



УЛОГА ЗНАЊА У КРИТИЧКОМ МИШЉЕЊУ

Јелена Пешић*

Институт за психологију, Филозофски факултет, Београд

Апстракт. У раду се разматра улога знања у критичком мишљењу, односно контроверзно питање о томе да ли је критичко мишљење општа или предметно специфична способност. Анализиране су основне тезе аутора који заступају становиште о општости критичког мишљења и аутора који бране гледиште о његовој предметној специфичности, као и теоријски и практични аргументи којима се образлаже заснованост поменутих схватања. Проблем генерализабилности критичког мишљења анализира се на три нивоа: концептуалном (да ли је концептуално могуће говорити о критичком мишљењу изван одређеног предметног контекста); епистемолошком (да ли се епистемолошка природа способности и вештина критичког расуђивања разликује у различитим доменама људског знања) и практичном (практичне импликације везане за осмишљавање најадекватнијег приступа у подстицању критичког мишљења). Исходи ове анализе сугеришу да критичко мишљење има и општу и предметно специфичну компоненту, чији садржај треба разрадити на основу даљих теоријских и емпиријских истраживања. Образовне импликације анализе упућују на то да је у програмима за подстицање критичког мишљења неопходно добро осмислити везу између вештина на којима се ради и наставних садржаја.

Кључне речи: критичко мишљење, знање, опште способности и вештине критичког мишљења, предметна специфичност критичког мишљења.

Један од општих проблема у концептуализацији критичког мишљења тиче се улоге садржаја и предметног знања, односно дилеме око тога да ли су способности и вештине критичког мишљења опште или предметно специфичне (domain specific). Проблем генерализабилности критичког мишљења још увек представља неразрешену теоријску дилему и »можда најконтроверзније питање« у одређењу овог сложеног појма (Ennis, 1992: 21).

Већина аутора ближа је становишту да постоје општи (логички и епистемолошки) принципи критичког мишљења, као и опште способности и вештине критичког расуђивања. Овакво схватање карактеристично је пре свега за *логички* оријентисане концепције у којима се критичко

* E-mail: kostamat@eunet.yu

мишљење практично своди на способности и вештине логичког расуђивања (Bowell & Kemp, 2002; Ennis, 1987, 1996; Shand, 2000). Важно је нагласити да није реч о уобичајеном схватању логичког расуђивања које се неретко поистовећује са применом формално-логичких правила, већ о »комплексном скупу способности које су укључене у разумевање поенте нечијег излагања, тумачење сложених идеја, генерирање разлога за властито становиште и евалуацију разлога који су дали други, одлучивање о томе које информације прихватити, а које одбацити, сагледавање разлога у прилог и против одређене тезе« (Toulmin *et al.*, 1984). Тезу о општости критичког мишљења не заступају само аутори логичке оријентације, већ и аутори чије се концепције могу сврстати у *епистемолошки* приступ, односно аутори који наглашавају да критичко мишљење одликују особено схватање природе и развоја сазнања, као и важна улога некогнитивних чинилаца (King & Strohm Kitchener, 1994; Paul, 1982; Siegel, 1988).

У овим концепцијама полази се од тога да постоје идентификоване, операционализоване и мерљиве вештине критичког расуђивања које нису ограничене на једну област знања и које се могу примењивати на различитим садржајима и у различитим контекстима (Ennis, 1992). Са сличном аргументацијом брани се и општост некогнитивних конституентна критичког мишљења, односно вредности, ставова, црта личности и интелектуалних навика од којих зависи спремност особе да примењује вештине критичког мишљења у различитим ситуацијама свакодневног живота (Siegel, 1988). Међутим, било би погрешно закључити да аутори који говоре о општим конституентима критичког мишљења поричу значај садржаја и предметног знања. Не постоји ниједна концепција критичког мишљења у којој се експлицитно не помиње важна улога садржаја, познавања дате области или бар добре информисаности о проблемима који се разматрају. Узмимо Енисову концепцију, као чист пример схватања о општим способностима и вештинама критичког мишљења. Он на више места наглашава да је »предметно знање есенцијално за критичко мишљење (...) јер не можемо очекивати од некога ко не познаје дату област да формира добро засноване судове или процењује да ли је понуђено објашњење заиста најплаузибилније« (Ennis, 1987: 21).

Заступници схватања о предметној специфичности критичког мишљења (Glaser, 1984; McPeck, 1981; Resnick, 1987; Swartz, 1987) наглашавају да је улога знања много већа од онога што се обично подразумева када се каже да је знање важно или неопходно за практиковање критичког мишљења. Специфичност предметне области и врста садржаја на којима се примењују вештине критичког мишљења одређују еписте-

молошку природу и начин манифестовања тих вештина, па је питање да ли се и по чему оне могу сматрати општим. Од свих присталица предметно специфичног приступа, Мекпек (McPeck, 1981, 1986) најрадикалније преиспитује тезу о општости критичког мишљења. Он сматра да не постоје опште или предметно неутралне вештине критичког мишљења, јер се оне на различите начине манифестују у различитим предметним областима, у зависности од природе (врсте) знања и карактеристичног начина мишљења. Узимајући за пример једну такву »општу« вештину критичког мишљења – *идентификовање имплицитних претпоставки* – Мекпек тврди да се она на различите начине манифестује у математици, природним наукама, друштвеним наукама или при анализи стратегија манипулације у политичком дискурсу. Када се анализирају конкретне мисаоне активности, каже Мекпек, видимо да оне уопште нису »скројене од истог штофа« односно да се иза истог назива крију веома разнородни случајеви. Заправо, не постоји јединствена способност која би својим садржајем могла да обухвати све те разлике, због чега употребљен назив представља само »пуку семантичку ознаку« (McPeck, 1986: 74).

Могло би се рећи да оба гледишта имају уверљиве аргументе, односно да су у праву и они аутори који заступају тезу о општости вештина критичког мишљења, као и они који бране тезу о његовој предметној специфичности. С једне стране, не може се оспорити да су за одређење критичког мишљења релевантне вештине које се наводе као опште вештине критичког расуђивања, на пример, извођење ваљаних и заснованих закључака, анализа и вредновање аргумената, процена кредибилитета извора, разликовање чињеница од интерпретација и сл. (Ennis, 1987, 1996).¹

С друге стране, несумњиво је да се различите области људског знања мање или више разликују по доминантном начину мишљења, односно по природи закључивања, аргументовања и вредновања изнетих доказа, чак и у погледу значења онога што се сматра чињеницом или теоријом. Да ли то значи да је Мекпек у праву када каже да су опште способности и вештине, о којима се говори у Енисовој и сличним концепцијама, само празне семантичке ознаке? Да ли је могућ неки »средњи пут« који би уважио и општу и предметно специфичну компоненту критичког мишљења? Неопходно је сучелити опонентна схватања и подробније анализирати њихово значење, како би утврдили да ли су разли-

¹ У Енисовој концепцији приказана је најчешће цитирана, најобухватнија и прецизно елаборирана структура способности и вештина критичког мишљења, на основу које је настао и широко примењиван тест критичког мишљења (Cornell Critical Thinking Test).

ке међу њима суштински непомирљиве или је могућ неки облик њихове интеграције.

У разматрању предметне специфичности критичког мишљења могу се, према Норису (Norris, 1985), издвојити три нивоа анализе: концептуални, епистемолошки и практични. У анализи која следи уважићемо ову дистинкцију, јер она знатно олакшава разумевање различитих гледишта и њихово поређење, а самим тим и разумевање сложеног и вишедимензионалног проблема генерализабилности критичког мишљења.

Концептуална анализа предметне специфичности критичког мишљења

Према најрадикалнијој верзији тезе о предметној специфичности критичког мишљења, тврди се да је »концептуално немогуће говорити о критичком мишљењу уопште, јер је оно, као и свако мишљење, увек мишљење *о нечему*« (McPeck, 1981: 3). Образлажући ову тезу, Мекпек полази од одређења рефлексивног скептицизма као кључне одлике критичког мишљења. Под рефлексивним скептицизмом он подразумева спремност критичког мислиоца да, када се нађе пред проблемом у датој области (X), одложи или привремено одбаци доступне доказе (E), као довољне за утврђивање истинитости или прихватљивости исказа или акције (P) унутар дате проблемске области (X). Уколико се критичко мишљење одвоји од специфичног предмета X, оно је, »у концептуалном и практичном смислу празно«, апстракција лишена садржаја и смисла (McPeck, 1981: 5).

Коментаришући овај аргумент, Енис каже да је предметност критичког мишљења очигледна и неспорна, уколико под тим подразумевамо да се оно увек односи на неку *тему* (topic). Међутим, на основу тога се не може закључити да се критичко мишљење нужно односи на садржај који припада одређеној предметној области, тј. школском предмету (Ennis, 1992). Такође, на основу чињенице да не постоји мишљење *ни о чему* (односно о нечему уопштеном), Мекпек неоправдано закључује да не постоје опште способности критичког мишљења. То би било исто као када би на основу чињенице да увек пишемо или читамо о нечему, закључили да не можемо децу подучавати општим вештинама писања и читања (Ennis, 1992: 33).

На сличан начин и Сигел доказује логичку неодрживост Мекпековог аргумента и објашњава да он не прави разлику између појединачних манифестација мишљења и мишљења као опште врсте активности, која обухвата све појединачне случајеве. Наравно да је свака појединач-

на мисаона активност нужно повезана са конкретним садржајем на који се односи, али сви појединачни случајеви имају неке битне заједничке одлике које концептуализујемо као карактеристике мишљења уопште. Одлике мишљења изван његових конкретних манифестација нису празна апстракција лишена смисла, како тврди Мекпек, као што има смисла говорити о *општој вештини* вожње бицикла, иако се конкретна испољавања те вештине донекле разликују у зависности од величине и врсте бицикла (Siegel, 1988: 19).

На основу изнетих контрааргумената, можемо се сложити са Сигеловим закључком да је неодржива теза о концептуалној немогућности критичког мишљења као опште способности. Одговарајући на поменуте и сличне примедбе, Мекпек је изнео блажу тезу о предметној специфичности критичког мишљења, по којој се не тврди да су опште способности концептуално немогуће, већ да су до те мере одређене садржајем (природом дате предметне области) да немају логичко-психолошку јединственост коју термин *опште способности* имплицира (McPeck, 1986). Тако смо дошли до епистемолошког аспекта проблема генерализабилности критичког мишљења.

Епистемолошка анализа предметне специфичности критичког мишљења

На примеру вештине идентификовања имплицитних претпоставки видели смо како Мекпек образлаже тезу да наводно опште вештине критичког мишљења заправо подразумевају различите ствари у различитим областима људског знања. Епистемолошку анализу предметне специфичности критичког мишљења започећемо подробнијим разматрањем његове аргументације.

Дистинктивна одлика критичког мишљења, по Мекпеку, јесте адекватна примена рефлексивног скептицизма унутар дате проблемске области, односно спремност и способност да се преиспитује оправданост тврдњи и поступака, на основу анализе аргумената. За разлику од многих других аутора који такође издвајају овај аспект критичког мишљења, Мекпек инсистира на томе да критеријуми »разумне примене рефлексивног скептицизма произлазе из норми и стандарда дате предметне области« и да су најтешње повезани са специфичним начином мишљења који је за њу карактеристичан (McPeck, 1981: 7-8). Критичко мишљење утемељује се у епистемологији различитих предметних области, а не у предметно неутралном логичком знању. О томе да је предметно знање, а не познавање логике, круцијално за критичко расуђива-

ње најбоље говори чињеница да ни школовани логичар не може без тешкоћа да идентификује имплицитне претпоставке у различитим доменима људског знања. Стога Мекпек тврди да »можемо студенте научити шта у логичком смислу карактерише имплицитне претпоставке, али их то неће оспособити да препознају различите врсте претпоставки у различитим доменима знања и контекстима расуђивања« (McPeck, 1986: 74).

Рационално просуђивање заснованости нечијих уверења, ставова, тумачења и поступака, наглашава Мекпек, захтева много више од логичког знања о томе шта је ваљана аргументација и како се вреднује квалитет аргумената. За ту врсту оцена неопходно је предметно специфично знање, јер управо природа мишљења у датој области и епистемолошки стандарди који у њој важе одређују шта све треба да буде *предмет* преиспитивања, који су релевантни *критеријуми*, као и *процедуре* процењивања. Не ради се о томе да је предметно знање важно за критичко мишљење, темељно познавање области је основа на којој оно почива. Само у предметно специфичном знању могу се наћи рационални разлози за сумњу у оправданост неког закључка или тумачења, истински релевантни аргументи и критеријуми за процењивање прихватљивости наведених разлога. Наше дилеме у просуђивању рационалне заснованости знања, каже Мекпек, ретко се тичу логичке валидности аргументације. Стварни предмет процењивања је релевантност и истинитост аргумената, а та врста оцене зависи пре свега од предметног знања и захтева добро познавање дате области. »Минимални услов да би се проценила ваљаност разлога је добро познавање специјализованог, техничког језика дате дисциплине«, а често је неопходно и разумевање појмова, принципа, методолошких процедура и специфичних стандарда на основу којих се вреднује знање у датој области (McPeck, 1981: 23-4).

На основу свега поменутог, Мекпек закључује да је логика (формална, као и неформална) сасвим или углавном *ирелевантна* за критичко мишљење; она је »паразит« на епистемологији, јер представља само формализацију добрих разлога који су установљени на основу епистемолошких критеријума« (McPeck, 1981: 155).² Критеријуми процењивања заснованости знања увек су предметно специфични, што по Мекпеку значи да постоји онолико епистемологија колико има области људског знања. Чињеница да се природа вештина, које се обично сматрају

² Сигел примећује да се Мекпек доследно колеба између јаче и слабије тврдње о релевантности логике, што значи да и сам увиђа да је логика на неки начин ипак релевантна (Siegel, 1988: 25). Тврдити да логика *није довољна*, не искључује тезу да је она потребна за критичко мишљење.

општим, разликује у различитим доменима људског знања, по њему говори да постоји интраобласна, али не и интеробласна валидност епистемолошких критеријума, односно да под критичким мишљењем у различитим областима људског знања треба подразумевати различите ствари (McPeeck, 1981).

Анализирајући епистемолошко схватање о предметној специфичности критичког мишљења, Енис (Ennis, 1992) је издвојио две његове централне тезе и критички размотрио да ли оне заиста доводе у питање општост способности и вештина критичког мишљења.

Теза о *важности* предметно специфичног знања за критичко мишљење је, према Енису, неспорна. У прилог томе говоре тешкоће необразованих људи да о одређеној врсти проблема мисле критички – извор њихових тешкоћа је управо недостатак релевантних знања и информација. О томе да је знање нужан предуслов критичког мишљења говоре и многе емпиријске студије (Glaser, 1984). Међутим, наглашава Енис, на основу тога се не може закључити да је предметно знање *довољан* услов за критичко расуђивање. Као прво, знање из одређених области (школских предмета, тј. научних дисциплина), може се свести на »рутинско меморисање масе чињеница, без оног нивоа разумевања који је услов за критичко мишљење у датом домену« (Ennis, 1992: 25). Нажалост, у школи се често подстиче такав начин усвајања и евалуације знања. Као друго, и стручњаци за дату област могу бити нефлексибилни у мишљењу и стога неспособни за истинско разумевање алтернативних гледишта. Коначно, важан циљ образовања је да подстакне способност критичког мишљења у свакодневном животу, а није реално очекивати да ће се ова врста трансфера остварити без експлицирања општих принципа критичког мишљења и њихове примене у просуђивању свакодневних тема.

Сличну аргументацију нуди и Сигел (1992) који каже да је предметно знање често неопходно за процену заснованости уверења и поступака (поготово на вишим нивоима образовања и у области експертског мишљења), као и да су критеријуми дате предметне области некада главни референтни оквир у том преиспитивању. Међутим, постоје и случајеви када специјализовано и експертско знање није неопходно за критичко расуђивање. У разматрању тема и проблема с којима се обично срећемо у свакодневном животу, општи ниво образовања често је довољан за формирање заснованих судова и рационално преиспитивање оправданости уверења, ставова и поступака.

Друга теза, по којој *природа* вештина критичког мишљења зависи од специфичности предметне области, по Енису такође делује уверљи-

во.³ Критеријуми на основу којих се процењује заснованост знања разликују се у различитим предметним областима: у математици се адекватним сматрају само дедуктивно валидни аргументи, у друштвеним наукама статистичка значајност је врло важан критеријум, док је у физици углавном ирелевантна. Постоје и разлике у погледу тога шта се подразумева под теоријом или претпоставком, као и у процедурама на основу којих се процењује кредибилитет извора или поузданост посматрања. На основу тога се, међутим, не може извести закључак да манифестације критичког мишљења у различитим областима немају никакве *заједничке одлике* (interfield commonalities). Многи аутори, од којих су неки заступници тезе о предметној специфичности критичког мишљења, сматрају да постоји заједничко језгро у базичним способностима и принципима критичког мишљења, као и да се они примењују у скоро свим предметним областима, мада немају свуда исти значај и истоветну природу (Govier, 1983; Resnick, 1987; Weddle, 1985).

Сигел такође сматра да је Мекпеково свођење епистемолошке основе критичког мишљења искључиво на предметно специфичне компоненте једнострано, уско и због тога неодрживо (Siegel, 1988). »Постоје различите врсте разлога – каузални, индуктивни, експланаторни, дедуктивни итд., али свима њима је заједничка круцијална епистемолошка одлика: они *оправдавају* заснованост теза чије разлоге представљају« (Siegel, 1992: 102). Епистемологија нужно укључује општу перспективу – теоријско разумевање природе научног знања и његовог рационалног заснивања, као и критеријуме на основу којих се процењују валидност и снага разлога (goodness of reasons). Мекпек је у праву када каже да је важно разумети како се у датој области преиспитује заснованост знања (шта се може сматрати разлогом, зашто се неки сматрају чврстим и јаким разлозима, а други слабим или проблематичним), али није у праву када те критеријуме затвара у границе дате области, тврдећи да они немају никакво опште значење или интеробласну валидност. Предметна епистемологија је само *део епистемологије* како се она уобичајено схвата. Као прво, у процени заснованости знања, поред предметно специфичних критеријума (на пример, правила интерпретације експерименталних налаза у физици, евалуације уметничких дела, анализе историјских докумената итд.) постоје и општи, предметно неутрални критеријуми (на пример, принципи за процену поузданости индуктивних закључака,

³ Сигел напомиње да се дискусија о генерализабилности критичког мишљења углавном односи на процену разлога (reason assessment), односно на вештине анализе и вредновања аргумената. Друге вештине критичког мишљења ретко су биле предмет систематског разматрања (Siegel, 1992: 97).

препознавање логичких грешака или логичке конзистентности исказа). Као друго, да би се разумели предметно специфични критеријуми и основа на којој почивају разлике међу областима знања (зашто се нешто у једној области сматра ваљаним разлогом, а у другој је сасвим или углавном ирелевантно), морају се разумети природа и смисао *општих критеријума* на основу којих се процењује научно знање. Коначно, без ове шире перспективе не би било могуће преиспитати референтни оквир од кога се полази унутар дате области, тј. оправданост предметно специфичних критеријума.

Резимирајући епистемолошку анализу генерализабилности критичког мишљења, Енис (Ennis, 1992) истиче потребу за озбиљним истраживањем општих и предметно специфичних конституената критичког мишљења. Досадашњи покушаји, по његовом мишљењу, нису били довољно темељити, јер су се ограничавали на област друштвених наука и на више импресионистичку методологију. Озбиљност проблема захтева пажљиву, систематску компаративну анализу коју треба да спроведу врхунски стручњаци за различите научне области, као и емпиријско истраживање о повезаности вештина критичког мишљења у различитим областима.

Практичне импликације:

како подстицати критичко мишљење у образовању

Дилема у вези генерализабилности критичког мишљења има значајне практичне импликације које се тичу најадекватнијег начина његовог подстицања у образовању. На основу систематизације постојећих програма за развој способности и вештина критичког мишљења, Енис (Ennis, 1992) је издвојио три општа приступа: генерални, предметно специфични и комбиновани.

У оквиру *генералног* приступа, вештине критичког мишљења изграђују се и вежбају на предметно неутралним садржајима (као што су, на пример, локалне или националне политичке теме или проблеми из свакодневног живота). Овакви програми некада укључују и претходно усвојено градиво из различитих предмета, али је примарни циљ подстицање критичког мишљења у ваншколском контексту. Ученици се подучавају критичком мишљењу кроз посебан школски предмет (курс неформалне логике или курс критичког мишљења) или посебне сегменте у оквиру постојећих предмета (Nickerson, 1984; Nickerson *et al.*, 1985).

Предметно специфичан приступ има две подваријанте. Прва се односи на програме *инфузионог* типа који су уграђени у наставу постоје-

ћих школских предмета. Циљ је да се вештине критичког расуђивања подстичу кроз начин обраде програмом предвиђених садржаја, при чему се експлицирају општи принципи критичког мишљења и опште способности и вештине које га чине. Заступници овог приступа су Глeсер (Glaser, 1984), Ресникова (Resnick, 1987) и Шварц (Swartz, 1987). Мекпек (1981) је присталица другог приступа у коме се кроз наставу сваког предмета подстиче критичко расуђивање особено за дату област научног знања, без експлицирања општих принципа критичког мишљења или континуираног вежбања општих способности и вештина (*immersion model*).

У оквиру *комбинованог* приступа, као што говори сâм назив, користе се обе претходно описане стратегије, при чему он има велики број подваријанти у зависности од тога шта је у конкретном програму акцентовано. Заступници овог приступа су Енис (1985, 1996), Стернберг (1987) и Перкинс и Саломон (1989).

Присталице генералног приступа (у чистом облику или у комбинацији са предметно специфичним) полазе од тога да постоје вештине критичког расуђивања које нису ограничене на једну област знања и које се могу учити на различитим садржајима и у оквиру различитих школских предмета. Енис наглашава да, иако способности из његове структуре наликују ономе што се изучава на курсу неформалне логике, оне могу и треба да буду уграђене у курикулуме постојећих школских предмета. Пошто су широко применљиве, могу се подстицати у оквиру различитих предмета и на различитим нивоима образовања, по принципу спиралног курикулума (Ennis, 1996). Многи програми за подстицање критичког мишљења усмерени су на развој таквих способности, а њихови резултати и постојање крос-курикуларне повезаности доступни су објективној евалуацији (Siegel, 1988). Посебно се наглашава важност експлицирања општих способности и критеријума критичког расуђивања, онда када је њихово подстицање уграђено у садржаје одређеног предмета. То има формативну вредност и олакшава трансфер на различите области и садржаје, укључујући и расуђивање у свакодневном животу. Заступници овог приступа сматрају да је примена критичког мишљења у свакодневном расуђивању важан циљ образовања, због чега у програме треба укључити и релевантне садржаје о којима се не учи у школи, или бар олакшати ову врсту трансфера експлицирањем општих принципа критичког мишљења (Ennis, 1992).

Присталице предметно специфичног приступа у строжем смислу (Glaser, 1984; McPeck, 1981) сматрају да подучавање општим вештинама критичког мишљења није ефективно и да је мало вероватна могућ-

ност трансфера на различите предметне области. Мекпек оцењује да је већина класичних програма усмерена на развој општих вештина резоновања, независно од предметне области. Он изражава сумњу да је на овај начин могуће развијати критичко мишљење и доводи у питање практичну оправданост тако осмишљених курсева. Они почивају, каже Мекпек, на погрешном уверењу да знање логике може само по себи унапредити квалитет расуђивања у различитим предметним областима. Главни захтеви који се постављају пред ученике »нису логичке већ епистемолошке природе«, због чега је не логика, већ епистемологија посебних научних области основни пут у развоју критичког мишљења. Стварни проблем ученика који нису у стању да мисле критички није »недостатак општих вештина резоновања, већ пре недостатак образовања у традиционалном смислу« (McPeck 1981: 22-23). На сличан начин размишља и Глесер који каже да је код ученика могуће подстицати развој способности и вештина критичког мишљења, под условом да се оне не усвајају у оквиру посебног предмета, већ да се »експлицитно уграде у процес усвајања знања као основног циља образовања и наставног процеса« (Glaser, 1984: 93). Ресникова заступа мање радикално (тзв. умерено) становиште по коме и подучавање општим способностима критичког мишљења може имати позитивне ефекте, али је трансфер могућ *ако и само ако* се обезбеди довољно праксе у њиховој примени у различитим областима знања (Resnick, 1987).

Шта кажу резултати истраживања? Нажалост, налази студија о ефикасности генералног и предметно специфичног приступа нису међусобно сагласни и не говоре једнозначно о предности било ког приступа. Неки резултати сугеришу ограничену ефикасност генералног приступа (Glaser, 1984; Resnick, 1987), док други говоре о позитивним ефектима таквих програма (Nickerson, 1984; Perkins & Salomon, 1989; Sternberg & Kastor, 1986). Међутим, и сами аутори изражавају резерве у погледу оправданости коначних закључака, с обзиром на тешкоће објективне евалуације програма. Енис сматра да је тешко упоредити и евалуирати различите приступе због недостатка објективних информација, проблематичне валидности употребљених средстава евалуације, тешкоћа методолошке контроле, конфликта интереса оних који изводе студије и различитих концептуалних основа од којих полазе. За поузданије закључке о предностима и тешкоћама различитих приступа неопходно је најпре развити валидније инструменте за евалуацију, а потом спровести озбиљну лонгитудиналну компаративну студију ефикасности генералног, предметно специфичног и комбинованог приступа (Ennis, 1992).

Завршна разматрања

Завршавајући приказ овог очигледно комплексног и контроверзног проблема, можемо рећи да ни теоријски аргументи, ни налази емпиријских истраживања не могу »пресудити« када је у питању дилема везана за генерализабилност критичког мишљења, тј. улогу коју у њему има предметно знање. С једне стране, тешко је оспорити да су за критичко расуђивање у свим областима неопходне вештине о којима се говори у генералистичким концепцијама критичког мишљења. Вештине као што су извођење ваљаних и заснованих закључака или анализа и вредновање аргумената несумњиво су уграђене у сваки вид практиковања критичког мишљења. Ни када уважимо епистемолошку особеност различитих предметних области, није се лако сложити са тврдњом да подстицање критичког мишљења на садржајима који нису део школских програма нема никаквог ефекта. С друге стране, оправдано је претпоставити да се способности и вештине критичког мишљења на различите начине манифестују у различитим предметним областима, као и да практиковање критичког мишљења подразумева добро познавање дате области. Због тога што оба гледишта имају снажне аргументе, проблем генерализабилности критичког мишљења, по оцени многих, још увек представља неразрешену теоријску дилему.

Претходна разматрања су, ипак, показала да постојећа гледишта нису непомирљива (изузимајући можда једино радикално становиште Мекпека), те да се може препознати могући правац њихове интеграције. Теза да је предметно знање неопходан услов за критичко мишљење, не само да није спорна, већ је и компатибилна са схватањем већине аутора који заступају општи приступ критичком мишљењу. Такође, заступници умереног становишта о предметној специфичности не оспоравају постојање општих вештина и принципа критичког мишљења, а »генералисти« прихватају да њихове конкретне манифестације зависе од природе знања и карактеристичног начина мишљења у датој области. Слагање постоји и око тога да су неопходна даља теоријска и емпиријска истраживања на основу којих ће се прецизније одредити садржај опште, као и предметно специфичних компоненти критичког мишљења (Norris, 1992).

Могли бисмо, дакле, опрезно закључити да критичко мишљење има и генералну и предметно специфичну компоненту, односно да постоје опште способности и вештине критичког мишљења, али да начин на који ће се оне манифестовати зависи од природе знања и мишљења у датој предметној области. Наравно, овако начелна тврдња не искључује постојање разлика у погледу тога на шта су поједини аутори фокусира-

ни, како у домену концептуализације, тако и у практичном подстицању критичког мишљења. Може се чак рећи да разлике концепцијске природе долазе посебно до изражаја када је реч о томе како се види принципијелно најадекватнији метод унапређења критичког мишљења ученика. Међутим, да је и у практичном смислу могућа нека врста интеграције, показује то што се и заступници генералног приступа залажу за уграђивање критичког мишљења у постојеће школске предмете, као и постојање различитих варијанти комбинованог приступа у подстицању критичког мишљења.

Нагласимо на крају једну озбиљну образовну импликацију везану за начин на који се схвата улога садржаја и предметног знања у критичком мишљењу. Реч је, заправо, о проблему односа између два образовна циља – усвајања *знања* и подстицања *развоја* различитих способности и вештина код ученика. Овај проблем неретко бива заоштрен и поједностављен као дилема у погледу тога шта је основни циљ образовања – усвајање знања *или* развој способности мишљења, учења и решавања проблема. Некада се може чути и став да нагласак на подстицању развоја различитих способности и вештина ученика (па и критичког мишљења) води ка занемаривању улоге садржаја, тј. усвајања програмом предвиђеног корпуса знања.

У модерним концепцијама образовања инсистира се на томе да учење није просто преношење, већ активна конструкција знања која подразумева непосредну укљученост ученика у решавање различитих проблема и ангажовање интелектуалних вештина и стратегија. То практично значи да су усвајање знања и развој интелектуалних способности и вештина до те мере *повезани и међузависни* циљеви, да је питање колико се уопште и могу одвојити, односно да је горе поменута дилема заправо псеудодилема. Кроз процес усвајања система научних знања, детету се ставља на располагање један сложени систем интелектуалних оруђа који гради нове, развојно сложеније форме мишљења и интелектуалне делатности (Vigotski, 1983).

Када у овом контексту размишљамо о развоју критичког мишљења у образовању, јасно је да се не може прихватити однос једностране зависности по коме способности и вештине критичког мишљења могу олакшати процес усвајања знања и повећати ефикасност учења. Између усвајања система научних знања и развоја критичког мишљења постоји сложена међузависност коју најбоље описује синтагма *развој кроз школско учење* (Ivić, 1992). С једне стране, коначни смисао учења јесте дугорочно усвајање знања која ће моћи да се смислено користе у новом учењу и која ће се успешно примењивати у разним школским и ван-

школским ситуацијама. Такво знање се не може изградити без активног односа према ономе што се учи: селекције и организације информација, увиђања и разумевања различитих врста релација између појмова, идеја и чињеница, њиховог тумачења и вредновања, препознавања и решавања различитих врста проблема итд. Када се, дакле, у процес усвајања знања уграде различите интелектуалне активности које критичко мишљење подразумева, постоје већи изгледи да оно буде трајније и да се ефикасније примењује у школском и свакодневном контексту.

С друге стране, предметни садржаји не могу се посматрати само као материјал на коме се »вежбају« способности и вештине критичког мишљења. Такво поједностављено виђење имплицирају оне концепције и практични програми у којима се унапређење критичког мишљења своди на механичку примену неколико општих вештина (процедура), независно од предметног садржаја. Образовни контекст великим делом условљава природу способности и вештина критичког мишљења, њихов смисао и значај, конкретне манифестације кроз које се испољавају и активности кроз које се могу подстицати. Оне су конституисане природом научних знања која се у школи изучавају, као и природом процеса учења у наставној интеракцији и интеракцији са уџбеником. Уколико нису утемељене у релевантним знањима из одређене области, вештине критичког мишљења могу лако склизнути у псеудокритичко, произвољно и здраворазумско расуђивање.

Да би неки програм за унапређивање критичког мишљења ученика био заиста ефикасан, не би се смео свести на скуп логичких вежби или општих комуникационих вештина. Увођење таквих методичких иновација има мотивациону вредност и педагошко оправдање, али је кључна управо добро осмишљена веза са образовним циљевима и наставним садржајима. Потребно је осмислити активности које ће репрезентовати онај оптимални спој вештина и садржаја (из одређене области знања) и које ће уграђене у начин учења датог предмета омогућити, у исто време, и квалитетно стицање знања и развој интелектуалних вештина.

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту »Психолошки проблеми у контексту друштвених промена«, бр. 149018 (2006-2010) чију реализацију финансира Министарство науке Републике Србије.

Коришћена литература

- Bowell, T. & G. Kemp (2002): *Critical thinking: a concise guide*. London: Routledge.
Ennis, R.H. (1985): Critical thinking and the curriculum, *National Forum*, 65, 28–31.

- Ennis, R.H. (1987): A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities; in J.B. Baron & R.J. Sternberg (eds.): *Teaching thinking skills: theory and practice* (9–26). New York: W. H. Freeman.
- Ennis, R.H. (1992): The degree to which critical thinking is subject specific: clarification and needed research; in S.P. Norris (ed.): *The generalizability of critical thinking* (21–37). New York: Teachers College Press.
- Ennis, R.H. (1996): *Critical thinking*. New York: Prentice-Hall.
- Glaser, R. (1984): Education and thinking: the role of knowledge, *American Psychologist*, 39, 93–104.
- Govier, T. (1983): Review of "Critical thinking and education", *Dialogue*, 22, 170–175.
- Ivić, I. (1992): Teorije mentalnog razvoja i problemi ishoda obrazovanja, *Psihologija*, 3-4, 7-35.
- King, P.M. & K. Strohm Kitchener (1994): *Developing reflective judgment: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- McPeck, J.E. (1981): *Critical thinking and education*. New York: St. Martins Press.
- McPeck, J.E. (1986): Response to H. Siegel; in D. Nyberg (ed.): *Philosophy of education 1985: proceedings of the forty-first annual meeting of the Philosophy of education society* (73–77). Normal, Illinois: Philosophy of Education Society.
- Nickerson, R.S. (1984): Kinds of thinking taught in current programs, *Educational Leadership*, 42 (1), 26–36.
- Nickerson, R.S., D.N. Perkins & E. Smith (1985): *The teaching of thinking*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Norris, S.P. (1985): The choice of standard conditions in defining critical thinking competence, *Educational Theory*, 35, 97–107.
- Norris, S.P. (1992): Introduction: the generalizability question; in S.P. Norris (ed.): *The generalizability of critical thinking* (1–15). New York: Teachers College Press.
- Paul, R. (1982): Teaching critical thinking in the "strong sense": a focus on self-deception, world views and dialectical mode of analysis, *Informal Logic*, 4 (2), 2–7.
- Perkins, D.N. & G. Salomon (1989): Are cognitive skills context bound? *Educational Researcher*, 18, 16–25.
- Resnick, L.B. (1987): *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy Press.
- Shand, J. (2000): *Arguing well*. London: Routledge.
- Siegel, H. (1988): *Educating reason: rationality, critical thinking and education*. New York: Routledge.
- Siegel, H. (1992): The generalizability of critical thinking skills, dispositions and epistemology; in S.P. Norris (ed.): *The generalizability of critical thinking* (97–108). New York: Teachers College Press.
- Sternberg, R.J. & B. Kastor (1986): Synthesis of research on the effectiveness of intellectual skills programs, *Educational Leadership*, 44 (2), 60–67.
- Sternberg, R.J. (1987): Questions and answers about the nature and teaching of thinking skills; in J.B. Baron & R.J. Sternberg (eds.): *Teaching thinking skills: theory and practice* (251–259). New York: W. H. Freeman.
- Swartz, R.J. (1987): Teaching for thinking: a developmental model for the infusion of thinking skills into mainstream instruction; in J.B. Baron & R.J. Sternberg (eds.): *Teaching thinking skills: theory and practice* (106–126). New York: W. H. Freeman.
- Toulmin, S., R. Rieke & A. Janik (1984): *An introduction to reasoning*. New York: Macmillan.
- Vigotski, L.S. (1983): *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Weddle, P. (1985): Fact from opinion, *Informal Logic*, 7(1), 9–26.

Jelena Pešić

THE ROLE OF KNOWLEDGE IN CRITICAL THINKING

Abstract

The paper discusses the role of knowledge in critical thinking, i.e. a controversial issue of whether critical thinking is general or subject-dependant ability. Analyzed are basic assumptions of the authors who maintain the view of the generality of critical thinking, and those who defend the view that critical thinking is subject dependant, as well as their theoretical and practical arguments in favour of their views. The problem of generality of critical thinking is analyzed on three levels: conceptual (whether it is conceptually possible to speak about critical thinking outside a particular subject context); epistemological (whether the epistemological nature of the ability and skill of critical thinking differs in different domains of human knowledge) and practical (practical implications related to developing the most adequate approach to enhance critical thinking). The outcomes of the analysis suggest that critical thinking has both a general and a subject-dependant components, whose contents require further elaboration based on theoretical and empirical research. Educational implications of the analysis indicate that it is necessary to carefully devise the connection between the desired skills and teaching contents in the curricula which aim at enhancing critical thinking.

Key words: critical thinking, knowledge, general abilities and critical thinking skills, subject-dependant specificity of critical thinking.

Елена Пешич

ROLX ZNANIJ V KRITI^ESKOM MW{LENII

Резюме

V statxe rassmatrivaets] rolx znaniy v kriti-eskom mw[lenii, vernee kontroversnwj vopros o tom, [vl]ets] li kriti-eskoe mw[lenie ob\ej ili predmetno-specifi~noj sposobnostxy. Privodits] analiz osnovnwh polo`enij avtorov, otstaivay\ih to-ku zreni] ob ob\nosti kriti-eskogo mw[leni] i avtorov, otstaivay\ih vzgl]dw o ego predmetnoj specifi~nosti; privod]ts] teoreti-eskie i <mpiri-eskie argumentw, s pomo\xy kotorwh motiviruets] obosnovannostx upom]nutwh vzgl]dov. Problema vozmo`nosti obob`eni] kriti-eskogo mw[leni] rassmatrivaets] v treh urovn]h: konceptualnom (mo`no li govoritx konceptualxno o kriti-eskom mw[lenii vne opredelennogo predmetnogo konteksta), <pistemologi-eskom (razli~aets] li <pistemologi-eska] priroda umenij i sposobnostej kriti-eskogo rassu`deni] v razli-nwh oblast]h ~elove-eskih znaniy), prakti-eskom (prakti-eskie implikacii, sv]zannwe s osmwsleniem <ffektivnogo podhoda k pobu`deniy kriti-eskogo mw[leni]). Rezulxtatw dannogo analiza vnu[ayt, ~to kriti-eskoe mw[lenie obladaet i ob\ej i predmetno-specifi~noj sostavl]y\ej, i ego soder`anie neobhodimo razrabotatx na osnovanii dalxnej[ih teoreti-eskih i <mpiri-eskih issledovanij. Obrazovatelxnwe implikacii analiza

ukazwvayt na to, ~to v programmah po pobu`deniy kriti~eskogo mw[leni] neobhodimo lu~[ee osmwslenie sv]zi me`du razvivaemwm umeniem i soder`aniem obu~eni].

Ключевые слова: kriti~eskoe mw[lenie, znanie, ob\ie sposobnosti i umeni] kriti~eskogo mw[leni], predmetna] specifika kriti~eskogo mw[leni].