

Tanja Rupnik Vec

Različni teoretični pogledi na kritično mišljenje – primerjalni pregled

Povzetek: Učiti učence učinkovito in kritično misliti je eden temeljnih ciljev sodobnega izobraževanja. Vendar koncept v znanstveni literaturi nima enovitega pomena, zato je naš temeljni namen raziskati in analizirati raznovrstna pojmovanja kritičnega mišljenja. Identificiramo šest teoretskih vidikov: a) kritično mišljenje kot argumentacija, b) kritično mišljenje kot celota socialno-čustvenih in motivacijskih naravnosti ter kognitivnih veščin posameznika, c) kritično mišljenje kot uporaba raznovrstnih miselnih procesov, strategij in postopkov, d) kritično mišljenje kot razvojno najbolj kompleksna stopnja mišljenja, e) kritično mišljenje kot družbenorefleksivna praksa in f) kritično mišljenje kot samorefleksivna praksa. V prvo skupino (argumentacija) umeščamo avtorje, ki kritično mišljenje pojmujejo kot sposobnost večše analize, vrednotenja in oblikovanja argumentov. V drugo skupino (dispozicije in veščine) uvrščamo avtorje, ki poleg argumentacije v sam koncept umeščajo še druge miselne veščine, pa tudi socialno-čustvene in motivacijske naravnosti misleca. V tretji skupini (miselni procesi in postopki) so teoretiki, ki za osrednjo značilnost kritičnega mišljenja štejejo sposobnost reševanja problemov in odločanja oziroma raziskovanja in odkrivanja. Četrto skupino (razvoj) sestavljajo teoretiki, ki raziskujejo razvoj (kritičnega) mišljenja, kritični mislec pa je oseba, ki doseže najbolj kompleksno razvojno raven. V peto skupino (družbenorefleksivna praksa) umeščamo avtorje, ki poudarjajo sposobnost refleksije družbeno relevantnih vprašanj kot osrednjo značilnost kritičnega misleca, v šesti skupini pa so avtorji, ki v središče koncepta in svojega zanimanja umestijo samorefleksivnost posameznika. Teoretske vidike pojasnimo skozi pojmovanja vidnejših predstavnikov, raziščemo njihove temeljne implikacije za vzgojno-izobraževalno prakso in jih medsebojno primerjamo.

Ključne besede: kritično mišljenje, teoretični vidiki, primerjalna analiza, implikacije za vzgojno-izobraževalno prakso

UDK: 37.015.3

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Tanja Rupnik Vec, višja svetovalka, Zavod RS za šolstvo, OE Ljubljana, Parmova 33, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: tanja.vec@zrss.si

Uvod

Koncept kritičnega mišljenja v nekem kulturnem in vzgojno-izobraževalnem kontekstu na mikro- in makroravnih (učitelj, šola, šolski sistem) vpliva na prakse poučevanja in s tem bistveno sodoloča kakovost učne priložnosti posameznega učenca. Poučevanje za kritično mišljenje namreč ni zgolj ena s palete raznolikih možnosti, ki »so ali pač ne« ponujene učencem. Je imperativ časa in prostora, v katerem živimo, za katerega je značilna preplavljenost z množtvom nasprotujočih si interesov posameznikov in skupin, nasprotujočih si informacij, konkurenčnih ciljev, pa tudi znanj, prepričanj, domnev, vrednot in navsezadnje »resnic«. V kaosu raznolikih možnosti in stališč učinkovito in uspešno, hkrati pa v harmoničnem sožitju z drugimi in okoljem uspeva zgolj posameznik, ki zmore razlikovati pomembno od nepomembnega, verjetno od manj verjetnega, ki zmore smiselno ubesediti merila presoje, ki zmore na temelju teh presojeti. Vse to pa mu omogoča učinkovito, kritično mišljenje.

Namen prispevka je raziskati, analizirati in primerjati raznovrstna pojmovanja oziroma teoretske poglede na kritično mišljenje in implikacije teh pogledov za vzgojno-izobraževalno prakso.

Raznovrstnost znanstvenih pojmovanj kritičnega mišljenja

Jasen koncept kritičnega mišljenja posameznega učitelja je nujni pogoj, da zmore učitelj smiselno usmerjati svoje ravnanje (tj. svoje strategije poučevanja ter strategije preverjanja in ocenjevanja znanja), ko učence usmerja k temu tako pomembnemu cilju (Paul 2005; Hummer 1997; Yeh 2001).

Splošnega soglasja o tem, kaj kritično mišljenje je, v strokah, ki ga raziskujejo (npr. filozofija, psihologija), ali v dejavnostih, kjer je še posebej pomembno (npr. vzgoja in izobraževanje), ni. Pojmovanja so raznovrstna, zanje pa so značilne podobnosti in tudi razlike. Vso pestrost pojmovanj razvršča O'Rourke (2001) v dve skupini. Prva skupina, tako avtor, pojmuje kritično mišljenje ožje, vanjo pa se uvrščajo predvsem avtorji, ki se ukvarjajo s filozofijo in – znotraj te – z retoriko ter

neformalno logiko. Ti avtorji razumejo kritično mišljenje kot *spodobnost analize, evalvacije in oblikovanja argumentov*.

V drugi skupini so avtorji, ki pojmujejo kritično mišljenje širše. Praviloma so to avtorji s področja vzgoje in izobraževanja. Njihove opredelitve izražajo usmerjenost na spodbujanje razvoja mišljenja sploh oziroma razmislek o splošnih ciljih izobraževanja. Gre za heterogeno skupino, znotraj katere zasledimo kritično mišljenje, opredeljeno s terminologijo *veščin, miselnih procesov, procedur, praktičiranja nekaterih aktivnosti* (Bailin, Case, Coombs in Daniels 1999, str. 269), s Ten Damovega stališča (2004, str. 360) pa s terminologijo *politično motiviranih vzgojno-izobraževalnih ciljev in miselnih veščin višjega reda*.

Prevladujoče načine obravnave kritičnega mišljenja izčrpno analizira tudi J. Moon (2008). Razlikuje nekaj teoretskih vidikov: logiko, nizanje komponent – veščin in sposobnosti, vzgojno-izobraževalni način, način bivanja, razvojni način in pregledne načine.

Po našem mnenju so najpomembnejše skupine pojmovanj, ki smo jih identificirali na temelju pregledane literature in oblikujejo tudi referenčni okvir nadaljnjega prikaza¹ (Rupnik Vec 2009): a) kritično mišljenje kot argumentacija, b) kritično mišljenje kot celota socialno-čustvenih in motivacijskih naravnosti ter miselnih veščin posameznika, c) kritično mišljenje kot uporaba raznovrstnih miselnih procesov ali postopkov, d) kritično mišljenje kot najbolj kompleksna stopnja v mišljenju, e) kritično mišljenje kot družbenorefleksivna praksa, f) kritično mišljenje kot samorefleksivna praksa.

Kritično mišljenje kot argumentacija

Avtorji, ki kritično mišljenje pojmujejo v ožjem smislu, poudarjajo kot temeljno značilnost kritičnega mišljenja *spodobnost analize in evalvacije argumentov ter uporabe logike*, npr.: »Primarni fokus kritičnega mišljenja je določiti, ali so argumenti zdravi, tj. ali imajo resnične premise in logično moč.« (Huges v: O'Rourke 2001, str. 8) Podobno postavljata v središče opredelitve evalvacijo sklepanja ali trditve tudi C. Wade in C. Tavis (v: Wade 1995, str. 24): »Kritično mišljenje je sposobnost in pripravljenost vrednotiti trditve ter objektivno presojsati na podlagi dobro podprtih argumentov.« Van den Brink Budgen (2001, str. 7) pa pravi: »Kritično mišljenje je ena temeljnih veščin ... obsega argumentacijo oziroma načine, na katere skušajo ljudje pokazati, da je njihovo stališče boljše od stališča koga drugega.«

Petress (2004) postavlja v ospredje kritičnega mišljenja vrednotenje dokazov in ocene sklepov in v zvezi s tem poudarja pomen poznavanja in uporabe meril za presojo dokazov: zadostnost, relevantnost, zanesljivost, konsistentnost, novost, dostopnost, objektivnost. Hkrati kritični mislec presoja še druge dimenzije sporočila: organizacijo, etičnost, morebitne posledice in vsebinsko celovitost sporočila. Zaobšel pa naj ne bi niti premisleka o tem, ali so uporabljeni pojmi jasno opredeljeni, ali so sklepi posredovani kot sklepi ali pa so morda obravnavani kot trditve ali dejstva in ali so ideje posredovane konkretno in jasno ali morda zamegljeno.

¹ Ta razvrstitev pojmovanj je podobna klasifikaciji pojmovanj po J. Moon (2008), deloma tudi razvrstitvi S. Bailin in sod. (1999 a), vendar nobeni od razvrstitev zvesto ne sledi.

Osrednja pojma v teh opredelitvah sta torej argument in sklepanje. Šuster (1998, str. 23) opredeljuje argument kot »skupno ime za naslednjo strukturo: določena trditev je na določen način podprta z razlogi za njeno sprejetje. V argumentu razlogi utemeljujejo (podpirajo, upravičujejo, dokazujejo, demonstrirajo) sklep, ta podpora pa racionalno osebo prepričuje v sprejetje sklepa.« (Prim. še Barry 1984; Bowel in Kemp 2002; Fisher 2004; Halpern 1996; Phelan in Reynolds 1996)

Argumentacija pa je verbalna, socialna in racionalna dejavnost, katere namen je zagotoviti razumno kritiko sprejemljivosti nekega stališča tako, da razjasniš konstelacijo propozicij, da bi podprl to stališče. Je bistvo razpravljanja v znanosti in ključni način reševanja znanstvenih nasprotij (Heekyong in Jinwoong 2005).

Argumentacijo sproži obstoj vprašanja, problema, spora oziroma obstoj vsaj deloma sporne, dvomljive trditve, njen temeljni namen pa je prepričati sogovornika o pravilnosti nekega stališča, dopovedati, da je to stališče resnično ali upravičeno (Barry 1984; Phelan in Reynolds 1996; Thomson 1996; Šuster 1998), oziroma ponuditi dobre razloge, ki naj bi sogovornika motivirali za neko dejanje ali verjetje (Bowel in Kemp 2002). Nekateri avtorji imenujejo argumentacijo proces, ki povzroči »spremembo pogleda« (change in view) (Harman v: Halpern 1996, str. 169), saj je njen temeljni namen, da oseba svoje staro prepričanje oziroma gledišče spremeni.

Argument je sestavljen iz različnih elementov, večina avtorjev (Barry 1984; Halpern 1996; Thomson 1996; Phelan in Reynolds 1996; Warburton 1996; Šuster 1998; Bowel in Kemp 2002; Fisher 2004) pa kot temeljne navaja: premise, sklepe, implicitne premise (predpostavke, domneve). Nekateri med njimi (npr. Halpern 1996) dodajajo še dva elementa: kvalifikatorje in nasprotno dokaze.

Poučevanje kritičnega mišljenja, kot ga pojmujejo ti avtorji, je usmerjeno predvsem v spoznavanje in trening raznovrstnih veščin in postopkov analize ter vrednotenja argumentov. Te veščine so (Bowel in Kemp 2002; Fischer 2004; Halpern 1996; Phelan in Reynolds 1996; Thomson 1996): prepoznavanje argumentov, določanje premis in sklepov, določanje implicitnih premis, določanje kvalifikatorjev, določanje nasprotnih dokazov, presoja relevantnosti premis, presoja sprejemljivosti premis, presoja zadostnosti premis, presoja zanesljivosti vira informacij, diagramiranje argumentov itd. Nekateri avtorji posebej omenjajo vadbo v diagramiranju argumentov² kot pomembno veščino, ki prispeva k večji jasnosti v procesu odločanja (Šuster 1998; van Gelder 2004; Halpern 1996).

V kontekstu razprave o veščini argumentiranja kot osrednji sestavini kritičnega mišljenja velja spregovoriti še o razmerju kritičnega mišljenja oziroma argumentacije do splošnega znanja. Kakovostne argumentacije namreč ni mogoče poučevati neodvisno od znanstvenih spoznanj različnih disciplin, saj posameznik brez širokega in poglobljenega znanja na področju, na katerem argumentira, ne zmore kakovostne presoje relevantnosti, sprejemljivosti in zadostnosti premis, ki podpirajo sklep. Zato je resnično kakovostno argumentiranje, ki se izogne retoričnim akrobacijam in raznovrstnim argumentacijskim zmotam, katerih namen je prepričati s formo,

² Diagramiranje argumentov je postopek, v katerem napravi mislec strukturo argumenta razvidno. Rezultat procesa je diagram, tj. vizualna ponazoritev strukture argumenta, v kateri so razvidni posamezni deli argumenta in razmerja med njimi.

ne z vsebino, mogoče le, kadar ima oseba, ki kaj argumentira, bogato disciplinarno ali interdisciplinarno znanje.³ Pritrjujemo torej teoretikom (npr. Lipman 1989), ki opozarjajo, da je prav prepričanje, da je kritično mišljenje mogoče poučevati, če poučujemo zakonitosti formalne logike in retorike, ena pogosto razširjenih zmot o kritičnem mišljenju.

Kritično mišljenje kot celota socialno-čustvenih in motivacijskih naravnosti ter kognitivnih veščin posameznika

V to skupino umeščamo avtorje, ki delujejo predvsem v vzgoji in izobraževanju. Združuje jih prepričanje, da so za kritično mislečega značilni obvladovanje vrste kognitivnih veščin, pa tudi številne socialno-čustvene in motivacijske značilnosti posameznika. Vidnejši predstavniki te skupine so Ennis (1985), Lipman (1988), Facione (1990; 1998), D. F. Halpern (1996; 1998) in Paul (2003; 2006).

Ennis (1985) opredeljuje kritično mišljenje kot »refleksivno in racionalno mišljenje, usmerjeno v odločitev o tem, kaj storiti ali v kaj verjeti« (prav tam, str. 45). V elaboratu definicije v enem svojih kasnejših besedil nadaljuje: »V razumnem in refleksivnem odločanju o tem, v kaj verjeti ali kako ravnati, mora posameznik storiti večino teh stvari (ki so medsebojno odvisne): 1. presojati kredibilnost vira informacij, 2. identificirati sklepe, razloge in predpostavke, 3. presoditi kakovost argumenta, vključujoč sprejemljivost razlogov, predpostavk in evidenc, 4. razviti in braniti stališče do nekega vprašanja, 5. oblikovati ustrezna razjasnjujoča vprašanja, 6. načrtovati eksperimente in presojati kakovost eksperimentov, 7. opredeliti pojme na način, ki ustreza okoliščinam, 8. biti odprt, 9. prizadevati si za dobro obveščenost, 10. sklepati, ki ima za to mandat, vendar previdno.« (Ennis 1993, str. 180)

Opredelitev je široka in obsega ustvarjalne in praktične dejavnosti. Kritično mišljenje operacionalizira skozi vrsto dispozicij (dispositions) in sposobnosti (abilities). Razlikuje dispozicije, kot so npr. biti odprt, ohranjati v mislih temeljni namen, raziskovati druge možnosti, biti natančen itd., ter štiri splošne skupine sposobnosti: sposobnosti, povezane z jasnostjo (mišljenja), sposobnosti, povezane s sklepanjem, sposobnosti, ki se nanašajo na oblikovanje čvrstih temeljev za sklepanje, ter sposobnosti odločanja. Avtor opozarja, da čeprav dispozicije in sposobnosti navaja ločeno, jih je smiselno razumeti kot integralni del procesa odločanja o tem, kaj storiti ali v kaj verjeti.

Lipman v razpravi iz leta 1988 zastopa tezo, da so znane opredelitve (v tistem obdobju) uveljavljenih avtorjev, kot je npr. Ennis, preširoke. Oblikuje svojo opredelitev kritičnega mišljenja in v središče takšnega mišljenja postavi učinkovito, dobro presojo: »Kritično mišljenje je večje, odgovorno mišljenje, ki spodbuja dobro

³ V laični javnosti pogosto naletimo na prepričanje, da je dober v argumentaciji (in kritični mislec) tisti, ki prepriča z nastopom, formo, manj pozornosti pa se posveča vsebini. Te nevarnosti se je smiselno zavedati tudi pri pripravljanju razprav v razredu, kjer je smiselno po razpravah analizirati argumente posameznih strani. Učitelj, ki je dober model kritičnega misleca, bi moral zastopati idejo, da razprava in navajanje argumentov in nasprotnih argumentov nista spopad, v katerem je cilj zmagati ali prepričati z vsemi sredstvi, ampak skupno raziskovanje in prizadevanje za resnico ali za – za dani kontekst in izbrane kriterije – najboljšo možno interpretacijo.

presojo, ker 1) temelji na kriterijih, 2) je samokorigirajoče, 3) je občutljivo za kontekst.« (Lipman 1988, str. 39)

Ko posameznik razmišlja kritično, uporablja vrsto kognitivnih veščin, ki jih avtor razvršča v štiri skupine: veščine sklepanja, veščine oblikovanja pojmov, veščine raziskovanja in veščine prevajanja. Teh veščin ne uporablja posamič, pač pa več hkrati, v odvisnosti od problemske situacije. Dispozicije in intelektualne kvalitete kritičnega misleca so po mnenju tega avtorja (Lipman v: Fisher 1998, str. 9) iskanje resnice, poštenost in spoštovanje drugih. *Iskanje resnice* obsega prizadevanje za resničnost svojih prepričanj in utemeljenost odločitev. *Poštenost* se nanaša na prizadevanje za korektno predstavitev svoje pozicije ali pozicije drugega. *Spoštovanje drugih* pa se nanaša na skrb za dostojanstvo in vrednost vseh, vpletenih v problemsko situacijo ali dialog.

V Delfskem poročilu (The Delphi Report) Facione (1990; 1998) povzema sklepe skupine šestinštiridesetih strokovnjakov za kritično mišljenje o nekaterih temeljnih vprašanih poučevanja za kritično mišljenje. Njihova soglasna opredelitev kritičnega mišljenja in idealnega kritičnega misleca se glasi: »Kritično mišljenje pojmuje kot namensko, samoregulatorno presojo, katere rezultati so interpretacija, analiza, evalvacija in sklepanje, pa tudi razlaga dejstvenih, konceptualnih, metodoloških, kriterijskih ali kontekstualnih premislekov, na katerih presoja temelji. /... / Idealni kritični mislec je vedoželjen, dobro poučen, zaupa v razum, je odprt, fleksibilen, pošten v evalvaciji, pošten v prepoznavanju osebnih zmot, preudaren, ko presoja ... /... / Izobraževati dobrega kritičnega misleca pomeni usmerjati učenca k temu idealu. Tako izobraževanje združuje razvoj veščin kritičnega mišljenja z nego tistih dispozicij, ki konsistentno prispevajo k uporabnim vpogledom in sestavljajo temelj racionalne in demokratične družbe.« (Facione 1998, str. 14)

Osrednja značilnost kritičnega misleca v Delfskem poročilu je obvladovanje temeljnih spoznavnih veščin in podveščin (sub-skills): interpretacije, analize, evalvacije, sklepanja, razlaganja in samoregulacije. Poleg kognitivnih veščin poudarja Facione v tem poročilu še drugo, čustveno dimenzijo dispozicij za kritično mišljenje. Navaja devetnajst s konsenzom skupine strokovnjakov oblikovanih čustvenih dispozicij kritičnega mišljenja, razvrščenih v dve skupini: temeljni načini obravnave živega in življenja (npr. naravnost na raziskovanje, prizadevanje za dobro splošno obveščenost, odprtost za različne svetovne nazore ...) in način obravnave specifičnih tem, vprašanj ali problemov (npr. jasnost pri spraševanju, razumnost pri selekcioniranju in uporabi kriterijev ...)

Kritično mišljenje opredeljuje z vidika uporabe niza veščin tudi D. F. Halpern (1996) in ponudi delovno opredelitev pojma: »Kritično mišljenje je uporaba tistih kognitivnih veščin ali strategij, ki povečajo verjetnost zelenega izida. Veščine kritičnega mišljenja pa so strategije, s katerimi posameznik išče načine, da bi dosegel cilj.« (Prav tam, str. 5)

Temeljne skupine veščin kritičnega mišljenja so po mnenju te avtorice: sklepanje, analiza in evalvacija argumentov, preverjanje hipotez, reševanje problemov, odločanje, ugotavljanje verjetnosti, razmišljanje na način intuitivnega znanstve-

nika, natančna raba jezika.⁴ Pri tem opozori, podobno kot Lipman in drugi, da gre za procese, ki v realnosti niso razločljivi, saj se večine s teh področij pri reševanju resničnih problemov medsebojno prepletajo. Obenem se s seznamom veščin koncept ne izčrpa, obsega še nujno motivacijsko-osebno podstat (npr. naravnost na spraševanje, odprtost duha, sodelovanje z drugimi, uravnavanje miselnega procesa).

Paul idr. (1989) razlikujejo petintrideset dimenzij kritičnega mišljenja in jih razvrščajo v tri večje skupine: čustvene strategije, kognitivne strategije – makrosposobnosti in kognitivne strategije – mikrosposobnosti. Kognitivne strategije omogočajo obdelavo in oblikovanje informacij in prepričanj, čustvene strategije pa omogočajo uporabo teh veščin pri uravnavanju vedenja, ki temelji na intelektualni zavzetosti. Naj za ponazoritev navedemo zgolj nekaj strategij iz vsake kategorije. Afektivne strategije so npr. neodvisno mišljenje, intelektualna poštenost, intelektualna skromnost, intelektualna vztrajnost. Najobsežnejša je kategorija kognitivnih makrosposobnosti, saj obsega sedemnajst strategij, npr. premišljeno posploševanje, razvoj lastnega stališča, razjasnjevanje in analizo pomena besed ali fraz, oblikovanje in vrednotenje rešitev itd. Kognitivnih mikrosposobnosti pa je devet, med njimi npr. zaznavanje pomembnih podobnosti in razlik, ovrednotenje razlogov in navajanje dejstev, raziskovanje implikacij in posledic.

V nekem drugem delu Paul in Elder (2006) razvijeta definicijo, v kateri poudarita metakognicijo kot temeljno sestavino kritičnega mišljenja: »Kritično mišljenje je tista vrsta mišljenja – o katerem koli predmetu, vsebini ali problemu –, pri katerem mislec izboljša kakovost svojega mišljenja s tem, ko ga večje analizira, ovrednoti in rekonstruira.« (Prav tam, str. xx–xxi)

Kritično mišljenje po mnenju teh avtorjev ni univerzalno. Kakovost mišljenja posameznika na nekem področju je odvisna predvsem od kakovosti in globine njegove izkušnje na tem področju. »Nihče ni kritičen mislec kar vseprek, pač pa samo do neke stopnje, s temi-in-temi uvidi in slepimi pegami, izpostavljen takim-in-takim tendencam samozavajanja.« (Prav tam) Iz navedenega razloga, pravita avtorja, je razvoj kritičnega mišljenja in dispozicij kritičnega mišljenja vseživljenjski proces.

Posebnost te skupine avtorjev je, da – kljub neenotni dikciji⁵ – navajajo precej obsežne sezname kognitivnih veščin in podveščin ter socialno-čustvenih dispozicij za kritično mišljenje. Kljub vsemu najdemo med njimi presečišča. Kognitivne veščine, ki jih (ne glede na hierarhično raven modela) navajajo vsi modeli kognitivnih veščin predstavljenih avtorjev, so: presojanje in vrednotenje, natančna in jasna raba jezika, sklepanje in interpretiranje, spraševanje in odkrivanje (raziskovanje), analiza in vrednotenje ter oblikovanje argumentov, reševanje problemov

⁴ D. F. Halpern (1996) obravnava veščine analize in vrednotenja argumentov podobno kakor avtorji, ki kritično mišljenje enačijo s sposobnostjo argumentiranja, kot pomembno sestavino kritičnega mišljenja, vendar ne edino, zato seznam razširi še z drugimi kognitivnimi veščinami. Isto velja za Ennisa, Paula in druge v tem poglavju omenjene avtorje.

⁵ Za označevanje temeljnih sestavin mišljenja uporabljajo termine: kognitivna veščina, kognitivna strategija, kognitivna sposobnost (več o tem v Rupnik Vec 2009). Prav tam avtorica analitično poglobljeno obravnava pojmovanja in modele veščine omenjene skupine avtorjev in napravi izčrpno primerjalno analizo.

in odločanje ter razmišljanje o svojem lastnem razmišljanju in samouravnavanje (Rupnik Vec 2009, str. 68). Presečne socialno-čustvene dispozicije pa so: odprtost, intelektualna vztrajnost, želja po učenju in znanju, samorefleksija in samosprenjanje, empatičnost in zaupanje v razum (prav tam, str. 66–67).⁶

Učitelj, ki poučuje izhajajoč s teh stališč, ustvarja v razredih takšne učne situacije, ki spodbujajo razvoj kognitivnih veščin, pri čemer mu taksonomije veščin pomagajo misliti načrtovanje poučevanja, obenem pa učence spodbujajo k doživljanju in ravnanju, ki sta izraz socialno-čustvenih naravnosti, tipičnih za kritičnega misleca: odprtosti, vztrajnosti, samorefleksivnosti itd. Zanimivo je, da avtorji, ki gledajo na kritično mišljenje s tega teoretskega vidika, praviloma dokaj jasno odgovarjajo na vprašanje, kako spodbujati razvoj kognitivnih veščin učencev, ne dajejo pa nikakršnih smernic glede tega, kako spodbujati razvoj socialno-čustvenih naravnosti na kritično mišljenje.

Naj v kontekstu razglabljanja s tega teoretskega vidika postavimo eno pomembnih vprašanj: je kritično mišljenje zgolj niz kognitivnih veščin posameznika ali pa sam koncept obsega še kaj več? Čeprav teoretiki v tej skupini ponujajo obsežne sezname kognitivnih veščin, dosledno poudarjajo, da kritično mišljenje obsega presežek: ni zgolj večše procesiranje informacij, zajema tudi kontekstualne in etične premisleke, zavest o kompleksnosti in interdisciplinarni naravi resničnih problemov in vprašanj, zavest o večperspektivnosti pogledov na ta vprašanja, zavest o omejenosti lastnega znanja in izkušnje, o človekovi nagnjenosti k izkrivljanju stvarnosti pod vplivom svojih potreb, veljavnih prepričanj, vrednot in želja ter težnjo in dejavno prizadevanje, da bi svoje omejitve presegel. Zato se je kritični mislec pripravljen izogniti prenagljeni sodbi, razmišljati z njemu manj ljubih stališč, se odločati zgolj na temelju zadostnih dokazov v prid neki odločitvi, pri tem pa ravnati strpno, solidarno, v dobro vseh ljudi.

Različne psihološke raziskave kažejo, da je trening kognitivnih veščin lahko učinkovit (npr. Kuhn in Udel 2003; Zohar in Peled 2008; Reed in Kromrey 2001), in pritrjujejo D. F. Halpern, ki na nekem mestu trdi, da » ...obstajajo določljive veščine kritičnega mišljenja, ki jih je mogoče poučevati in se jih naučiti, in če se učenci učijo teh veščin in jih ustrezno uporabljajo, postanejo boljši misleci« (Halpern 1999, str. 70). Vendar avtorica v istem besedilu (glej še Halpern 1998) poudarja, da bi *vsako* poučevanje kritičnega mišljenja moralo obsegati štiri elemente: poleg poučevanja veščin in treninga strukture tudi spodbujanje dispozicij oziroma stališčnih komponent kritičnega mišljenja (npr. odprtost, sodelovanje, vztrajnost) ter metakognitivno uravnavanje. Facione idr. (2000) pa ob podobni dilemi razlikujejo kritičnega misleca od etičnega misleca: »Oseba je lahko več kritični mislec, vendar ni intelektualno poštena, morda te veščine uporablja neetično.« (Prav tam, str. 32) Jasna meja med dispozicijami in veščinami kritičnega mišljenja implicira razlikovanje med poučevanjem veščin kritičnega mišljenja in motiviranjem učencev za konsistentno, predvsem pa etično rabo teh veščin. Poučevanje obojega, tako avtorji, bi moralo potekati vzporedno, sočasno.

⁶ Na tem mestu avtorica analitično poglobljeno obravnava pojmovanja in modele veščine omenjene skupine avtorjev in napravi izčrpno primerjalno analizo.

Morda je v takšnih razpravah smiselno natančno in dosledno uporabljati koncept *kritični mislec* (oseba, ki misli, ki rešuje problem oziroma ki prehodi pot od vprašanja do odgovora), namesto koncepta *kritično mišljenje* (kot proces oziroma kot niz mentalnih dejanj, ki jih posameznik opravi v procesu razgradnje problemske situacije oziroma na poti od vprašanja do odgovora). Slednje je enostavneje (zmotno) razumeti zgolj kot konglomerat kognitivnih veščin, ki jih je dejansko mogoče trenirati in izboljšati. Vendar v kontekstu vzgoje in izobraževanja to ni ideal, h kateremu težimo. Vzgjati kritičnega misleca, z našega stališča, pomeni vzgajati etičnega misleca oziroma formirati mladega človeka v duhu običih civilizacijskih vrednot, da bo sposoben razumne selekcije življenjskih izbir in tvorne participacije v sodobni, demokratični družbi. Naše razumevanje kritičnega misleca, ki je končni vzgojno-izobraževalni ideal, je pravzaprav blizu Sternbergovemu pojmu modrosti: »Šole, ki učijo modrost, učijo učence, da ni pomembno zgolj to, kar vedo, pač pa tudi kako uporabljajo to, kar vedo – ali to uporabljajo z dobrimi ali s slabimi nameni ... Modrost opredeljujem kot uporabo inteligentnosti in izkušenj v splošno dobro vseh.« (Sternberg 2004, str. 75)

Kritično mišljenje kot uporaba raznovrstnih miselnih procesov, postopkov in strategij

V to skupino lahko umestimo Sternberga, enega vidnejših teoretikov kognitivne psihologije. V svoji triarhični teoriji inteligentnosti poudari kritično/analitično mišljenje kot večino reševanja problemov: »Kritični mislec problem v procesu reševanja razgradi na niz korakov: 1. prepoznavanje problema, 2. opredelitev narave problema, 3. miselna predstavitev problema, 4. določanje miselnih in fizičnih virov, potrebnih za rešitev, 5. oblikovanje strategije reševanja problema, 6. obvladovanje rešitve in 7. ovrednotenje rešitve.« (Sternberg 2004, str. 70)⁷

Vendar (tako pojmovani) kritični mislec, tako avtor, ni končni ideal vzgojno-izobraževalnega sistema. Poleg večine reševanja problemov naj bi učenec razvijal večine ustvarjalnega mišljenja, da bi oblikoval nove rešitve, analitične sposobnosti, ki bi mu omogočile presojo kakovosti rešitve, ter praktične sposobnosti udejanjenja ideje in prepričevanja drugih o vrednosti te ideje. Vendar tudi učenec z vsemi do sedaj navedenimi veščinami ni končni ideal. Učence učijo odgovornosti oziroma jih spodbujajo k preseganju zmote egocentrizma, vsevednosti, vsemogočnosti in neranljivosti. V tem segmentu se približuje Paulovemu (2005) konceptu zelo občutljivega kritičnega misleca (*strong-sense critical thinker*), ki si prizadeva za intelektualno poštenost in pravičnost, ki udejanja etična načela s tem, da ravna tako, da ne izkorišča ali prizadene drugih.

Učitelj, katerega miselni okvir je tako pojmovano kritično mišljenje, je naravnani na poučevanje, ki temelji na odkrivanju in reševanju problemov. V razredu oblikuje

⁷ Sternberg (2004) navaja v eseju *Four alternative Futures for Education in the USA: It's our Choice* štiri različice temeljne usmeritve izobraževanja: izobraževanje, ki poudarja (vsebinsko) znanje, izobraževanje, usmerjeno v razvijanje kritičnega mišljenja, izobraževanje, usmerjeno v razvoj inteligentnega misleca, ter izobraževanje, usmerjeno v razvijanje modrosti.

takšne učne situacije, v katerih učenec samostojno prehaja vse faze reševanja problema od opredelitve do ovrednotenja rešitve problema.

Kritično mišljenje kot razvojno najbolj kompleksna raven v mišljenju

V to kategorijo umeščamo avtorje, ki raziskujejo kognitivni razvoj v otroštvu, mladostništvu in odraslosti. Vidnejše so tri sodobnejše teorije, ki skušajo pojasniti razvoj védenja o spoznanju (folk epistemology) v različnih razvojnih obdobjih in ga postavijo v razmerje do kritičnega mišljenja.

D. Kuhn (2000; 2003; Kuhn in Dean 2004) zagovarja tezo, da je učenčevo razumevanje narave učenja in znanja ključni element učnega procesa. To pa vpliva na vrednost, ki jo učenec pripisuje intelektualnim dejavnostim, in odločilno vpliva na ohranjanje ali odsotnost motivacije za intelektualno delo. Vsak učenec preide v razvoju svojih epistemoloških prepričanj od zgodnjega otroštva do zgodnje odraslosti več razvojnih stopenj. Avtorica na temelju tujih in svojih razvojno-psiholoških študij (Kuhn in Pearsall 2000; Kuhn in Udel 2003) razlikuje štiri razvojne stopnje epistemološkega razumevanja: stopnjo realista, stopnjo absolutista, stopnjo multiplista in stopnjo evalvatorja (Kuhn 2003). Pri tem, tako avtorica, prehaja posameznik od dojemanja svojega znanja in prepričanj kot neposrednega posnetka stvarnosti (znanje je objektivno, »zunaj mene« oziroma »neodvisno od mene«) prek dojemanja mentalnih reprezentacij kot subjektivne kategorije (znanje je relativno, »ustvarjam ga sam«) do doumevanja znanja kot pozicije, ki jo posameznik oblikuje na temelju presoje različnih možnosti, na temelju dokazov oziroma v procesu argumentacije.

Pomembni predstavnici razvojnega pogleda na kritično mišljenje sta K. S. Kitchener in P. M. King, ki predlagata model reflektivnega presojanja (v: Kitchener 2002). Ta eksplicitno pojasnjuje odnos med »epistemologijo in presojo ali kritičnim mišljenjem na vsaki razvojni stopnji« (prav tam, str. 316). V raziskavah avtorici s sodelavci ugotavljata, da epistemološka prepričanja vplivajo na to, kako učenci interpretirajo probleme, kako se jih lotevajo in kako jih rešujejo, ter da višja epistemološka prepričanja kritično mišljenje šele omogočajo. Razlikujeta sedem ravni epistemološkega razvoja.

Na *prvi* stopnji, okrog drugega leta starosti, mislec dojema znanje kot absolutno in gotovo; med *zaznavo* in realnostjo obstaja popolna skladnost. Na *drugi* stopnji, med starostjo 3,5 in 4,5 leta, prihaja, z vidika misleca, znanje še vedno od zunaj in je zanesljivo. Zmotne zaznave vodijo v zmotna prepričanja, napačne zaznave pa vodijo v napačna prepričanja. Na *tretji* stopnji, ki je optimalno izražena med 6. in 7. letom, je znanje na nekaterih področjih zanesljivo, iz zunanjega vira, v smislu »avtoriteta pozna resnico«, na drugih področjih pa je znanje začasno negotovo in temelji na osebni mnenju, bo pa – z naraščanjem števila informacij – postalo gotovo v prihodnosti. *Četrto* stopnjo z optimalno izraženostjo med 10. in 12. letom, označuje ideja, da je znanje negotovo, odvisno od situacijskih spremenljivk in mnenj posameznika. Utemeljevanje je idiosinkratično. Nekateri najstniki postanejo skeptični, drugi sprejmejo avtoriteto kot vsevedno in postanejo dogmatični. Na *peti* stopnji, med 14. in 16. letom, je znanje dojet kot negotovo, kontekstualno

in subjektivno. Mogoče so zgolj interpretacije dokazov, dogodkov in procesov. Utemeljevanje se dogaja znotraj konteksta in je zato relativno. Na *šesti* stopnji, med 19. in 21. letom, je znanje negotovo, vendar ga je mogoče presojati na temelju dokazov in argumentov različnih stališč, lahko tudi v različnih kontekstih. Na *sedmi* stopnji, med 24. in 26. letom, pa je znanje razumljeno kot rezultat raziskovanja, ki je širše posplošljivo. Utemeljevanje je verjetnostno, vključuje argumentacijo in uporabo dokazov, da bi predstavilo najpopolnejše ali najverjetnejše razumevanje tematike, in lahko vodi v oblikovanje novih načel.

K. S. Kitchener navaja Fischerja idr. (v: Kitchener 2002), ko trdi, da posameznikova raven kognitivnega procesiranja lahko doseže funkcionalno raven brez specifičnega treninga, v vsakodnevni interakciji. Vendar ga je z različnimi dejavnostmi mogoče spodbuditi, da doseže optimalno raven. Epistemološka pozicija je odvisna od starosti in od vsebine in se giblje od dožemanja objektivnosti znanja proti relativnosti znanja, ob popolnoma novih vsebinah pa lahko posameznik zdrzne na nižjo raven.

Razvojni pogledi so pomembni predvsem zato, ker poudarjajo vlogo epistemoloških prepričanj kot ključnega dejavnika kritičnega mišljenja in s tem dajejo smernice praktikom, da smiselno naravnajo svoja pričakovanja v odnosu do kognitivnih potencialov učencev. Obenem učitelj z zavestjo o vplivu epistemoloških prepričanj na učenje in učne rezultate usmerja učence k ozaveščanju njihovih epistemoloških prepričanj in k spreminjanju tistih, ki vodijo v neugoden učni izid.

Kritično mišljenje kot družbenorefleksivna praksa

Kritična pedagogika predstavlja kritično mišljenje z vidika družbene angažiranosti, saj ga postavi v funkcijo iskanja in uresničevanja družbene enakosti in pravičnosti oziroma vzgoje za demokratično državljanstvo in tvorno participacijo v pluralni družbi. Zato je temeljni cilj vzgoje in izobraževanja, s stališča teh avtorjev, vzgajanje posameznika za aktivno participacijo v demokratični družbi. Kritično razmišljajoča oseba zmore prepoznati nepravilnost in se ji dejavno postaviti po robu. Najvidnejši avtorji, ki kritično mišljenje obravnavajo s tega stališča, so Freire, Giroux in McLaren (Burbules in Berk 2006).

Freire (v: Burbules in Berk 2006) meni, da je temeljni cilj kritične pedagogike spodbuditi razvoj kritičnega zavedanja (*critical consciousness*) oziroma sposobnosti prepoznavanja sistema represivnih odnosov in identifikacije lastne pozicije v tem sistemu. Posamezniki iz deprivilegiranih skupin naj bi v izobraževalnem procesu ozavestili svoj položaj v mreži družbenih odnosov, ta zavest pa naj bi bila izhodišče za osvobajajočo prakso. Pravzaprav naj bi bila socialna sprememba s stališča tega avtorja končni cilj poučevanja. Edina ovira, ki otežuje konkretno akcijo, je fatalistično prepričanje o nujnosti nepravilnega statusa quo. Za kritičnost so nujne refleksija in akcija, interpretacija in sprememba: »Kritično zavedanje se oblikuje ne zgolj skozi intelektualno prizadevanje, pač pa skozi prakso – skozi avtentično prepletenost dejavnosti in refleksije.« (Freire v: Burbules in Berk 2006, str. 6) Resnično kritično ozaveščeni učenci »doumejo socialne, politične in kulturne

silnice, ki vplivajo na njihovo mišljenje, to pa jim omogoča lastno osvobajanje.« (Freire v: Tropiano 2008, str. 4)

Giroux (2006) poudarja, da »demokracija ne more delovati, če državljani niso avtonomni, samokritični in neodvisni – kvalitete, ki so nepogrešljive za učence, če naj bi bili sposobni življenjsko pomembnih presoj in izbir glede sodelovanja in odločanja, ki vpliva na vsakodnevno življenje, institucionalne reforme in vladno politiko. Izobraževanje pa je postavljeno v funkcijo omogočanja študentom, da investirajo v močno, kritično obliko dejavnosti, ki kaže njihovo odgovornost do drugih, do javnega življenja in svetovne demokracije.« (Prav tam, str. 73) Za Girouxa (v: Veugelers 2003) je cilj izobraževanja spodbuditi razvoj inteligentnih in aktivnih državljanov. Njegov namen ni trening, pač pa oblikovanje močnega značaja, naravnane k trajnemu iskanju resnice. Navaja pet bistvenih izhodišč izobraževalne prakse: aktivno udeležbo, kritično mišljenje, razvoj individualne avtobiografije, upoštevanje vrednot, ki so ključne za človekovo eksistenco, in učenje o strukturnih in ideoloških silnicah, ki zavirajo priložnosti za razvoj. Giroux razlikuje »jezik kritike« od »jezika možnosti« (v: Burbules in Berk 2003, str. 5). Naloga kritičnega učitelja je, da spodbudi v učencu »jezik možnosti«: ambicije, želje in realno upanje, ki je temelj za angažma pri vzpostavljanju socialne pravičnosti.

Z vidika kritične pedagogike se druge obravnave kritičnega mišljenja preveč osredotočajo na samo kognicijo ali notranjo konsistentnost v argumentaciji pri tem premalo pozornosti namenjajo politični dimenziji oziroma kontekstualni pogojevnosti samega procesa argumentacije. Ten Dam in Volman (2004, str. 374) pa ta vidik še razširita in predlagata način, ki ga imenujeta socialno-konstruktivistični način učenja kritičnega mišljenja. Po njunem so za demokratično državljanstvo potrebne sposobnost kritičnega in političnega mišljenja in tudi naravnost na skrb za soljudi, empatija in zavzetost.

Da bi dosegli te cilje, tako praktiki te teoretične smeri, ne zadostuje učenje uporabe veščin analize in vrednotenja argumentov (filozofski način) oziroma višjih kognitivnih veščin (psihološki način), niti analiza struktur moči in vpliva (kritična pedagogika), pač pa strategije, ki spodbujajo oboje, sposobnost in pripravljenost učencev, da kritično in smiselno, predvsem pa avtonomno prispevajo v realnih konkretnih socialnih praksah in dejavnostih. Najprimernejše so metode, ki vključujejo učenje v avtentičnih situacijah in socialno interakcijo (npr. sodelovalno učenje).

Kritično mišljenje kot samorefleksivna praksa

V to skupino smo umestili Brookfielda (1987; 1995) in Myersa (v: Petress 2004), avtorja, ki se sicer ne ukvarjata predvsem z vzgojo in izobraževanjem otrok in mladostnikov, ampak razmišljata o kritičnem mišljenju v izobraževanju in/ali v profesionalnem razvoju v odraslosti. Avtorja sta zanimiva zato, ker se odmikata od prevladujoče dikcije »dispozicij« in »veščin« in v središče koncepta postavljata posameznika kot objekt refleksije. Skrite postavke, motivi in vrednote, ki iz ozadja vplivajo na mišljenje posameznika, naj bi bili osrednji predmet kritične refleksije posameznika.

Brookfield (1987) v analizi kritičnega mišljenja v odraslosti kot temeljne komponente kritičnega mišljenja posebej omenja »identifikacijo in dvom o domnevah, zavedanje pomena konteksta, oblikovanje in raziskovanje drugih možnosti ter reflektivni skepticizem« (prav tam, str. 7).

Pojem »kritično misliti« ima torej tudi za tega avtorja širši pomen od logičnega sklepanja ali preiskovanja premis v argumentaciji z vidika dokaznega gradiva ter širši pomen od celote dispozicij in veščin. Osrednja značilnost kritičnega misleca je *prepoznavanje (svojih) domnev*, ki so v temelju njegovih prepričanj in ravnanj, ter vrednotenje in utemeljevanje svojih idej in ravnanj z racionalnimi sredstvi. V tem procesu primerja posameznik svoje utemeljitve z vrsto drugih interpretacij in stališč, išče *druge možnosti* ter predvideva posledice ravnanj, ki temeljijo na teh domnevah. Pridobiva *kontekstualno občutljivost* oziroma zavedanje, da so njegova prepričanja in domneve, vrednote, norme itd. večinoma pogojeni s socialnim in kulturnim okoljem, v katerem živi. Zamišljanje in iskanje drugih možnosti vodi v razvoj *refleksivnega skepticizma*, tj. prepričanja, da mora biti vsaka ideja predmet skrbne analize in evalvacije, preden jo sprejmemo kot temelj za svojo akcijo.

Podobno razpravlja tudi Myers (v: Petress 2004) in opredeljuje kritično mišljenje kot proces »raziskovanja predpostavk, spoznavanja skritih vrednot, vrednotenja dokazov in presojanja sklepov« (prav tam, str. 461).

Avtorji, ki raziskujejo kritično mišljenje v odraslosti, poudarjajo pomen metakognitivne komponente kritičnega mišljenja. Samorefleksija, katere namen je prepoznavanje oziroma ozaveščanje svojih zmot v razmišljanju in poslušanju (npr. selektivna percepcija itd.), ima v teh pojmovanjih osrednjo vlogo.

Podobnosti in razlike med različnimi teoretičnimi pogledi na kritično mišljenje

Za okvir razprave o podobnostih in razlikah med predstavljenimi pojmovanji se zdijo uporabne dimenzije presoje posameznega pojmovanja kritičnega mišljenja, ki jih navaja J. Moon (2008, str. 37). Po mnenju te avtorice se vsa pojmovanja kritičnega mišljenja oziroma načini obravnave koncepta lahko ovrednotijo na podlagi šestih temeljnih dimenzij: kako široko avtor pojmuje kritično mišljenje, ali v pojmovanje vključi longitudinalno (razvojno) dimenzijo, ali pojmuje večšine kot splošne ali kot predmetno specifične značilnosti posameznika, katero je strokovno področje avtorja, ali pojmuje kritično mišljenje bolj v »tehničnem« smislu ali bolj »mehko« ter ali v svoje pojmovanje umešča tudi dejavnosti za spodbujanje kritičnega mišljenja. Presojo v prejšnjem poglavju predstavljenih pojmovanj kritičnega mišljenja z vidika šestih temeljnih dimenzij pa opravimo neodvisno od avtoričine presoje, saj se v nekaterih mnenjih oziroma umestitvah posameznega pojmovanja z J. Moon tudi ne strinjamo.

Glede na *širino pojmovanja* torej lahko razlikujemo *ožja* pojmovanja, ki kritično mišljenje istovetijo s procesom argumentacije in sklepanja, ter *širša* pojmovanja, ki v koncept kritičnega mišljenja umeščajo tudi emocionalno-motivacijske in socialne lastnosti posameznika. V prvo skupino sodijo avtorji filozofi, ki se praviloma ne osredotočajo na vzgojno-izobraževalni proces, pač pa na mišljenje per se (npr.

Barry 1984; Bowel in Kemp 2002; Fisher 2004⁸; Šuster 1998; Thomson 1996). Avtorji, delujoči na različnih ravneh izobraževanja, pa praviloma kritično mišljenje pojmujejo kot celoto emocionalno-motivacijskih dispozicij in kognitivnih veščin (Ennis 1985; Facione 1990; Halpern 1998; Paul idr. 1989) v funkciji razvijanja sposobnosti učenca za dejavno in demokratično participacijo v pluralni družbi (Freire v: Burbules in Berk 2006; Giroux 2006; Ten Dam in Volman 2004) in kot samorefleksivno prakso (Brookfield 1987; 1995).

Longitudinalna dimenzija. Tu se razvrščajo pojmovanja, ki obravnavajo kritično mišljenje bodisi na neki razvojni stopnji (Facione 1990; Halpern 1996; Paul idr. 1989) bodisi kot kapaciteto, ki se razvija in spreminja in je v tesni povezavi z drugimi razvojnimi procesi (npr. Kuhn 2003; 2004).

Dimenzija *splošnosti* oziroma *specifičnosti* kritičnega mišljenja. Obsega pojmovanja, ki bodisi konceptualizirajo kritično mišljenje kot splošno sposobnost, ki jo posameznik uporablja neodvisno od predmeta mišljenja (npr. Facione 1990; Paul idr. 1989; Paul in Elder 2006; Sternberg in Grigorenko 2004), ali kot predmetno specifično sposobnost (npr. Mc Peck v: Angeli in Valanides 2009). Ta skupina avtorjev je znatno manjša.

Dimenzija, ki se nanaša na *strokovno področje*⁹ avtorja. Tako npr. kognitivni psihologi najpogosteje pojmujejo kritično mišljenje kot sposobnost reševanja problemov (npr. Sternberg 2001; Pelegrino 1995), filozofi kot sposobnost logičnega mišljenja in argumentacije (Bowell in Camp 2002; Fisher 2004; Šuster 1998), avtorji, ki se ukvarjajo z izobraževanjem, pa za razpravo o kritičnem mišljenju najpogosteje uporabljajo terminologijo raznovrstnih veščin (npr. Facione 1990; Paul idr. 1989; Halpern 1996).

Dimenzija »*tehnično*« nasproti »*mehko*« pojmovanje kritičnega mišljenja. Tehnična so tista pojmovanja, ki opredeljujejo kritično mišljenje kot niz veščin ali postopkov, po »mehkih« pojmovanjih pa učenec lahko postane učinkovit mislec, ne da bi se učil ali vadal veščine ali postopke s seznama. Pri tej dimenziji Paulovo (1989) pojmovanje umeščamo v napol 'tehnično', saj avtor navaja niz strategij, ki jih mora kritični mislec obvladati in uporabljati, da bi mislil učinkovito, hkrati s potrebo, da reflektira svojo intelektualno dejavnost. Obenem pa je prav v Paulovem pojmovanju izjemno poudarjena etična dimenzija kritičnega mišljenja, zato ga hkrati umeščamo tudi v napol »mehko« pojmovanje kritičnega mišljenja. V napol »mehko« pojmovanje umeščamo avtorje, ki intelektualno aktivnost pri pouku sicer postavljajo v ospredje, vendar ne poudarjajo, da bi zakonitosti kritičnega mišljenja učencu morale biti razvidne, ter avtorje, ki kritično mišljenje opredeljujejo s terminologijo raziskovanja svojih vrednot (npr. Brookfield 1995) ali vpliva hierarhičnih struktur in struktur moči na pozicijo in na blaginjo posameznika (Giroux 2006; Lipman 1989).

Dimenzija *dejavnosti*. Obsega pojmovanja, ki v sklop kritičnega mišljenja razvrščajo ozko paleto dejavnosti, npr. analizo in vrednotenje argumentacije (Bowell in Kemp 2002; Thompson 1996; Fisher 2004), nasproti pojmovanjem, ki s kritičnim mišljenjem povezujejo veliko širšo paleto dejavnosti (npr. Halpern 1996; Facione 1990).

⁸ Fisher je v tem kontekstu izjema, saj deluje v vzgoji in izobraževanju.

⁹ Na pojmovanje kritičnega mišljenja vplivata osnovna izobrazba avtorja (npr. psiholog, filozof) in njegovo delovno področje (npr. vzgoja in izobraževanje, izobraževanje odraslih itd.).

Navedene dimenzije po našem mnenju medsebojno niso povsem neodvisne. Tako npr. avtorji, ki pojmujejo kritično mišljenje v ožjem smislu, kot večino argumentacije (npr. Barry 1984; Howell in Kemp 2002; Šuster 1998; Warburton 1996), večinoma filozofi, v sklop kritičnega mišljenja praviloma uvrščajo ožjo paleto dejavnosti.

Z našega vidika se pojmovanja razlikujejo tudi glede na vlogo samorefleksije v procesu kritičnega mišljenja, dodajamo torej dimenzijo *samorefleksija*. Avtorji, ki kritično mišljenje razlagajo s terminologijo argumentacije, sicer zastopajo tezo, da obsega kritično mišljenje analizo in vrednotenje svojih in tujih argumentov, kar predvideva samorefleksijo vsaj v točki analize svojih predpostavk v konkretnem procesu argumentiranja. Vendar tej večini ne namenjajo posebne pozornosti (Howell in Kemp 2002; Fisher 2004; Šuster 1998). Poleg teh pa obstajajo avtorji, ki pojmujejo večino samorefleksije kot osrednji element kritičnega mišljenja oziroma kot večino, ki jo je smiselno posebej negovati in spodbujati (Brookfield 1987; 1995; Facione idr. 1990; Halpern 1998; Kuhn 2003; Lipman 1989; Paul idr. 1989; Paul 2005).

Sklep

Razprava o tem, kaj kritično mišljenje je in kaj ni, je v polnem razmahu. Intenzivno poteka že štiri desetletja. Enotne teorije kritičnega mišljenja ter iz nje izpeljanih načel poučevanja in spodbujanja učenja kritičnega mišljenja (še) ni. Zato se učitelj najpogosteje odloči za neko teoretsko držo in pouk organizira na izbrani struji svojih temeljnih načel. Še ugodneje pa je, če ima praktik vpogled v raznovrstne teoretske tokove in kritično mišljenje razumeva z več teoretskih vidikov, prakso pa zasnuje eklektično, izmenično uporabljajoč načela vsakega izmed njih. Tako učencem resnično zagotovi bogato paleto raznolikih učnih priložnosti za pridobivanje relevantnih znanj in tudi za oblikovanje naravnosti in večšin kritičnega misleca.

Po našem mnenju vse obravnavane skupine teoretikov pomembno prispevajo v zakladnico spoznanj o kritičnem mišljenju in o spodbujanju razvoja kritičnega mišljenja v otroštvu in mladostništvu, pa tudi v procesih profesionalnega razvoja v odraslosti. Tako naj bi več in na tem področju ozaveščen učitelj učence v kontekstu obravnave raznovrstnih učnih vsebin svojega predmeta usmerjal v analizo in vrednotenje argumentov različnih avtorjev (teoretikov in raziskovalcev na obravnavanem področju) ter v oblikovanje svojih argumentov, kakor predlagajo avtorji, ki v središče svojega zanimanja umeščajo argumentacijo kot temeljno sestavino kritičnega mišljenja. Obenem naj bi, upoštevajoč avtorje, ki pojmujejo kritično mišljenje kot celoto kognitivnih veščin in socialno-emocionalnih naravnosti posameznika, spodbujal k razvoju teh naravnosti, kot so npr. intelektualna odprtost, intelektualna vztrajnost, težnja k spoznavanju resnice v procesu temeljitega raziskovanja itd. Ta cilj doseže, če sam izraža naravnosti, lastne kritičnemu mislecu (je sam intelektualno odprt in vztrajen, deklarira resnico kot temeljno vrednoto in teži k spoznanju resnice itd.), s čimer omogoča učencem modelno učenje. Naravnosti, lastne kritičnemu mislecu, in iz njih izhajajoča ravnanja

spodbuja in podpira pri učencih tudi, če jih poudari kot vrednoto oziroma kot cilj, za dosego katerega si je vredno prizadevati, ali tako, da jih opazi in podkrepi, kadar se pri učencu pojavijo spontano. Nadalje naj bi poučevanja kritičnega mišljenja več učitelj učence čim večkrat spodbujal k reševanju problemov in odločanju ter znotraj tega k raziskovanju in odkrivanju, kakor predlagajo avtorji, ki razumejo kritično mišljenje kot večšo uporabo raznovrstnih miselnih procesov, postopkov in strategij. Učitelj naj bi učence tudi spodbujal k ozaveščenju in morebitnemu spreminjanju epistemoloških prepričanj, kot poudarjajo avtorji, usmerjeni v raziskovanje stopenj razvoja kritičnega mišljenja, ter učencem omogočal reševanje družbeno relevantnih vprašanj in kritično refleksijo vpliva družbenih dejavnikov na različne vidike resničnosti, kakor poudarjajo avtorji, ki posebej omenjajo ta vidik. Navsezadnje pa naj bi bil kritično razmišljujoč učitelj sposoben refleksije svojih temeljnih, včasih neozaveščenih potreb, domnev, ciljev in vrednot, ki usmerjajo njegovo vzgojno-izobraževalno prakso, pa tudi regulacije teh, kakor predlagajo avtorji, katerih pozornost je posvečena kritičnemu mišljenju v odraslosti.

Literatura in viri

- Angeli, C., in Valanides, N. (2009). Instructional Effects on Critical Thinking: Performance on Ill-defined Issues. *Learning and Instruction*, 19, št. 4, str. 322–334.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., in Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing Critical Thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 1, št. 3, str. 285–302.
- Barry, V. E. (1984). *Invitation to Critical Thinking*. New York, Chicago: Holt, Reinhart and Winston.
- Bowell, T., in Kemp, G. (2002). *Critical Thinking. A Concise Guide*. London: Routledge.
- Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. Buckingham: Open University Press.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Burbules, N. C., in Berk, R. (2006). *Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences and Limits*. <http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/paperc/critical.html> (3. 12. 2006).
- Ennis, R. H. (1985). Goals for a critical thinking curriculum. V: Costa, A. (ur). *Developing minds: a resource book for teaching thinking*. Aleksandrija: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ennis, R. H. (1993). *Critical Thinking Assessment. Theory into Practice*, 32, št. 3, str. 179–186.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. »The Delphi Report« Executive Summary. www.insightassessment.com/pdf_files/DEXadobe.PDF (20. 4. 2004)
- Facione, P. A. (1998). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. California Academic Press. http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why98.pdf (20. 4. 2004)

- Facione, P. A., Facione, N. C., in Giancarlo, C. A. F. (2000). *The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement and Relationship to Critical Thinking Skill*. *Informal Logic*, 20, št. 1, str. 61–84.
- Fisher, A. (2004). *Critical Thinking. An Introduction*. Fourth edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fisher, R. (1998). *Teaching Thinking. Philosophical Enquiry in the Classroom*. London in New York: Cassell.
- Giroux, H. A. (2006). *Higher Education under Siege: Implications for Public Intellectuals*. *The NEA Higher Education Journal*, str. 63–78.
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (third edition). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halpern, D. F. (1998). *Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains. Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring*. *American Psychologist*, 53, št. 4, str. 449–455.
- Halpern, D. F. (1999). *Teaching for Critical Thinking: Helping College Students to Develop the Skills and Dispositions of a Critical Thinker*. *New Directions for Teaching and Learning*, 80, št. 4, str. 69–74.
- Heekyong, K., in Jinwoong, S. (2005). *The Features of Peer Argumentation in Middle School Students' Scientific Inquiry*. *Research in Science Education*, 36, št. 3, str. 211–233.
- Hummer, A. (1997). *Measuring Critical Thinking Outcomes Via the Capstone Course Paper*. *Assessment Update*, 9, št. 3, str. 8–9.
- Kitchener, K. S. (2002). *Skills, tasks and definitions: discrepancies in the understanding and data on the development of folk epistemology*. *New Ideas in Psychology*, 20, str. 309–328.
- Kuhn, D. (2000). *Metacognitive Development*. *Current Directions in Psychological Science*, 9, št. 5, str. 178–181.
- Kuhn, D. (2003). *Understanding and Valuing Knowing as Developmental Goals*. *Liberal Education*, 89, št. 3, str. 17–21.
- Kuhn, D., in Dean, D. (2004). *Metacognition: A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice*. *Theory into practice*, 43, št. 4, str. 268–273.
- Kuhn, D., in Pearsall, S. (2000). *Developmental Origins in Scientific Thinking*. *Journal of Cognition and Development*, 1, str. 113–129.
- Kuhn, D., in Udel, L. (2003). *The development of Argument Skills*. *Child Development*, 74, št. 5, str. 1245–1260.
- Lipman, M. (1988). *Critical Thinking – What Can It Be?* *Educational Leadership*, 45, str. 38–43.
- Lipman, M. (1989). *Misconceptions in Teaching for Critical Thinking*. *Institute for Critical Thinking Resource Publication Series*, 2, št. 3, str. 1–8.
- Moon, J. (2008). *Critical Thinking. An exploration of theory and practice*. London in New York: Routledge.
- O'Rourke, M. (2001). *UI Critical Thinking Handbook*. http://www.class.uidahoo.edu/crit_think/ (27. 2. 2003).
- Paul, R., idr. (1989). *Critical Thinking. Handbook: High School*. Sonoma State University: Center for Critical Thinking and Moral Critique.

- Paul, R. (2005). *The State of Critical Thinking*. *New Directions for Community Colleges*, 130, str. 27–38.
- Paul, R., in Elder, L. (2006). *Critical Thinking: The Nature of Critical and Creative Thought*. *Journal of Developmental Education*, 30, št. 2, str. 34–35.
- Pellegrino, J. W. (1995). *Technology in Support of Critical Thinking*. *Teaching of Psychology*, 22, št. 1, str. 11–12.
- Petress, K. (2004). *Critical thinking: An extended definition*. *Education*, 124, št. 3, str. 461–466.
- Phelan, P., in Reynolds P. (1996). *Argument and Evidence. Crytical Analysis for the Social Sciences*. Routledge: London in New York.
- Reed, J. H., in Kromrey, J. D. (2001). *Teaching critical thinking in a community college history course: empirical evidence from infusing Paul's model*. *College Student Journal*, 35, št. 2, str. 15–19.
- Rupnik Vec, T. (2009). *Kritično mišljenje učiteljev in spodbujanje tega mišljenja pri pouku (doktorska disertacija)*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Sternberg, R. (2001). *Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings*. *Educational Psychologist*, 36, št. 4, str. 227–245.
- Sternberg, R. J. (2004). *Four Alternative Futures for Education in the United States: It's Our Choice*. *School Psychology review*, 33, št. 1, str. 67–77.
- Sternberg, R. J., in Grigorenko, E. L. (2004). *Successful Intelligence in the Classroom. Theory into practice*, 43, št. 4, str. 274–280.
- Šuster, D. (1998). *Moč argumenta: Logika in kritično razmišljanje*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Thomson, A. (1996). *Critical Reasoning. A Practical Introduction*. London, New York: Routledge.
- Ten Dam, G., in Woolmark, M. (2004). *Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies*. *Learning and Instruction*, 14, str. 359–379.
- Tropiano, C. (2008). *Paulo Freire, Social Change, and the Teaching of Gothic Literature*. *College Quarterly*, 11, št. 2, www.senecac.on.ca/quarterly/2008-vol11-num02-spring/ (15. 11. 2008).
- Van den Brink - Budgen, R. (2001). *Critical Thinking for Students*. Oxford: How To Books Ltd.
- Van Gelder, T. (2004). *Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science*. *College Teaching*, 45, št. 1, str. 41–46.
- Veugelers, W. (2003). *Moral Education from a Humanistic Perspective*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 21.–25. april 2003.
- Wade, C. (1995). *Using writing to develop and assess critical thinking*. *Teaching of Psychology*, 22, št. 1, str. 24–28.
- Warburton, N. (1996). *Thinking from A to Z*. London: Routledge.
- Zohar, A., in Peled, B. (2008). *The effects of explicit teaching of metastrategic knowledge on low- and high-achieving students*. *Learning and Instruction*, 18, str. 337–353.
- Yeh, S. S. (2001). *Tests Worth Teaching To: Constructing State – Mandated Tests That Emphasize Critical Thinking*. *Educational Researcher*, 30, št. 9, str. 12–17.

Tanja RUPNIK VEC, Ph.D. (The National Education Institute, Slovenia)

CRITICAL THINKING THROUGH THE LENSES OF DIFFERENT THEORETICAL PERSPECTIVES – A COMPARATIVE VIEW

Abstract: The development of critical thinking in secondary and high school students is one of the most important goals of education in modern democratic societies. However, the concept itself has more than one single meaning: different views exist. This article investigates these different meanings in detail. Six different theoretical perspectives are identified: a) critical thinking as argumentation, b) critical thinking as the wholeness of one's social-emotional and motivational dispositions and cognitive skills, c) critical thinking as application of different cognitive strategies and procedures, d) critical thinking as the highest stadium of cognitive development, e) critical thinking as society-reflective practice and f) critical thinking as self reflective practice. In the argumentation perspective, we see writers who conceptualize critical thinking as ability to analyze, to evaluate, and to construct arguments. In the dispositions and skills perspective, we categorize authors who widen the argumentation skills with other cognitive skills and who see the personal characteristics of a thinking person as key elements of the concept. In the third group, which focuses on thinking processes and procedures, are writers who see problem solving, decision making, and discovering as the basic elements of critical thought. Those who hold the developmental perspective are theoreticians who investigate the developmental origins of critical thinking and a critical thinker is seen as a person at the final developmental stage. The fifth perspective, the social-reflection one, consists of authors who state the importance of reflection on social dimensions of everyday issues. The final group consists of authors who see critical thinking firstly as a self-reflective practice. These theoretical perspectives are explained and compared and the practical implications for teaching and learning of each perspective are clarified.

Key words: critical thinking, theoretical perspectives, comparative analysis, implications for teaching and learning