambi posameznih stremljenj, drž in značajskih lastnosti ter prav tako pri obrambi nekaterih veščin in sposobnosti zanikajo legitimnost, ali vsaj izobraževalni pomen slehernega ostrega ločevanja med kognitivnim in afektivnim oziroma med razumom in čustvi. Ideal zahteva spodbujanje določenih veščin in sposobnosti, a prav tako spodbujanje določene vrste značaja. Potemtakem gre za splošen ideal, ki določa vrsto osebe in naloga izobraževanja je, da jo pomaga ustvariti. Ta vidik izobraževalnega ideala racionalnosti se nadalje ujema s komplementarnim idealom *avtonomije*; racionalna oseba bo namreč tudi avtonomna; sposobna bo samostojne presoje, ali so predložena prepričanja upravičena in ali so predložene vrednote legitimne.

(Vir: Siegel, Harvey: *Cultivating Reason. V: A Companion to the Philosophy of Education*; editet by Randall Curren; Blackwell Publishing 2003, 2006; str. 305-319.)

Primer