

KRITIČKO MIŠLJENJE KAO PRAKTIČNO I TEORIJSKO PITANJE ŠKOLSKOG OBRAZOVANJA

Dr. Mujo Slatina

Ključne riječi: kritičko mišljenje, pojmovno mišljenje, rasuđivanje, kultura dijaloga, osjećanja, reflektivno učenje.

Odgovornost kao pedagoški praksis slobode i odgovornosti nezamisliv je bez kritičkog mišljenja kao obrazovnog cilja koji se realizira. Ova realizacija počinje sa slobodnim protokom misli u procesu obrazovanja. Samo u ovom protoku učesnici obrazovanja mogu postati promatrači sopstvenog mišljenja. Auto-kritičnost, naklonosti prema istini, tolerancije prema različitim gledištima omogućuju ovaj praksis.

Reflektivno učenje, dakle, omogućuje i razvoj ličnosti i porast odgovornosti za vlastito mišljenje i djelovanje. Zahvaljujući njemu naše i gledište drugog može biti pristupačno promatranju i preispitivanju. Reflektivno učenje tvori svijest o pretpostavkama na kojima je zasnovano naše mišljenje. Ono je svojevrsna uporedba različitih pretpostavki na kojima počivaju različita mišljenja. Razlike u mišljenju osnažuju svakog pojedinca ukoliko su tri uvjeta zadovoljena: uzajamno poštovanje, uzajamno povjerenje i korist koju pojedinac ima od postojećih razlika u mišljenju. Ukoliko se ovim razlikama kompenziraju međusobne slabosti

onda one predstavljaju snagu, a ne opasnosti. Razlike između ljudi osnažuju svakog čovjeka ukoliko iz tih razlika ima mogućnosti da uči. Zato kritička refleksija treba postati temeljnom metodom učenja i načinom usavršavanja kvalitete obrazovanja. S druge strane, ukoliko imamo u vidu činjenicu da se dijete u školi pomoću nastave upućuje u sistem naučnih znanja onda je pojmovno i kritičko mišljenje isto tako važno praktično i teorijsko pitanje školskog obrazovanja.

Kritičko mišljenje traži brižljivo obrazovanje i strogu duhovnu disciplinu. Pomoću kritičkog mišljenja procjenjujemo i korigiramo naše rasuđivanje. Ono je, ustvari, samousavršavanje u mišljenju uopće. Kritičkim mišljenjem mi oštrimo naš um. Smatramo uputnim za ovu priliku izdvojiti sljedećih deset dimenzija kritičkog mišljenja, i to: navike mišljenja i osjećaji koji prate misaoni proces, ispitivanje utjecaja osjećanja na mišljenje i mišljenja na osjećanja, razlikovanje bitnog od sporednog, kritičko provjeravanje odnosa između činjenica, otkrivanje pretpostavki, implicitnih ideja i apsurdnih situacija, posebna svjesnost u prikupljanju onih činjenica koje ne govore u prilog naših hipoteza i tvrdnji, ideja ili stavova, interdisciplinarno povezivanje i spremnost

za dijalog, razvijanje kriterija za procjenu, uzdržavanje od brzog suđenja i zaključivanja i kritičko mišljenje kao kritikovanje svih procesa mišljenja.

1. Navike mišljenja i osjećaji koji prate misaoni proces

Djeci je svojstveno mišljenje koje »skače« s predmeta na predmet. Ovo svojevrsno »udaljavanje od teme«¹ je izraženije ukoliko obrazovno dobro nije povezano s unutarnjim interesovanjem djeteta. Postojanost mišljenja se razvija vježbom. Zato je u procesu vježbanja potrebno: a) usmjeravati pažnju djeteta na jedan određeni cilj, recimo na rješavanje jednog zadatka, b) podsticati dijete da se stara za stvarnu vezu svojih misli i c) da tu vezu razvija u logički sređenom slijedu (Kerschensteiner, 1932; Wood, 1995.).² »Osnovne oznake logičkog postupka su brižljivost, temeljitost, postojanost. Jedini put da se odgajaju ove navike sastoji se u tome da se one vježbaju od samog početka i da se stalno staramo za uslove koji sami od sebe prouzrokuju njihovo vježbanje» (Dewey, 1910:66). Prema tome, važna početna tačka kritičkog mišljenja je formiranje navika na strogo logički proces mišljenja. To je, ustvari, obrazovanje logičke svijesti o potrebi kritičkog držanja, o potrebi razvoja kritičkog mišljenja.

Zašto su navike tako važne? Konstante u ponašanju, koje se grade bezuslovnim i uslovnim refleksom, prethode konstantama u svijesti. Sposobnost prilagođavanja uslovima sredine prethodi samoj svijesti. Dijete pomoću bezuslovnih refleksa stiče navike asociirane izvjesnim spoljašnjim (sredina) i unutarnjim dražima (organizam).

Ukoliko želimo s lakoćom formirati naviku kod djeteta, bitno je da uspostavimo jednu konstantnu tročlanu vezu između djeteta, jednog praktičnog cilja i jednog uslova za dosezanje tog cilja. Kod životinje su asocijacije između stimulusa i reakcije automatske i prisilne. »Pas koji je izvježban da se hrani samo nakon zvonjenja nema pojam o hrani, jer, ako mu istu hranu donesemo bez zvonjenja, neće je jesti. Odsustvo njegova apetita je posljedica ograničavanja njegova iskustva u vezi s hranom na jednu jedinu relaciju - relaciju prema

zvonjenju. Dijete koje se opeklo o grijalicu, pa se usljed toga boji svakog svijetlocrvenog predmeta, nema pojam o svijetlocrvenoj boji, jer je vezuje isključivo za odnos prema vrelini. Snob koji »uživa« u muzici samo kad sluša koncerte stranih izvođača nema pojam o muzici, jer vezuje kvalitet djela i interpretaciju za nacionalnu pripadnost izvođača» (Marković, 1971:265). Kod čovjeka čija je aktivnost regulirana pojmovnim mišljenjem pomenute asocijacije su izvanredno fleksibilne i varijabilne. Kod životinje veze između originalnog stimula i reakcije (npr. hrane i lučenja raznih sokova u žlijezdama) mogu biti posredovane maksimalno sa dva ili tri činitelja. Uslovni refleks prvog reda je kada zvuk zvona dovede do iste reakcije kao i neposredno opažanje hrane. Ukoliko se ovaj zvuk poveže s nekim do tada neutralnim stimulom npr. čovjekovim zviždukom, stvorit će se veza zvižduk - zvono - hrana. Ovo je uslovni refleks drugog reda. Formiranje navika kod životinja uglavnom se završava na ovom stupnju (redu) uslovljenosti. Jedino kod odbrambenih reakcija moguće je stvoriti reflekse trećeg reda. Međutim, čovjek može formirati reakcije neograničenog (n-tog) reda. On stvara asocijacije sa mnoštvom posrednih članova; zato su njegove asocijacije praćene kritičkom svijesću, zato je u stanju da se neuporedivo bolje prilagođava sredini i da mijenja svoje ponašanje prema datim uvjetima (više u: Marković, 1971, str. 260-295.).

Govor djeteta lijepo nam ilustrira značaj formiranja korisnih navika. Djeca koja od prvog dana svoga života čuju dobar govor svog maternjeg jezika, od kojih tražimo da ispravno govore, a kasnije im još ponudimo dobru jezičnu lektiru, mogu besprijekorno govoriti iako nisu učila gramatiku. Dakako, sve ovo valja ispuniti »smislom«, tj. potrebno je navike i osjećaje dovesti u vezu sa zakonitostima razvoja logičkog mišljenja. Samo prilagođavanje neće biti dragocjen doprinos kritičkom mišljenju ukoliko ga ne prati proces logičkog mišljenja.

Korijen kritičkog mišljenja se nalazi u korisnim navikama. U navikama u kojima je sačuvana prirodna dječija pronicljivost i koje sobom i u sebi nose znatiželju, radoznalost i maštovitost leži ključ razvoja kritičkog mišljenja. Kritičko mišljenje mora da se oslanja na dječiju

prirodnu pronicljivost, radoznalost, znatiželju, intuiciju i potrebu za aktivitetom. Kada se radi o sposobnostima kritičkog mišljenja cilj je, prije svega, obrazovanje brižljivih, živih, pronicljivih i drugih navika mišljenja i osjećaja koji prate misaoni proces. Poznato je da navika brižljivog promatranja svijeta i života može spriječiti formiranje navike brzopletog i površnog shvatanja (Kerschensteiner, 1936).

Formirane navike sredehog shvatanja i pronicanja u pretpostavke, koje se našem razumu nameću, najbolja su brana formiranju navika slučajnog i nepovezanog pogađanja i nagađanja. Razvijena navika uzdržavanja od prebrzog suđenja i navika traganja za argumentima koji ne idu u prilog shvatanju koje sami zastupamo, otklanja pojavu navike lahkovjernosti. Sve ove navike tvore osjećaj koji prati odgovarajući misaoni proces. Ovaj osjećaj prepoznajemo u konstatacijama kao što su: Imam osjećaj da je ovo ovako; imam osjećaj da će se ovo desiti, da se može ovako riješiti; imam osjećaj da govori istinu, da govori iskreno; ovo dijete ima osjećaj za jezik, za stil itd.

Naš vodič u spoznajnom procesu, tj. disciplinirani inelektualni proces kojim se procjenjuju informacije, iskustva promatranja, refleksije, zaključivanja itd., ima svoju navičnu podlogu.

Kritičko mišljenje je međusplet različitih sposobnosti, ali je i navika mišljenja bazirana na intelektualnoj obavezi korištenja svih misaonih sposobnosti. Pokušajmo malo »zaviriti« u ovaj međusplet.

2. Ispitivanje utjecaja osjećanja na mišljenje i mišljenja na osjećanja

Ako svaka naša spoznaja počinje s osjećanjima³, onda kritičko mišljenje mora da počinje s ispitivanjem uticaja osjećanja na mišljenje i mišljenja na osjećanja.

Razumijevanje veza između osjećanja i mišljenja značajno je za obrazovanje kritičkog mišljenja.

Mišljenje i osjećanja dva su aspekta odgovora na neku problemsku situaciju. Svako osjećanje je direktni odraz i odgovor na postojeću problemsku situaciju. Ono predstavlja

samo jedan od mogućih načina doživljavanja određene situacije.

S druge strane, drugačije shvatanje i interpretacija te situacije, neminovno vodi drugom osjećaju.

Emotivna veza za određene ljude može otežati donošenje pravog suda. Ukoliko, naprimjer, poznamo ličnost romanopisca samo preko njegova romana, bit će nam olakšano kritičko odnošenje prema njegovom djelu. Empirijsko poznavanje ličnosti tog romanopisca može nas voditi precjenjivanju ili potcjenjivanju njegova djela. Neka crta ličnosti romanopisca lahko se prenosi na njegovo djelo, bez obzira na to da li je ona pozitivna ili negativna. Duhovno poznavanje ličnosti (roman) i empirijsko poznavanje ličnosti (lično poznavanje osobe) nude različite premise za suđenje. Ovaj problem se savladava kritičkim mišljenjem. Precjenjivanje ili potcjenjivanje vrijednosti drugog je karakteristika nekritičkog mišljenja. Drugim riječima, simpatija, naklonost, ljubav prema drugima, predrasude itd., ometaju čovjeka da slijedi biblijsku uputu: »Ali ispitajte sve i zadržite dobro« (Apostol Pavle u I pismu Solunjanima, 5:21).

Dijete se može vježbati da zapaža da su mišljenje i osjećanja dva aspekta odgovora na neku situaciju (Goleman, 1998; Salovey i Sluyter, 1999). Ukoliko dijete učimo da zapaža da su njegova osjećanja samo reakcija na neku situaciju, a ne jedini mogući odgovor na nju, osigurat ćemo njegovo shvatanje veze između mišljenja i emocija. Djetetu treba dati priliku da primjećuje kako različita shvatanja neke problemske situacije proizvode i različita osjećanja. Ukoliko učimo dijete da primjenjuje jednake standarde na svoj i rad i ponašanje drugih, njihova odgovornost za lična mišljenja, osjećanja i akcije neće izostati. Ukoliko ga učimo da za sebe traži iznimke, a od drugih da zahtijeva principe, vodimo ga stazama nekritičkog mišljenja.

Da bismo kod djece razvijali sposobnost kritičkog mišljenja, u prvoj fazi je neophodno njihovo mišljenje oslobađati egocentrizma, a kasnije i sociocentrizma. Prvo, dijete postepeno oslobađamo njegovog mentalnog držanja »ja sam centar svijeta«, a potom onog koje

se može označiti izrazom »mi smo centar svijeta«. Promatranje stvari iz isključivo vlastite perspektive, kao i ubjeđenje da je vlastito mišljenje jedino i uvijek ispravno, direktne su opreke kritičkom načinu razmišljanja. Ukoliko se pojedinci egocentrični inkorporiraju u određene skupine, svoj stav o životu prenose na pripadnike te skupine. Tako se stav »ja sam centar svijeta« mijenja u stav »mi smo centar svijeta«. Zato je neophodno u procesu obrazovanja kritičkog mišljenja razvijati svijest o ograničenosti egocentrizma i sociocentrizma.

Ako želimo učiti djecu da ispituju utjecaj osjećanja na mišljenje i obrnuto onda ih vježbajmo:

- da zapažaju da su mišljenja i osjećanja dva aspekta odgovora na neku situaciju
- da se osvrću na vlastita razmišljanja i ponašanja;
- da samokritikom onemogućavaju ponavljanje pogrešnih saznanja i ponašanja;
- da primjenjuju ista mjerila i iste principe u analizi i prosudbi vlastitih i znanja i ponašanja drugih;
- da prepoznaju predrasude, stereotipe i kliše;
- da razumiju psihologiju propagande i njene tehnike;
- da razlikuju činjenice od vjerovanja javnog mnjenja i sl. (više u: Kvaščev, 1969.)

3. Razlikovanje bitnog od sporednog

Razlikovanju bitnog od sporednog treba pristupiti pažljivo i treba posebno obratiti pažnju na:

- razlikovanje relevantnih od nerelevantnih činjenica
- prepoznavanje suštinskih aspekata problema
- pronalaženje najznačajnijih izvora informacija i prepoznavanje neodgovarajućih činjenica
- procjenjivanje vrijednosti argumenata
- selekcija i evaluacija informacija u relacijama problema (više u: Kvaščev, 1969.).

Kritički um je poput magneta koji privlači relevantne, a odbija nebitne činjenice. Takvim fokusiranjem problema radna energija se usmjerava prema gorućem istraživanju. Pa ipak, svaka odbijena činjenica prošla je prije toga

kroz (moždani) filter kritičkog mislioca i njena eventualna vrijednost pohranjena je u znanje iz koga će, po potrebi, biti iskorištena za neki drugi kritički pokus (uporedi: Buzan, & Buzan, 1999).

Prepoznavanje suštinskih aspekata problema redovito traži pojednostavljivanje problema. Ovo pojednostavljivanje problema je prirodan slijed akcija radi njegovog lakšeg i bržeg rješavanja. Međutim, pojednostaviti problem nije lako i to često vodi njegovoj krivoj interpretaciji i slabom razumijevanju. Zato svi koji misle kritički nastoje pojednostaviti problem, a da pritom ne izgube iz vida njegovu suštinu.

Oni koji ne misle kritički, isuviše pojednostavljuju, nudeći tzv. »crno-bijelu tehniku suđenja« (npr. posmatraju ljude ili grupe kao sve dobre ili sve loše, ili njihove akcije ocjenjuju kao uvijek dobre ili uvijek loše i sl.). Tipično pojednostavljivanje je primjerice imenovanje jednog faktora uzrokom javljanja neke pojave. Odgajatelji koji kritički misle su svjesni opasnosti koje sa sobom nose pojednostavljena generaliziranja. Oni shvataju važnost odnosa činjenica - zaključak. Zato se oni u procesu učenja i podučavanja često koriste »ograničavajućim« frazama kao što su: »vrlo vjerovatno«, »često«, »skoro svi«, »većina«, »neki« i sl.

Svako kritičko mišljenje temelji se na pouzdanim informacijama. Pouzdanom informacijom smatra se ona koja dolazi sa provjerenog izvora i koja je pristigla pravovremeno. Zato je od ogromne važnosti prosuđivanje samog izvora informacija. Kod prisustva većeg broja informacija, koje se uz to još i razlikuju, međusobna komparacija može biti od velike pomoći kod izbora prave informacije.

Poredeći informacije koje dolaze iz različitih izvora i dajući manju težinu informacijama iz nepouzdanog ili sumnjivog izvora, odgajatelj uči svoju djecu prepoznavanju neodgovarajućih činjenica.

4. Kritičko provjeravanje odnosa između činjenica

Ako znamo da se istina ne nalazi u činjenicama, nego u odnosu između njih, onda je ispitivanje ovog odnosa itekako značajna dimenzija kritičkog mišljenja.

Kritički um onog koji misli je poput slagalice koja se u svakom trenu može rastaviti i ponovo na nov način sastaviti. Analiza vlastitih misli preduslov je njihovog usavršavanja. Svaki put kada upotrijebimo naše spoznaje (iskustva) ili principe mi povećavamo naše razumijevanje kako same spoznaje tako i situacije na koju je ona primijenjena. Istinska edukacija nam omogućava da usvojeni materijal organiziramo na više načina. Osoba koja kritički misli ne drži se samo jednog načina organizacije naučenog materijala, već svoje znanje može "rastaviti" i ponovo sistematizirati na mnogo različitih načina. Svaki od novih načina organizacije ima posebnu vrijednost jer se njime razotkrivaju novi odnosi između činjenica (uporedi: Bronovski, 1981).

Uvijek postoji više načina da se neki problem i/ili problemska situacija "podijeli" i da svaku tu podjelu doživimo i izučimo na poseban način. Ovo je od presudnog značaja za kritičko mišljenje i ponašanje. Oni koji ne misle kritički, jednom organizirane činjenice ne žele više dirati. Oni koji kritički misle uviđaju da su različita gledišta na problemsku situaciju samo neka kombinacija činjenica, neki uspostavljeni odnos između njih. Oni su u stanju da naprave razliku između činjenica, na jednoj, i interpretacija, mišljenja, sudova ili teorija, na drugoj strani.

Svako kritičko mišljenje traži ogroman trud i puno vremena. Spremnost da već ispitane probleme razmotrimo ponovo i sa nekog novog aspekta, karakteristika je bez koje kritičko mišljenje ne bi bilo moguće.

Nekada ovo »vraćanje na već pređeno« djeluje frustrirajuće, pa je istrajnost bez obzira na prepreke i probleme jedini lijek. Kritičko mišljenje se ne zadovoljava površnim uvidom u materiju (Kalin, 1982).

Naprotiv, ono ponire u njene najveće dubine i na površinu izvlači nove spoznaje, nova pitanja i nove dileme. Kritički um ove novopristigle elemente oblikuje i uklapa u svoj spoznajni okvir.

Ukoliko želimo vježbati djecu da kritički provjeravaju odnos između činjenica, onda im omogućimo:

- da jedan te isti materijal organiziraju na različite načine;

- da vrše selekciju i evaluaciju informacija i činjenica u relacijama datog problema;
- da jednu te istu ideju propituju u različitim situacijama;
- da interpretiraju činjenice, a ne samo da ih navode;
- da prepoznaju suštinske aspekte problema;
- da pronalaze najznačajnije informacije i prepoznaju neodgovarajuće činjenice.

Ovo su ujedno i načini poticanja razvoja dječije socijalne kompetencije (Juul, 1998; Katz, 1999.).

5. Otkrivanje pretpostavki, implicitnih ideja i apsurdnih situacija

Kao što pisanje zahtijeva slova, tako i procesi suđenja i zaključivanja zahtijevaju pretpostavke. Pravilno odabrana i napisana slova preduslov su razumijevanja riječi, jednako kao što su pravilne pretpostavke preduslov ispravnog ispitivanja i zaključivanja.

Zato je prepoznavanje lažnih pretpostavki, pronalaženje neiskazanih pretpostavki i identificiranje važnih odluka, tj. iscrpna provjera pretpostavki uopće, dobro utrt put kritičkom suđenju i zaključivanju. Za otkrivanje pretpostavki, implicitnih ideja i apsurdnih situacija neophodan je kritički duh i on služi kao vodič kojeg karakterizira:

- otkrivanje apsurdnih situacija;
- otkrivanje implicitnih ideja;
- nepodložnost utjecaju autoriteta;
- uočavanje kontradikcija;
- prepoznavanje lažnih pretpostavki (Kvašćev, 1969.).

Oni koji kritički misle ne odbacuju automatski ono što nisu shvatili, niti automatski prihvataju ono što su razumjeli. Da bi se uopće mogli »približiti« predmetu spoznaje, ljudi s kritičkom oštricom prema njemu uvijek imaju odgovarajuću »distancu«. Njihova nepodložnost utjecaju autoriteta počiva na prethodnom propitivanju sadržaja iza kog se nalazi neki autoritet.

Dakako, ljudi kritičkog mišljenja priznaju doprinose priznatih autoriteta, ali konkretni

sadržaj bez prethodne provjere ne prihvataju. Razlog ovom propitivanju leži u činjenici što ljudi kritičkog mišljenja prihvataju istinu, bez obzira iz kojeg izvora poticala.

6. Posebna svjesnost u prikupljanju činjenica koje ne idu u prilog naših hipoteza i tvrdnji, ideja ili stavova

Slobodno možemo reći da prikupljanje činjenica koje ne idu u prilog našim hipotezama i tvrdnjama predstavlja srce kritičkog mišljenja. Suština ove dimenzije kritičkog mišljenja sastoji se u tome da na papir ne stavljamo niti u etar puštamo ono u čiju tačnost i istinitost nismo potpuno sigurni. Najbolje istraživače krasila je baš ova dimenzija kritičkog mišljenja. Za njih je ona bila najstrožiji test valjanosti prezentiranih rezultata istraživanja.

Kad god neku problematiku dublje razmatramo, mi je prirodno povezujemo sa idejama koje dolaze iz različitih područja ljudske spoznaje (Bronovski, 1981). Upravo kritički dijalog s različitim gledištima, idejama i činjenicama i/ili promatranje problema s različitim aspektima produkuje svijest o potrebi prikupljanja činjenica koje ne idu u prilog našim gledištima i stavovima ili našim hipotezama i tvrdnjama.

7. Spremnost za dijalog i interdisciplinarno povezivanje saznanja

Dijalog je ključni termin mišljenja uopće, pa time i kritičkog mišljenja. Potrebno je u djeci razvijati spremnost za istraživački dijalog. Dijaloški način razmišljanja omogućuje nam da postavimo problem konkretno, da se uoče njegovi različiti aspekti i da lakše prikupimo argumente i protuargumente. Samo otvorenim, istraživačkim dijalogom moguće je problem sagledati u njegovoj cjelini. Nijedna pojedinačna oblast, sama po sebi, nije dovoljna kritičkom načinu mišljenja. Ono naime traži mnogo šire okvire ili, preciznije rečeno, multidisciplinarni pristup problemu. Krećući se vješto iz jedne oblasti u drugu, kritički um uzima ono što je najrelevantnije za dati problem i donosi konačni sud upravo povezivanjem činjenica koje dolaze iz različitih znanstvenih disciplina.

U dijalogu bi, pored neprekidne strasti traženja i »upitnosti«, bili neophodni autokritičnost, tolerancija prema različitim mišljenjima, kreativna gipkost i imaginarni podsticaji (Bronovski, 1981). Bez autokritičnosti, naklonosti prema istini, tolerancije prema različitosti mišljenja - nema istinskog dijaloga. Zato se u školi dijalog ne smije iskazivati u formi neopozivih i isključivih sudova. Time bismo djecu navikavali da dijalog smatraju borbom u kojoj neko mora izaći poražen.

Nažalost, ova pojava je prisutna u našoj školi. Problem nije u tome što aksiologija ne pruža pouzdana mjerila za ocjenu vrijednosti, već u činjenici nekorištenja ovih mjerila. Ako se iz odgoja/obrazovanja istisne i zadnja kap vrijednosnih mjerila koja su dijalogu neophodna, tvori se mentalitet isključivosti.

Dijalog u odgoju treba biti živa igra duha, slobodno nadmetanje u mišljenju, a ne »do kraja« objektivno, »nepogrješivo« i konačno suđenje. Dijalog mora da sadrži odgovarajuću hipotetičnost, aktivan kritički stav i odgovarajuću argumentaciju. U procesu odgoja/obrazovanja mora se ostvarivati razvoj ideja i njihov argumentirani susret, a ne konfrontacija onih koji »znaju« i onih koji »ne znaju«. Pedagoško djelovanje nije sukob neistomišljenika. Odgajatelj nema »monopol na istinu«, što se, nažalost, u školi ne baš tako rijetko demonstrira. Onaj koji određuje šta dijete mora reći, onaj koji iz pedagoške logike »treba« ne izvodi logiku »ne treba« već to obrnuto čini, taj nema šanse postići zavidan odgojni uspjeh. U odgoju/obrazovanju nema pobjednika i poraženih. Dijalog uopće ne ide uz dominaciju i superiornost, uz laž i ogovaranje, u odgoju/obrazovanju pogotovo.

U školi se treba njegovati kultura dijaloga (Lengert, 1989.). Ukoliko djecu vježbamo da samo iznose monologe jedan za drugim bez ikakve upitnosti, tragalačke strasti i znatiželje, onda ih vodimo stazama s druge strane kulture dijaloga i kritičkog mišljenja. Zašto? Monolog je i jednosmjernan i jednoznačan. Njime se, dakle, ne daje prilika za hipotetičnost i/ili dvojbu, koja se neizostavno javlja u procesu spoznaje. Monologom se ne mogu u djeci tvoriti navike provjeravanja onog što se naslućuje i onog

što može ali ne mora biti relevantno. Kultura dijaloga podrazumijeva kulturu sagovornika i sredinu u kojoj se kultura dijaloga promiče. Odgoj i obrazovanje nam pomažu da imamo i jedno i drugo.

Kritički um je puna svijest o onom šta se govori i kako se govori. Za onog koji sam sortira informacije i uređuje ih prema vlastitom slijedu i prioritetima, za onog koji sam kreira svoj nastup a istodobno je spreman za aktivno i uviđavno slušanje, može se reći da je čovjek dijaloga. Kad smo u poziciji slušatelja, dovedeni smo pred gotove informacije, koje moramo pažljivo slijediti onako kako ih izlaže interpretator. Ovo slijeđenje mora biti praćeno našim naporom valjanog prevođenja tih informacija kako ne bismo krivo shvatili interpretatora. Dijalog traži razvijenu vještinu aktivnog i kritičkog slušanja.

Međutim, slušati kritički ne znači pustiti onoga koji govori da pušta bujicu nepovezanih i nesvatljivih riječi koje ni najgenijalniji intelekt ne može povezati i tumačiti. Stoga je preporučljivo svaki takav monolog prekinuti i usmjeriti ga odgovarajućim pitanjima koja ciljano vode rješavanju problema. Slikovito bismo to mogli usporediti sa izborom ponuđene i sortirane hrane sa stola jedne domaćice, čiji trud cijenimo tako što probamo ponešto od svega, a ipak izaberemo ono što je najbolje.

8. Razvijanje kriterija i standarda vrednovanja

Kritičko mišljenje je svojevrstan vid procjenjivanja, ocjenjivanja i vrednovanja. Da bi moglo vršiti ove aktivnosti dijete treba učiti da razvija kriterije i standarde vrednovanja. To pomaže djetetu da bolje shvati predmet procjene, njegovu funkciju kao i samu svrhu vrednovanja.

Svako vrednovanje traži razvijanje eksplicitnih kriterija i standarda. Oni koji kritički misle, svjesni su vrijednosti na kojima baziraju svoje sudove i stavove. Pri razvijanju kriterija i standarda kritički um čuva vrijednost i svrhu ocjenjivanja i/ili procjenjivanja. Svoje prosudbe taj um zasniva na osnovu promatranja i njihovog vrednovanja iz različitih uglova i stajališta.

Teže je definirati pozitivne nego li negativne kriterije vrednovanja. To je zbog toga što rasuđivanje ne možemo svesti na uputu kako da se misli. Ne možemo pojedincu kazati kako da misli u nekoj problemskoj situaciji. O pravdi i pravednosti učimo, ali pojedincu ne možemo reći gdje će se nalaziti pravda, ne možemo mu dati neku konačnu formulu rasuđivanja. Međutim, mi možemo valjano definirati negativne kriterije rasuđivanja, tj. mi možemo pojedincu omogućiti da odredi što je neprihvatljivo.

Sa rasuđivanjem neće biti problema ukoliko djeci omogućimo da svoje reakcije i ponašanja ispune smislom, tj. ukoliko njihove analize, upoređivanja, razlikovanja, identificiranja i doživljavanja dovedemo u odnos sa zakonima i normama koje proizilaze iz vrijednosti življenja. Na ovaj način će svako dijete iz sopstvene spontanosti stvarati red pomoću veza i odnosa, iz čega će i nicati njihova moć rasuđivanja. Zato je važno djeci omogućiti da beskrajno raznovrsnu stvarnost savlađuju iskustvom i intelektualnim radnjama i operacijama koje doprinose kritičkom rasuđivanju. Ne treba zaboraviti da je rasuđivanje ukorijenjeno i u nekom obliku senzibiliteta, koji se također da razvijati. Taj senzibilitet se najlakše formira komuniciranjem.

Obrazovanje rasuđivanja je istodobno i osposobljavanje za analizu situacija i prepreka u svakodnevnom životu korištenjem i pokretanjem stečenog znanja i iskustva.⁴ Zato djecu treba učiti kako da prikupljaju informacije. Valja ih, dakle, uvoditi i u elementarna znanja iz oblasti anketiranja i ispitivanja, selekcije i tumačenja informacija, kritičkog prosuđivanja i argumentiranja. Uloga informacije u ovom obrazovanju je od izuzetne važnosti.

U organizacijskom smislu obrazovanje rasuđivanja može se osmisliti kao praktičan rad. Recimo kao projekat obrazovnih aktivnosti o pravima čovjeka i drugim temama koje učenici sami mogu predložiti. Takvi projekti treba da budu interdisciplinarnog karaktera i mogu obuhvatiti cijelu školu. Dakako, oni mogu biti i neka vrsta takmičenja ili suradnje između škola. Ove aktivnosti učenja mogu se realizirati recitalima, poetskim ili umjetničkim djelima,

pozorišnim i humorističkim predstavama, montažom različitih novinskih audiovizuelnih informacija itd.

Učiti dijete da što jasnije i tačnije formulira svoja pitanja, ideje i misli također je dobar način vježbanja rasuđivanja i vrednovanja. Naprimjer, prije svakog odgovora na neko postavljeno pitanje potrebno je provjeriti ispravnost pitanja. Kritičko mišljenje traži jasnu misao kojom se pokazuje opravdana upotreba neke riječi, termina i/ili pojma.

9. Uzdržavanje od brzog suđenja i zaključivanja

Uzdržavanje od brzog suđenja i zaključivanja itekako je važna dimenzija kritičkog mišljenja. Odlaganje donošenja sudova i zaključaka neophodno je sve dotle dok ne budemo sigurni da smo dobro ovladali onim o čemu sudimo. Provjera argumenata i opreznost u tumačenju činjenica prethode svakom valjanom sudu i zaključku.

Svakom zaključku neminovno vodi sam proces zaključivanja. Razumjeti mehanizam ovog zaključivanja daleko je bitnije od pukog slaganja ili neslaganja sa samim zaključkom. Zaključak je, dakle, gotov proizvod, a kritički um se interesira kako je on nastao.

Nakon iscrpne analize određenog problema logično je da slijedi neki zaključak. U protivnom, kritičko mišljenje ne bi imalo svrhu. Zaključak nekada može biti potpuno kontroverzan i oprečan ranijim saznanjima i vjerovanjima. Tu dolazi do izražaja prava vrijednost kritičkog mislioca. On je spreman braniti vlastite stavove i uhvatiti se u koštac sa burom pitanja i kritika. Na ovaj način svoj zaključak još jednom stavlja pred najznačajniji test - test javnosti. Nedostatak intelektualne snage u ovom slučaju, nekada može poništiti sav uloženi trud.

10. Kritičko mišljenje kao kritikovanje svih procesa mišljenja

Bitna karakteritika kritičkog mišljenja je ta da ono sve iznova preispituje. Ništa se ne uzima »zdravo za gotovo«. Tako se, u određenim vremenskim intervalima provjerava i vjerodostojnost samog dokaza. Drugim

riječima, u kritičkom mišljenju i same konstante imaju rok trajanja.

U ovom provjeravanju od posebne važnosti je kritičko čitanje i kritičko slušanje. Kritički čitati znači neprekidno postavljati pitanja o pouzdanosti i značenju materije, njenim posljedicama i razlozima. Jedna pročitana knjiga o određenoj materiji samo je jedna karika u lancu kojeg treba povezati nizanjem karika nastalih čitanjem drugih knjiga. Ova dimenzija kritičkog mišljenja uključuje stav stalnog provjeravanja hipoteza i zaključaka.

Vježbanje kritičkog mišljenja

Vježbanje kritičkog mišljenja traži vrijeme i napor kako djeteta tako i odgajatelja. Bez obzira na prepreke koje se pojavljuju u ovom vježbanju i odgajatelj i odgajnik moraju pokazati upornost i strpljenje. Obrazovanje kritičkog mišljenja traži refleksivan i rekurzivan pedagoški postupak. Neophodno je, dakle, da se vraćamo na neke probleme, da ih iznova razmatramo i analiziramo. Nestrpljivost i malodušnost ne mogu dovesti dijete do kritičkog mišljenja. S druge strane, neophodno je u djetetu razvijati sigurnost u sebe, povjerenje u vlastite snage i sposobnosti. Strah od vlastitog suda i sumnja u svoje sposobnosti veliki su neprijatelji razvoju kritičkog mišljenja. Onaj koji želi da samostalno misli mora posjedovati intelektualnu smjelost i hrabrost, mora biti spreman na suočenje sa nepopularnim idejama, vjerovanjima i gledištima. Nedostatak intelektualne hrabrosti ponekad je ključna kočnica daljeg napretka u kritičkom mišljenju.

Zaključak

Dijete je po svojoj prirodi radoznalo, znatiželjno i otvoreno za spoznaju svijeta u kojem živi. Ukoliko u procesu učenje/poduka ne dopuštamo da dijete zadovolji svoju radoznalost i prirodnu pronicljivost onda za rezultat imamo pojavu tzv. »lijenog mišljenja«.⁵ Dijete koje nije dovedeno u situaciju da analizira, da pojave dovodi u vezu, da sklapa i rasklapa stvari ne može pokazivati znake misaone kritičnosti. Dijete postaje lijeno u mišljenju zato što mu se

ne omogućuje da prvi njegovi impulsi spoznaje i prirodne pronicljivosti postanu učvršćena potreba i navika. Ovo može usporiti ukupni duhovni razvoj djeteta. Da ne bi došlo do ovog, proces učenje/podučvanje treba biti svojevrsni oslobađajući doživljaj u kome dijete ima priliku da istražuje i kreira, da se služi svojom inicijativom i vlastitim rasuđivanjem i na taj način slobodno i potpuno razvija svoje sposobnosti. Ako dijete ometamo u njegovom istraživanju i otkrivanju⁶, ako ga stavljamo u poziciju da samo promatra ili sluša bez ikakvog učešća, ako nemamo strpljenja udovoljiti njegovoj znatiželji i radoznalosti put do njihovog kritičkog mišljenja bit će usporen ili čak osujećen. Dijete prosuđuje događaje u odnosu na samog sebe, prema ličnim željama i potrebama. Ono je na račun upravljenosti prema objektivnoj stvarnosti pretjerano upravljeno samom sebi. Iz ove upravljenosti počinju kvalitativne promjene u mentalnoj strukturi ličnosti, pa time i u samom mišljenju.

Početna i temeljna veza je djelovanje-mišljenje. Aktivnosti i radnje koje dijete izvodi omogućuju mu da otkriva i njihove posljedice. Tako nastaju misaone strukture koje, s druge strane, otvaraju nove mogućnosti aktiviteta i izvođenja radnji i operacija.

Porast intelektualnih sposobnosti ne dolazi odmah i neposredno. Ukoliko uposlamo djetetove ljudske snage (gledanje, slušanje, mirisanje, htijenje, volju, pamćenje, mišljenje, ljubav, maštu, emocije itd.), tj. ukoliko uposlamo sva njihova fizička i duhovna osjetila osigurat ćemo postepen i siguran razvoj kritičkog mišljenja. Duhovni razvoj djece utemeljen je na govorenju, mišljenju i činjenju. Otuda je neophodno omogućiti djetetu da normalno zadovoljava svoje potrebe, da osjeti vrijednost koja podstiče na novi napor, ponašanje i djelanje. Ovaj osjećaj i zadovoljavanje potreba vrše dejstvo na samo povišenje intelektualnih sposobnosti.⁷ Razvoj ovih sposobnosti posebno je u prisnoj vezi s razvojem kritičkog mišljenja. Obrazovanje brižljivih, živih, pronicljivih i drugih navika mišljenja i osjećaja koji prate misaoni proces početak je formiranja dječijeg kritičkog mišljenja. Tako, primjerice, razvijena navika uzdržavanja od prebrzog suđenja i

navika traganja za argumentima koji ne idu u prilog shvatanju koje sami zastupamo, otklanja pojavu navike lahkovjernosti.

Kritičko mišljenje je međusplet ispitivanja utjecaja osjećanja na mišljenje i mišljenja na osjećanja, razlikovanja bitnog od sporednog, provjeravanja odnosa između činjenica, otkrivanja pretpostavki, implicitnih ideja i apsurdnih situacija, svjesnosti u prikupljanju činjenica koje ne idu u prilog naših hipoteza i tvrdnji, ideja ili stavova, spremnosti za dijalog i interdisciplinarno povezivanje saznanja, razvijanja kriterija i standarda vrednovanja i uzdržavanja od brzog suđenja i zaključivanja.

Literatura:

- Bronovski, J. (1981), Porijeklo znanja i imaginacije, Zagreb
- Buzan, T. & Buzan, B. (1999), Mape uma – Put ka briljantnom razmišljanju, Beograd, Biblioteka »Um«
- Delors, J. i drugi (1998), Učenje-bлаго u nama, Zagreb, »Educa«
- For, E. i drugi (1981), Učiti za život, Beograd
- Gardner, (1993), Multiple intelligences: the theory in Practice, New York, Basic Books
- Gardner, H., Kornhaber, M.L., Wake, W.K. (1999). Inteligencija – različita gledišta, Jastrebarsko, »Naklada Slap«
- Goleman, D. (1998), Emocionalna inteligencija, Beograd, »Geopoetika«
- Howe, J. A. M. (1999), IQ pod znakom pitanja - Istina o inteligenciji, Zagreb, »Naklada Jesenski i Turk«
- Juul, J. (1998), Vaše kompetentno dijete, Zagreb, »Educa«
- Kalin, B. (1982), Logika i oblikovanje kritičkog mišljenja, Zagreb, »Školska knjiga«
- Katz, L. (1999), Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije, Zagreb, »Educa«
- Kerschensteiner, G. (1932), Teorija obrazovanja, Beograd, Geca Kon A. D
- Kvašček, R. (1969), Razvijanje kritičkog mišljenja kod učenika, Beograd
- Lengert, R. (1989), Der Dialog: Wirkungen und Gefährdungen, Bildung und Erziehung
- Marković, M. (1971), Dijalektička teorija značenja, Beograd, »Nolit«
- Salovey, P. i Sluyter D. J. (1999), Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija – Pedagoške implikacije, Zagreb, »Educa«
- Wood, D. (1995), Kako djeca misle i uče, Zagreb, »Educa«

Bilješke:

- ¹⁾ Nije rijetka pojava da se odrasli "udaljavaju od teme", da na sastancima skaču s jedne na drugu tačku dnevnog reda. Možda bi jedna dobra analiza ovog ponašanja pokazala da se nije u djetinjstvu vodilo dovoljno računa o obrazovanju brižljivih, živih i pronicljivih navika mišljenja, da se dijete nije vježbalo da se "zagleda u stvari", da brižljivo i temeljito analizira zadatke i probleme s kojima se suočavalo.
- ²⁾ Prema: Kerschensteiner, Teorija obrazovanja, str. 135
- ³⁾ "Svaka naša spoznaja počinje s osjećanjima" (Leonardo da Vinci).
- ⁴⁾ Kritičko mišljenje je nerazdvojni dio našeg života i življenja. Učiti za život je vremenšna i suvremena ideja (vidi naprimjer, For, E. i drugi, 1981. i Delors, J. i drugi, 1998.
- ⁵⁾ O »lijenom mišljenju« se u školi govori kao da je riječ o sporom shvatanju. Dakako da ova dva fenomena valja razlikovati.
- ⁶⁾ Strah da se dijete ne povrijedi ili da nešto ne ošteti je osnovni razlog ovom ometanju u ranom uzrastu.
- ⁷⁾ Novija istraživanja pokazuju da su moguća vježbanja intelekta. Uporedi: Hove, 1999 i Gardner, 1993 i 1999.

Summary

Critical thinking as a practical and theoretical issue of the education process

Mujo Slatina, Ph.D.

Critical thinking is an inseparable part of our lives. It is a part of learning "how to live". The differences in opinions enrich each individual if three preconditions are met: mutual respect, mutual trust and if there is a benefit an individual receives from it. If these differences are used to compensate our weaknesses, than they represent the strength, and not the danger. The differences enrich every individual if one can learn from those differences.

The article points to ten educationally important dimensions of critical thinking (thinking habits and emotions accompanying cognitive process, influence of emotions on cognitive process and vice versa, differentiating between important and unimportant, critically examining relations between facts, establishing assumptions, establishing implicit ideas and absurd situations, collecting those facts that do not support our hypotheses, claims, ideas or views, interdisciplinary connectivity and dialog readiness, establishing evaluating criteria, abstaining from quick judgments and conclusions and critical thinking as criticizing all cognitive processes).

موجز

الرأي الانتقادي – مسألة عملية ونظرية في التعليم المدرسي

أ.د. مويو سلاتينا

الرأي الانتقادي جزء لا يتجزأ في حياتنا. إنه جزء من "تعلم الحياة". إن الاختلاف في الرأي يقوي الفرد إن توفرت شروط ثلاثة: الاحترام المتبادل، والثقة المتبادلة، والفائدة التي يحصل عليها الفرد من وجود الاختلافات في الرأي. فإذا كانت هذه الاختلافات تعوض نقاط الضعف المتبادلة فإنها تمثل قوة وليس خطراً. إن الاختلافات الموجودة بين الأفراد تقوي كل فرد إذا كان بإمكانه أن يتعلم من تلك الاختلافات. ويشير هذا العمل إلى عشرة أبعاد تعليمية مهمة في الرأي الانتقادي (عادات الرأي والإحساس التي ترافق عملية التفكير؛ اختبار تأثير الأحاسيس على الرأي وتأثير الرأي على الأحاسيس؛ تمييز الضروري من الثانوي؛ التمييز الانتقادي للعلاقات بين الحقائق؛ اكتشاف الفرضيات والأفكار الضمنية والحالات غير المنطقية؛ الوعي الخاص في جميع تلك الحقائق التي لا تؤيد افتراضاتنا ومزاعمنا وأفكارنا وآراءنا؛ الترابط بين الأطراف والاستعداد للحوار؛ تطوير مقاييس التقييم؛ الإحجام عن التهور في إصدار الأحكام واستخلاص النتائج؛ والرأي الانتقادي كانتقاد لجميع عمليات الرأي).

الكلمات الأساسية: الرأي الانتقادي، الرأي التصوري، التمييز، ثقافة الحوار، الأحاسيس، التعليم التأمل.