



TOMAS SAULIUS

Lietuvos sporto universitetas

KRITINIO MĄSTYMO UGDYMAS – AR TAI NAUJOJI SOFISTIKA?

Critical Thinking Education – Is It a New Sophistic?

SUMMARY

Today, critical thinking is considered an unquestionable priority of higher education. The article draws attention to the fact that the very idea of critical thinking is vague and intrinsically contradictory, thus, it poses a certain risks. There is a tendency to standardize and technologize rationality, treating it in the cybernetic framework of information processing. In addition, quite evident is a tendency to reduce all contexts of thought to polemical contexts. The idea of critical thinking, lacking critical reflection, haphazardly leads to a narrow pragmatism, to the dominance of the *anthrōpos metron* principle in education.

SANTRAUKA

Šiandien kritinio mąstymo ugdymas laikomas nekvestionuojamu aukštojo mokslo prioritetu. Straipsnyje atkreipiamas dėmesys į tai, kad pati kritinio mąstymo idėja esanti neapibrėžta ir vidujai prieštaringa, o tai kelia tam tikrų pavojų: esama tendencijos technologizuoti ir standartizuoti racionalumą traktuojant jį kibernetinės informacijos apdorojimo paradigmos pagrindu, taip pat tendencijos visus mąstymo kontekstus redukuoti į poleminį kontekstą. Kitiškai neapmąstyta kritinio mąstymo idėja veda prie siauro pragmatizmo, sofistinio *anthrōpos metron* principo įsigalėjimo ugdymo procesuose.

Kalbant apie aukštojo mokslo funkcijas ir problemas, diskutuojant dėl universiteto vietos šiandienos socialinėje erdvėje, dažnai artikuliuojama viena iš pažiūros labai patraukli ir kai kuriais atžvilgiais išganinga idėja – kritinis mąs-

tymas. Darbdaviai akcentuoja, kad kritinis mąstymas yra ta jų ypač vertinama savybė, kurios jie, deja, pasigenda tarp Lietuvos aukštųjų mokyklų absolventų¹. Taigi aptariama idėja aiškiai siejama su konkurencingumu šiandieninėje darbo

RAKTAŽODŽIAI: kritinis mąstymas, argumentacija, interpretacija, sofistika, ugdymo filosofija.

KEY WORDS: critical thinking, argumentation, interpretation, sophistic, philosophy of education.

rinkoje. Tai reiškia, kad aukštasis mokslas, reaguodamas į socialinių partnerių duodamus signalus, turi aiškias studijų turinio ar formos kaitos gaires. *Modernus* universitetas (kaip Humboldto projekto realizacija) turėjo teikti „sisteminių žinojimą“, t. y. turėjo ugdyti protus, gebančius ne tik deramai įvertinti konkrečių disciplinų laimėjimus kaip tam tikras duotybes, bet ir gebančius juos sintezuoti koherentiškoje pasaulėžiūroje, o *post-modernus* universitetas turi kitą misiją – išugdyti nedogmatiškus, nepriklausomus protus, nepripažįstančius duotybe jokios tiesos be pakankamo pagrindimo. Leidžiama suprasti, kad tokie protai subręsta tik intensyvios idėjų, požiūrių, nuomonių priešstatos – galima sakyti, intelektinės agonistikos, – erdvėje, kurią ir turi užtikrinti universitetų programos. Nors iš pažiūros tokios intencijos atrodo sveikintinos, vis dėlto, kaip bus mėginama parodyti straipsnyje, pačiai kritinio mąstymo sąvokai pavojingai trūksta apibrėžtumo ir tai nėra vien terminologinio pobūdžio problema. Ar pats šis neapibrėžtumas nereiškia, kad nūdienos universitetuose propaguojama tai, ką galima pavadinti *naująja sofistika*, t. y. propaguojamas siauras utilitaristinis-technologinis požiūris į mąstymą, pažinimą ir racionalią veiksmą? Juk nėra atsitiktinumas, kad pati ši idėja išsikristalizuoja „post-Filosofinėje kultūroje“, kalbant Richardo Rorty žodžiais. Šiuo atveju „Filosofija“ (iš didžiosios raidės), neigiamą konotaciją turintis terminas, reiškia tam tikras pastangas paaiškinti normatyvių kategorijų („tiesa“, „gėris“, „racionalumas“ ir pan.) ikikalbinę prigimtį².

Pradėkime nuo to, kaip kritinio mąstymo konceptas eksplikuojamas teoriniai-

me – galima sakyti, edukologiniame, – kontekste. Robertas Ennisas vienas pirmųjų šiai užduočiai skyrė pakankamai dėmesio. Jis atkreipė dėmesį į tai, kad kritinio mąstymo sąvoka paprastai apibrėžiama Bloomo ugdymo tikslų taksonomijos pagrindu, t. y. aiškinama, kad sąvoka apima tris aukštesniuosis taksonomijos lygmenis – analizę, sintezę ir vertinimą (kartais pridedami ir du žemesnieji – supratimas ir taikymas). Enniso įsitikinimu, tokios definicijos netinkamos bent jau todėl, kad suponuoja hierarchinę tvarką esant ten, kur faktiškai yra lygiavertė sąveika, tarpusavio priklausomybė³. Kaip alternatyvą jis siūlo vadinamąjį „supaprastintą kritinio mąstymo modelį“ (*a streamlined conception of critical thinking*), kurio pagrindiniai akcentai yra tokie: (a) kritinis mąstymas paprastai reiškiasi *problemų sprendimo kontekste* (*problem solving context*); (b) sprendimų priėmimas turi turėti *pagrindą* (*basis*) – jį paprastai sudaro stebėjimai, kokio nors šaltinio išsakyti teiginiai, anksčiau priimti teiginiai; (c) sprendimas gaunamas *išvedimo* (*inference*) būdu, o išvedimas gali būti trejopas: dedukcija, indukcija arba moralinis sprendimas (*value judging*); (d) problemai išspręsti reikia tam tikros prielaidos – įvairios *kritinio mąstymo nuostatos* (*critical thinking dispositions*), tokios, kaip aiškus to, kas vyksta, supratimas, alternatyvių požiūrių numatymas ir pan.⁴ Ennisas suformuluoja „darbinę“ kritinio mąstymo definiciją, kuri ilgainiui tampa paradigmine: „kritinis mąstymas – tai pagrįstas reflektyvus mąstymas [*reasonable reflective thinking*], nukreiptas apsispręsti, kuo tikėti ar ką daryti“⁵. Esą jo siūlo- ma samprata pakankamai plati – ji „ap-

ima kūrybinius aktus, kaip antai hipotezių formulavimas, alternatyvūs požiūriai į problemą, klausimai, galimi sprendimai, taip pat apima tyrimo planus⁶. Enniso įtaka jaučiama ir kitų autorių pateikiamose formuluotėse: „Kritinis mąstymas yra menas analizuoti ir vertinti mąstymą siekiant jį pagerinti⁷; aptariamas terminas įvardija „racionalų samprotavimą, kuo turėtume tikėti ir, šiuo pagrindu, ką turėtume daryti⁸; „Kritinis mąstymas – mąstymas apie mus pačius, atidžiai tyrinėjant tai, koku būdu mes įprasminame pasaulį⁹. Polemizuodamas su Ennisu, Matthew Lipmanas pažymi, kad kolegos samprata puikiai atitinka pasenusią ugdymo kaip mokymo paradigmą ir, deja, visiškai suderinama su konformizmu „daugiau ar mažiau oficialiomis visuomenės ideologijomis¹⁰. Kai patys mokytojai manosi tvirtai žiną, kuo reikia tikėti ir ką reikia daryti, suprantama, jiems norėtųsi, kad gatavas prasmes mokiniai atrastų kaip savarankiškų pastangų rezultatą. Tačiau naujoji ugdymo kaip mokymosi paradigma, ypač svarbi aukštajam mokslui, kelia reikalavimą atsisakyti indoktrinacijos – to, kas kvalifikuojama kaip „žinojimas“, diegimo. Tad kritinio mąstymo sąvoka labiau sietina su skeptiška nuostata, su rezervuotu požiūriu į visus teiginius, pretenduojančius į tiesos statusą: „Kritinis mąstymas mums paprasčiausiai leidžia išvengti nekritiškos mąstysenos ir nereflektvios elgsenos“; „Kritinis mąstymas padeda mums nuspręsti, kokiais teiginiais netikėti¹¹. Vis dėlto imdamasis užduoties nužymėti aiškesnes gaires edukacinei praktikai, Lipmanas pereina prie konstruktyvesnės ir Enniso modeliui gerokai artimesnės

sampratos: esą „ugdymo tikslams svarbiausios įgūdžių (*skill*) grupės yra tos, kurios susijusios su (a) tyrimo procesais (*inquiry processes*), (b) samprotavimo procesais (*reasoning processes*), (c) informacijos organizavimu (*information organizing*) ir (d) vertimu (*translation*)“¹².

Techninėmis detalėmis besiskiriančiose koncepcijose nesunku atpažinti tam tikrus bendrus bruožus – glaudžiai susijusias *mąstymo apie mąstymą* ir *racionalaus pagrįstumo* idėjas. Kitaip tariant, reikalinga nuolatinė mūsų nuomonių bei įsitikinimų sistemos revizija, o ji atliekama vadovaujantis klasikiniu principu, artikuliuotu dar Leibnizo, kad jokia propozicija nelaikytina teisinga, jei tam nėra pakankamo pagrindo. Kritiškai mąstyti, vadinasi, iš savęs pačių ir iš kitų reikalauti pagrindimo¹³. Antra vertus, terminas „kritinis mąstymas“ tiesiog reiškia gerą ar efektyvų mąstymą *bet kokiose* situacijose – nebūtinai pedagoginiuose, akademinuose kontekstuose. Juk remiantis šiandien propaguojamu Dewey principu, ugdymo neleistina izoliuoti nuo „pilnakraujo“ gyvenimo. Tai gi kritinio mąstymo, kaip tam tikrų kompetencijų sumos, taikymo sritis yra labai plati. Kyla įtarimas, kad nesiliaujanti teorinė kontraversija, ypač dėl techninių detalių (konkrečių dispozicijų, įgūdžių, kompetencijų ir pan.), yra pirmiausia sąlygota pakankamai nereflektuoto siekio suabsoliutinti ar universalizuoti tai, kas įvardijama kritinio mąstymo terminu. Susidaro įspūdis, kad stebime savotišką švietėjų *Raison* ar *Vernunft* reanimaciją postmoderniame (postfroidistiniame) netikrumu paženklintame pasaulyje. Šį įspūdį sustiprina ir tai, kad kai kuriuose kritinio mąstymo vadovėliuose

jų ugdomos kompetencijos *explicite* siejamos su hipotetinio „mokslo metodo“, t. y. tyrimo instrumentų, aprašytų Johno Stuardo Millo, Morriso Coheno ir Ernesto Nagelo tekstuose, įvaldymu ir plačiu taikymu¹⁴. Žodžiu, net jeigu nūdienos „švietėjai“ ir nepuoselėja vilčių atgaivinti protą kaip substanciją, kaip karteziškąjį *res cogitans*, vis dėlto panašu, kad jų pastangos yra nukreiptos į kitą proto hipostazę, t. y. metodą ar techniką. Tad iš esmės čia turime reikalą su tuo, ką Heideggeris laiko „techniniu mąstymo interpretavimu“¹⁵, o Lyotard’as – racionalumo redukovimu į „mašinių logiką“, kibernetinę paradigmą¹⁶. Žinoma, tam tikru gana siauru požiūriu tokia traktuotė yra gana *patogi* ar *naudinga*: jeigu manysime, kad mąstymo procesų aprašas iš principo nesiskiria nuo, tarkime, vinies kalimo į lentą procedūros aprašo, galime puoselėti viltį, kad galima išmokyti „gerai mąstyti“, lygiai kaip galima išmokyti gerai kalti vinis. Pragmatiniu požiūriu edukologų kruopštumas sudarinėjant kompetencijų sąrašus, aiškinant jų sąveiką, eiliškumą ugdyto programose ir pan. atrodo sveikintinas, nors ir neveda teorinio konsensuso kritinio mąstymo klausimu link. Vis dėlto šis projektas yra gana abejotinas. Psichologai nūdienos „švietėjams“ duoda aiškų pavojaus signalą: „Tie, kurie siekė išmokyti kritiškai mąstyti, vadovavosi prielaida, kad tai yra įgūdis [*skill*], panašus į mokėjimą važiuoti dviračiu, kuris, kaip ir kiti įgūdžiai, jei jau kartą įgytas, gali būti pritaikytas kiekvienoje situacijoje. Kognityvinio mokslo tyrimai atskleidė, kad mąstymas nėra tokios rūšies įgūdis.“¹⁷ Kitaip tariant, mąstymo atsiejimas nuo konkrečių turinių, nuo konkrečių kontekstų

būna savavališkas, empiriškai eksperimentiškai nemotyvuotas, taigi tai – tik spekuliatyvus žingsnis ar galbūt ideologinis pasirinkimas.

Verta atkreipti dėmesį ir į tai, kaip kritinio mąstymo idėja reiškiamą neakademiniėje *How to...* tipo lektūroje. Kaip matėme, edukologiniame diskurse kyla prieštaravimų dėl to, kas konkrečiai priskirtina kritiniam mąstymui, jį patį laikant neabejotinai vertu ugdytojų ir ugdytinių pastangų. Neakademiniame diskurse prieštaravimai suniveliuojami ir sąvokos „kritinis mąstymas“ reikšmė tampa tokia pat plastiška kaip ir sąvokų „verslumas“, „komunikabilumas“, „lyderystė“ ar pan. Vienas populiariausių rašytojų kritinio mąstymo tema – Vincentas Ruggiero. Jis atkreipia dėmesį į tokias ugdytojų įprastas situacijas, kai mokytojai ar dėstytojai ragina savo ugdytinius „geriau pagalvoti“, „geriau pamąstyti“ ir pan., tačiau tiek jiems patiems, tiek ir ugdytiniams nebūna aišku, ką tokie raginimai reiškia, kokių konkrečių veiksmų reikia imtis į juos atsiliepiant¹⁸. Siekdamas aiškumo, konkretumo, Ruggiero pažymi, kad mąstymą plačiąja prasme sudaro du glaudžiai tarpusavyje susiję procesai: (a) kūrybinis mąstymas, t. y. mūsų akiračio praplėtimas (*widening your focus*), idėjų, alternatyvų ieškojimas; (b) kritinis mąstymas, t. y. mūsų akiračio susiaurinimas (*narrowing your focus*), idėjų, alternatyvų atranka ar įvertinimas¹⁹. Jis pateikia tokią sąvokos apibrėžimo versiją: „Kritinio mąstymo esmė yra vertinimas. Taigi kritinis mąstymas gali būti apibrėžtas kaip procesas, kuriuo mes patikriname teiginius ir argumentus, nustatome, kurie yra ko nors verti ir kurie – ne.“²⁰ Užuo sekęs

Ennisu ir kalbėjęs apie įgūdžius, dispozicijas ar pan., Ruggiero renkasi, regis, lengvesnį kelią ir imasi apibūdinti tam tikrą tipažą žmonių, kuriuos įvardija kaip „kritiškus mąstytojus“ (*critical thinkers*): (i) jie, beje, yra sąžiningi patys sau pripažindami tai, ko nežino, atpažindami savo ribotumus, būdami dėmesingi savo pačių klaidoms; (ii) „kritiški mąstytojai“ sprendimus grindžia įrodymais (faktais), o ne asmeninėmis preferencijomis, susilaiko nuo sprendimo, kai tik įrodymų nepakanka, koreguoja savo sprendimus, kai nauji įrodymai atskleidžia klydus; (iii) jie supranta, kad kraštutinės nuomonės (pernelyg konservatyvios ar liberalios) retai būna teisingos, todėl vengia kraštutinumų, praktikuoja nešališkumą, orientuojasi į subalansuotą požiūrį ir t. t.²¹ Žinoma, čia galima papriekaištauti, kad esama svarbių skirtumų tarp to, ką kritiškas mąstytojas daro, ir to, kas iš esmės yra kritinis mąstymas²². Kitaip tariant, mąstymas (procesas) neredukuotinas į mąstytoją (subjektą). Tačiau šiuo atveju mums aktualus kitas aspektas. Ruggiero aprašyme, gana įtaigiamame ir kai kuriais atžvilgiais didaktiškai vertingame, mes vėl susiduriame su Naujiesiems laikams patraukliu „mokslo žmogaus“ idealu, kurį kuo puikiau išliko tokios personas kaip Voltaire'as ar Hume'as. Čia galima atpažinti ir Rorty pateiktą „kultūros kritiką“, viską amžinybės ir būtinybės matais matuojančio Filosofo oponentą, „kurio didžiausioji viltis yra mintimi sugriebti savo laikmetį“, „asmenį, kuris jums pasako, koku būdu siejasi tarpusavyje visi būdai daiktus sie ti tarpusavyje [*how all the ways of making things hang together hang together*]“²³. Jo kilni misija – aprašymų aprašymas ar

refleksijų refleksija (tarsi hėgeliškoji dviasios savižina) – jį iškelia virš visų tų istoriškai sąlygotų kontekstų, kuriuose antlaikiškos realybės ilgesys randa kokią nors paspartį, taigi platesnėje perspektyvoje leidžia jam įvertinti Filosofijos pažangą, gautų rezultatų atitikimą keltiems tikslams. Atidžiau pažvelgus, mūsų brėžiamos paralelės veda į vieną tašką – *nešališkumo patosą*, vertinimo kildinimą iš atsiribojimo, distancijavimosi nuo vertinimo objekto. Kritinis mąstymas aukštintimas kaip viskam susvetimėjusio biurgerio dorybė.

Norint geriau įsigilinti į mūsų aptariamą problemą, svarbu atkreipti dėmesį ne tik į abstrakčius svarstymus racionalumo esmės bei edukacijos tema, bet ir į tai, kaip universalioji Technika, ar *Technė*, konkretizuojama praktinėse priemonėse – kritinio mąstymo vadovėliuose. Uniformizmas šiame lygmenyje išties stebina: beveik visuose vadovėliuose kritinio mąstymo ugdymas redukuojamas į mokymą atpažinti dviprasmybes ir neapibrėžtos reikšmės žodžius, į aiškinimą, kaip įvairiuose kontekstuose identifikuoti argumentacijos atvejus, kokia yra argumentacijos struktūra, kas laikytina tinkama argumentacija (turint omenyje įvairias jos atmainas) ir galiausiai – kokios yra argumentacijos loginės klaidos (*fallacies*). Tokios lektūros paradigmis pavyzdys – tai Irvingo Copi *Logikos įvadas (Introduction to Logic)*, pirmąsyk publikuotas 1953 m. (iki šiandien buvo net keturiolika vadovėlio leidimų). Taigi kritinio mąstymo idėja artimai susijusi su argumentacijos idėja. „Štai ką jūs darote, kai mąstote ‚kritiškai‘: jūs sprendžiate, kas argumentaciją daro stiprią ar silpną; jūs mokotės, kaip pateikti

stipresnius argumentus ir nesusigundyti silpnais. Nekritiškai priima už gryną pinigą tai, ką perskaito ar kas jiems sakoma; kritiškai mąstytojai pasveria teiginius ir daro sprendimą, kai įrodymai išsklaido pagrįstas abejones, arba jį atideda.“²⁴ Kalbant paprastai, argumentacija – tai vienu teiginių (išvadų) grindimas kitais teiginiais (argumentais), suponuojant, kad pastarųjų teisingumo vertė nekvestionuotina (jie jau anksčiau yra įrodyti, trivialūs, savaime suprantami ar pan.)²⁵. Kritinio mąstymo vadovėliuose paprastai pažymima, kad argumentacija traktuojama plačiau nei įprasta klasikinėje formalioje logikoje: svarbi ne tik argumentacijos teiginių loginė sąsaja, t. y. svarbus ne tik klausimas, ar argumentacija yra validi dedukcija / stipri indukcija, bet ir argumentacijos turinys, t. y. keltinas klausimas, kokio pobūdžio teiginiai pasitelkiami argumentacijoje (singulariniai ar bendrieji, faktiniai ar normatyvinai ir pan.). Be to, pabrėžiama, kad neturėtume pamiršti ir auditorijos reikšmės argumentacijai: juk viena auditorija gali priimti tam tikras prielaidas kaip savaime suprantamas tiesas, o kitai auditorijai tos pačios prielaidos bus visiškai nesuprantamos ir nepriimtinos (toks požiūris bent iš dalies nulemtas Chaïmo Perelmano „naujosios retorikos“ srovės).

Vargu ar būtų prasminga ginčytis dėl to, kas paprastai įvardijama kaip „argumentacijos teorija“ ar „neformalioji logika“, didaktinės vertės. Lipmanas gana taikliai pažymi, kad logikos reikšmė visiškai atsiskleidžia būtent ugdymo kontekste: jai padedant įgyjamas ginklas prieš jaunatvišką reliatyvizmą, t. y. kuo aiškiausiai parodoma, kad vienu objektu

savybės nebūtinai predikuotinos ir kitiems objektams, kad iš priimtųjų teiginių kyla tam tikri, o ne bet kokie pageidaujami teiginiai²⁶. Yra ir kitas svarbus aspektas. Iš pažiūros tokios dedukcijos, kaip antai klasikinis silogizmas „Žmonės mirtingi. Graikai yra žmonės. Vadinasi, graikai yra mirtingi“, neturi nieko bendra su kasdienine mąstymo praktika, tad jų analizės vertė atrodo abejotina. Mąstydami vienumoje, iš mums žinomų prielaidų dedukuodami tam tikrą išvadą, mes nesužinome nieko nauja, nesijaučiame ką nors atradę. Tačiau, kaip pažymi Lipmanas, gyvoje diskusijoje būna visiškai kitaip: pagrindinės prielaidos čia paprastai nėra iš anksto duotos, tad ir dedukuojamos išvados diskusijos dalyviams būna netikėtos ir daro gerokai didesnę įspūdį²⁷.

Su tuo sunku nesutikti. Vis dėlto tai anaip tol neturėtų reikšti, kad bet koks racionalus diskursas prilygsta argumentacijai, jog pasaulio pažinimas ar žinių komunikacija vyksta išimtinai pagrindimo ar išvadų darymo formomis, analogiškoms toms, kurios pasitelkiamos teismo salėje (nuo pat XIX a. argumentacijos teorijos paprastai grindžiamos teismine praktika). Toks *argumentacijos suabsoliutinimas* yra loginis sekmuo dviejų dalykų – pirma, teorinės nuostatos, kad kritinis mąstymas taikytinas kuo įvairiausiose situacijose, visose srityse (kritinis mąstymas nedeterminuotas konteksto, visuose kontekstuose jis veikia vienodai); antra, praktinės tendencijos kritinio mąstymo ugdymą tapatinti su argumentacinių įgūdžių ugdymu. Net jeigu vadovėliuose ir nėra aiškiai išsakomas teiginys, kad kiekvienas į tiesą pretenduojantis teiginys privalo būti grin-

džiamas kitais teiginiais, tai juose (ypač skyriuose, skirtuose entimėmų aptarimui) leidžiama suprasti, jog kuo įvairiausius konstatyvius teiginius galima interpretuoti kaip užmaskuotos argumentacijos atvejus: „Atviros [explicit] argumentacijos atveju tiesiogiai išsakoma jos kontraversiška tezė ir pateikiami ją pagrindžiantys argumentai bei įrodymai. Užslėpta [implicit] argumentacija, priešingai, išvis gali neatrodyti kaip argumentacija. Tai gali būti automobilio lipdukas, afiša, plakatas, fotografija, karikatūra, vardiniai automobilio numeriai, šūkis ant marškinėlių, reklama, eilėraštis, dainos žodžiai. Bet, kaip ir atviros argumentacijos atveju, čia mėginama auditorijai įteigti tam tikrą požiūrį.“²⁸ Pasak standartinio aiškinimo, argumentuojama siekiant dviejų svarbiausių tikslų: pirma, norint pasidalinti turimomis žiniomis, informacija; antra, norint be prievartos palenkti kitą žmogų (ar žmonių grupę) atlikti tam tikrus poelgius, pakeisti auditorijos elgseną norima linkme. Taigi „argumentacijos teorija“ apima ir vertybių ar moralinių sprendimų sritį, vadinamosios „Hume’o giljotinos“ atskirtą nuo faktų ar empirinių žinių srities. Šiame taške kritinio mąstymo suabsoliutinimas ar, tiksliau sakant, pačios idėjos neapibrėžtumas akivaizdžiai pasirodo esąs ydingas: objektyvaus pagrindimo ar „mokslo metodo“ taikymo faktų sričiai reikalavimas mums savaime suprantamas, o to paties reikalavimo perkėlimas į vertybių sritį kelia rimtų abejonių bent jau todėl, kad ignoruoja pačią „Hume’o giljotinos“ logiką. Prisiminkime Kanto klausimą: jeigu vertybės nėra faktai, tai kas gi moralinių sprendimų atveju yra objektyvus pagrindimas? Kaip jau sakyta,

Ennisas savo teoriniame kritinio mąstymo modelyje moralinį sprendimą atskiria nuo dedukcijos ar indukcijos kaip specifinį pagrindimo būdą. Tačiau vadovėliuose moraliniai svarstymai paprastai įspraudžiami į dedukcinės argumentacijos schemą: esą koks nors sprendimas gaunamas iš kelių prielaidų, kurių viena privalo būti bendrą elgesio normą konstatuojantis teiginys (dažnai tokios prielaidos *explicite* neišsakomos), o kadangi išvada paveldi prielaidų teisingumą, tada klaustina, ar teisinga yra ši normatyvinė prielaida, kokių pagrindu ji laikytina teisinga ar pan.²⁹ Paprasčiausias pavyzdys yra toks. Jeigu kas nors sako: „Galvijų žudymas yra netoleruotinas, kadangi galvijai yra gyvos būtybės“, galime įtarti, kad čia turime argumentacijos atvejį: prieš indikatorių „kadangi“ eina išvada, o po jo – viena iš prielaidų. Galima tarti, kad pagrindinė prielaida (išsakanti bendrąją normą) nutylėta, t. y. teiginys „Bet kokios gyvos būtybės žudymas yra netoleruotinas“, kurio teisingumas anaip tol nėra akivaizdus³⁰. Atkreipiant dėmesį į Lyotard’o pastabą, kad gyvename epochoje, kurioje šnairiai žiūrima į visus normas legitimuojančius meta-diskursus („didžiuosius pasakojimus“)³¹, nesunku suprasti, kad šitaip traktuojant (dekonstruojant) moralinį pagrindimą, jis pateikiamas kritikai mažiausiai atspariu pavidalu³². Moraliniai sprendimai daromi konkrečiose egzistencinėse situacijose, konkrečiuose kontekstuose, kurie tam tikru požiūriu tuos sprendimus pagrindžia, tačiau konteksto ypatingumas, jo specifika vargu ar atsispindi vadovėliuose moralinės argumentacijos šablonuose. Kaip Baudrillard’o aprašytų egiptologų prisilietimas

prie mumijos, jų mokslinio tyrimo objektu, mumiją sunaikina, taip ir vadovėlinių „kritinių mąstytojų“ prisilietimas prie gyvojo mąstymo jį paverčia sustingusiu skeletu. Kritinio mąstymo universalumas iš esmės susijęs tik su abstrahavimusi nuo konkretybių bei gatavų trafaretų taikymu, o universalumas šiuo atveju reiškia spekuliatyvumą, nepraktiškumą – tai gi vargu ar šitaip suvoktas kritinis mąstymas yra būtent tai, ko išties reikia įvairiose žmogiškosios veiklos sferose. Žodžiu, kritinio mąstymo idėja, atsižvelgiant į jos teorines traktuotes ir edukacinius taikymus, yra vidujai prieštaringa.

Aptariamos idėjos ištakos neabejotinai glūdi klasikinės filosofijos tradicijoje. Ją nesunku atpažinti sokratinės elenktikos (ar kitaip tariant, dialektikos) pavyzdžiuose, aprašytuose Platono dialoguose. Čia ypač aktualu tai, kad šie pavyzdžiai daugiausia susiję su moralinio pobūdžio klausimų svarstymu. Gregory'io Vlastoso aiškinimu, elenktinis metodas apima tokius pagrindinius etapus: 1) Sokratas pateikia klausimą, į kurį atsakydamas pašnekovas išsako savo asmeninę nuomonę (tezę t) aptariamam klausimui; 2) Sokratas ironiškai prisipažįsta, kad pašnekovo nesupranta, ir pašnekovui tenka išsakyti papildomus teiginius pokalbio tema (propozicijas p , q , r ir t . t.); 3) Sokratas parodo, kad pradžioje išsakyta pašnekovo nuomonė (težė) logiškai prieštarauja jo papildomiems teiginiams (netiesa, kad proposicijos t , p , q , r ir t . t. esti teisingos); 4) leidžiama suprasti, kad teisinga yra pradinės nuomonės priešingybė (antitezė $ne-t$)³³. Pavyzdžiui: 1) užklaustas, kas yra drąsa (*andreia*), Sokrato pašnekovas atsako, kad (t) tai yra tam tikras užsispyrimas, nepasi-

davimas išorinių aplinkybių poveikiui; 2) toliau klausinėdamas pašnekovą, Sokratas iš jo gauna tokius teiginius: (p) drąsa yra vienas naudingiausių dalykų; (q) protingas užsispyrimas yra naudingas dalykas, tačiau (r) kvailas užsispyrimas – nenaudingas dalykas; 3) galiausiai pašnekovas priverstas pripažinti, kad pradžioje jo pateiktas drąsos apibrėžimas (t) prieštarauja kitoms jo nuomonėms (p , q , r); 4) tai reiškia, kad teisingas veikiausiai yra pradiniam apibrėžimui priešingas teiginys ($ne-t$). Galima sakyti, kad Sokratas demonstruoja nepriekaištingą kritinę mąstyseną (turint omenyje anksčiau pateiktas termino definicijas): jis nevertina teiginių pagal tai, kas juos išsako, ar pagal tai, kiek tie teiginiai atitinka jo paties pažiūras; atsiribodamas nuo autoritetų ir vadovaudamasis „Žinau, kad nieko nežinau“ maksima, jis atsižvelgia tik į tai, ar teiginiai kartu su jų loginiais sekmenimis sudaro koherentišką pažiūrų sistemą. Turint prieš akis šį idealizuotą paveikslą, šiandiniame ugdyje propaguojami vadinamieji „sokratiniai seminarai“ (*Socratic seminars*), kai ugdytojui skiriamas tik klausinėtojo, o ne visažinio atsakinėtojo ar vertintojo vaidmuo, savo ruožtu ugdytiniai turi ne tik atsakinėti, bet ir vertinti vieni kitų atsakymus. Tačiau vargu ar vien funkcijų perskirstymas padaro klasės diskusiją efektyvesne, prasmingesne pedagogine praktika. Atkreiptinas dėmesys, kad *formaliu požiūriu* sokratiškoji elenktika prilygsta vadinamajai sofistikai – prilygsta pirmiausia tuo, kad abiem atvejais atmetama pašnekovo nuomonė, t. y. diskredituojama jo kompetencija nagrinėjamu klausimu³⁴. Tiek Sokrato, tiek, tarkime, sofisto Protagoro argumentacijoje kuo

aiškiausiai parodoma, kad „kiekvieno dalyko atžvilgiu galima išsakyti du priešingus vienas kitam teiginius“³⁵. Sofistų technika, analogiška šiandienos vadovėliuose kanonizuotai argumentacijos analizei, jų amžininko Aristofano komedijoje *Debesys* išjuokiamas tokiais žodžiais: „Tai apsidenk, susmulkink mintį dalimis, / Iš lėto viską apgalvok ir paeiliui / Suskirstyk tinkamai ir smalsiai perkratyk.“³⁶ Tačiau tarp sofistinės ir filosofinės argumentacijos egzistuoja esminis skirtumas: antruoju atveju mes turime „draugišką pokalbį“, visavertę diskusiją (*dialegein*), kurioje išvados daromos remiantis vienodai suprantamais dalykais (*homologein*)³⁷. Sokratas dažniausiai pateikia klausimus, į kuriuos galima atsakyti „taip“ arba „ne“, tačiau joks pašnekovo „taip“ nėra „objektyvumo“ indikatorius. Kitais žodžiais, „taip“ neliudija perėjimo iš *doxa* srities į *epistēmē* sritį, priešingu atveju diskusija veikiausiai sustotų jau po pirmųjų žingsnių. „Draugiškame pokalbyje“ pritarimas pirmiausia susijęs su atsivėrimu „Kitam kaip Kitam“, su pripažinimu to, kad prasmė ir tiesa nėra vien subjektyviojo Aš „savastis“ ar „nuosavybė“. Atsižvelgdamas į šiuos subtilius niuansus, Platonas labai aiškiai pabrėžia, kad sokratiškoji pašnekovų „kvotimo“ ir nuneiginėjimo technika nelaikytina propedeutine disciplina: „...paaugliai, vos tik paragavę dialektikos, ima piknaudžiauti ją pramogos dėlei, žavėdamiesi prieštaravimais ir pamėgdžiodami tuos, kurie juos paneigia; jie ir patys imasi sugriauti kitų teiginius ir džiaugiasi, kad savo samprotavimais tarsi šuniukai sudrasko į dalis visa, kas tik jiems pakliūva.“³⁸ Kitaip tariant, faktiškai elenktinę ar dialektinę techniką

gali prasmingai taikyti tik brandi asmenybė, įkūnijanti graikiškąjį *kalos kagathos* idealą. Kritika turi būti suprantama kaip etiškai angažuota veikla. Ji nėra neutrali bet kokių vertybių atžvilgiu.

Sprendžiant iš sokratiškojo „draugiško pokalbio“ pavyzdžių, kritinis mąstymas pirmiausia susiduria ne su klausimu, ar turėčiau tuo tikėti / tai daryti (*pace Ennis, Lipman*), bet būtent su klausimu, ką tai reiškia, ką čia norima pasakyti. Kitais žodžiais: kaip užtikrinti, kad kritinis mąstymas nevirstų beprasmiška „šiaudinių baidyklių“ gamyba ir kova su jomis? Taigi čia aktuali supratimo, interpretacijos problema, kurios sprendimas, beje, reikalauja „kritišką mąstytoją“ atsigręžti į savo motyvus ir paklausti, kodėl jam apskritai svarbus vienas ar kitas jo nagrinėjamas dalykas, kokios intencijos jį verčia siekti suprasti tą dalyką³⁹. Kalbant apie intencijas, aki-vaizdu, kad „kritiškas mąstytojas“ nėra situacijos, konteksto nedeterminuotas subjektas, visuomet sau identišką *res cogitans*. Antra vertus, interpretacijos problemos sprendimas suponuoja vadinamąjį bendradarbiavimo principą (*the Cooperative Principle*), pasak kurio, kalbinė komunikacija laikytina iš esmės tikslinga sąveika, kuria siekiama suteikti (ar gauti) reikiamos informacijos, neapkraunant pašnekovo nesvarbiomis detalėmis, neklaidinant jo melagingais dalykais, netinkamomis formuluotėmis ir pan.⁴⁰ Taigi manytina, kad dialogo Kitas nėra ne toks racionalus nei Aš. Kalbos filosofas Paulas Grice'as, formuluodamas bendradarbiavimo principą, kartu pažymi, kad diskurso supratimui svarbi ne tik loginė kompetencija, t. y. gebėjimas nustatyti teiginių sekmenis ar implikacijas

(*implication*), bet ir gerokai platesnė kompetencija, leidžianti atpažinti teiginio implikatūrą (*implicature*) – tai, kas turima omenyje tą teiginį išsakant, kas apibrėžia teiginio prasmę (legitimuoja jo išsakymą) konkrečioje situacijoje, konkrečiame „kalbiniame žaidime“⁴¹. Būtent numanomų dalykų fono, „gretutinių prasmių“ situatyvinė ir niekaip nesunorminama pagava leidžia suprasti „grožinės kalbos“ tekstus. Mąstymas, kad ir kaip mes jį pavadintume (reflektyviu, kritiniu ar pan.), yra ribotas, vienmatis, jeigu jam svetima metaforinė raiška, jeigu jam nesuprantamos tikro „žodžio meistro“ tekstas⁴².

Baigiant aptarimą, išskirtini du svarbiausi aspektai. Pirma, kritinio mąstymo kaip universalios *Technė* samprata (ją suponuoja įvairios termino definicijos) problemiška tiek teoriniame, tiek edukacinės praktikos lygmenyje. Šiandieninėje vartosenoje terminas „kritinis mąstymas“ yra tapęs kategorija, savo abstraktumu nedaug tenusileidžiančia senosios metafizikos kategorijoms „gėris“, „būtis“ ir pan. (terminas įvardija kažką, ko reikia

visur ir visada). Šiandien kritinio mąstymo programoms priskiriami su pasaulėžiūra ir moraliniu sąmoningumu susiję klausimai, anksčiau priklausę *filosofijos* kompetencijai, be to, paprastai paliekamas nuošalėje *filosofinės edukacijos* reikšmės klausimas. Tad visai motyvuoti yra įtarimai, kad kritinio mąstymo suabsoliutinimas sąlygotas tam tikrų mažai išsąmonintų ideologinio pobūdžio prielaidų. Antra, kritinio mąstymo suabsoliutinimas praktiniame lygmenyje reiškia argumentacijos suabsoliutinimą, teisminio ginčo paradigmos primetimą visoms racionalumo formoms atidedant į šalį interpretacijos, adekvataus supratimo klausimus. Galbūt tai yra parankiausias būdas pademonstruoti (reklamos tikslais) *Technė* nepranokstamą efektyvumą ir sykiu prieinamumą. Juk antai Dewey, kurį galima laikyti pavyzdiniu mąstymo ugdant propaguotoju⁴³, aiškiai suvokė, „kad diskursas yra retorinis, kad retorika yra įtikinimo forma, kad įtikinimas yra galios forma, socialinės manipuliacijos ir kontrolės instrumentas.“⁴⁴

Literatūra ir nuorodos

- ¹ Dovilė Jablonskaitė, Lietuvos mokiniams ketvirtadalis – jau daugiau už trečdalį, nes 4 daugiau nei 3. <<http://www.15min.lt/verslas/naujiena/karjera/lietuvos-mokiniams-ketvirtadalis-jau-daugiau-uz-trecdali-nes-4-daugiau-nei-3-666-467740>> [žr. 2015 07 22]
- ² Richard Rorty, Introduction: Pragmatism and Philosophy, *Consequences of Pragmatism (Essays: 1972–1980)*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994, p. xv.
- ³ Robert Ennis, Critical Thinking Assessment, *Theory into Practice* 32 (3), 1993, p. 179.
- ⁴ Robert Ennis, Critical Thinking: A Streamlined Conception, *Teaching Philosophy* 14 (1), 1991, p. 7.
- ⁵ Ten pat, p. 6.

- ⁶ Ten pat. Taip pat žr. Lilija Duoblienė, *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: Refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba, 2006, p. 76.
- ⁷ Richard Paul, Linda Elder, *The Miniature Guide to the Foundation for Critical Thinking*. Foundation for Critical Thinking Press, 2008, p. 2.
- ⁸ Peg Tittle, *Critical Thinking. An Appeal to Reason*. New York, London: Routledge, 2011, p. 4.
- ⁹ John Chaffee, *Thinking Critically*. Boston: Wadsworth, Cengage Learning, 2012, p. 4.
- ¹⁰ Matthew Lipman, *Thinking in Education*. Cambridge: University Press, 2003, p. 46.
- ¹¹ Ten pat, 46–47.
- ¹² Ten pat, p. 178. Išsamiau žr. Duoblienė, *Šiuolaikinė ugdymo filosofija*, p. 73–75.

- ¹³ Ennis, *Critical Thinking: A Streamlined Conception*, p. 6.
- ¹⁴ Pvz.: Joe Y. F. Lau, *An Introduction to Critical Thinking and Creativity*. New York: John Wiley & Sons, 2011, p. 1.
- ¹⁵ Martinas Heidegeris, *Apie humanizmą, Gėrio kontūrai. Iš XX a. užsienio etikos*. Algirdas Degutis ir kt. (red.). Vilnius: Mintis, 1989, p. 225.
- ¹⁶ Jean-Francois Lyotard, *Postmodernus būvis. Ataskaita apie žinojimą*. Vilnius: Baltos lankos, 2010, p. 20.
- ¹⁷ Daniel T. Willingham, *Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach?*, *American Educator* 8, 2007, p. 8.
- ¹⁸ Vincent R. Ruggiero, *Beyond Feelings: A Guide to Critical Thinking*. New York: McGraw-Hill, 2012, p. 17.
- ¹⁹ Vincent R. Ruggiero, *Becoming a Critical Thinker*. New York: Houghton Mifflin Company, 2009, p. 15–16.
- ²⁰ Ruggiero, *Beyond Feelings*, p. 19.
- ²¹ Ten pat, p. 21–22.
- ²² Lipman, *Thinking*, p. 61.
- ²³ Rorty, Introduction, p. XI–xli.
- ²⁴ Colin Swatridge, *The Oxford Guide to Effective Argument and Critical Thinking*. Oxford: University Press, 2014, p. xi.
- ²⁵ Lau, *An Introduction*, p. 69.
- ²⁶ Lipman, *Thinking*, p. 179.
- ²⁷ Ten pat.
- ²⁸ John D. Ramage, John C. Bean, June Johnson, *Writing Arguments: A Rhetoric with Readings*. New York: Longman, 2010, p. 3.
- ²⁹ Žr. Lau, *An Introduction*, p. 166.
- ³⁰ Ten pat.
- ³¹ Lyotard, *Postmodernus būvis*, p. 128.
- ³² Čia galima prisiminti ir Michaelio Foucault akcentuotą problematiką: „Analizuodamas draus-
- minės visuomenės struktūrą Foucault atskleidė, kad šiuolaikinės valstybės valdymo principai yra pažeisti, transformuota vertybių sistema, švietimas paverstas indoktrinacija, o prievarta per penitencinę praktiką tapo dorovinio reguliavimo mechanizmu. Visa tai Foucault traktuoja kaip visuomenės teisinę ir moralinę sąmonės krizę“ (Dalia Marija Stančienė, Michelis Foucault: drausmės poveikis asmenybei, *Problemos* 70, 2006, p. 98).
- ³³ Gregory Vlastos, *Socratic Studies*. Cambridge: University Press, 1994, p. 11, 17.
- ³⁴ George B. Kerferd, *The Sophistic Movement*. Cambridge: University Press, 1999, p. 64.
- ³⁵ Patricia Curd, *A Presocratic Reader. Selected Fragments and Testimonia*. Indianapolis: Hackett Publishing Company, p. 146.
- ³⁶ Aristofanas, Debesys, *Antikinės komedijos*. Galina Baužytė-Čepinskienė ir kt. (red.). Vilnius: Vaga, 1989, p. 37.
- ³⁷ Ruby Blondell, *The Play of Character in Plato's Dialogues*. Cambridge: University Press, p. 286.
- ³⁸ Platonas, *Valstybė*. Vilnius: Pradai, 2000, p. 299.
- ³⁹ Hans-Georg Gadamer, Hermeneutics as Practical Philosophy, *The Gadamer Reader. A Bouquet of the Later Writings*, in Richard E. Palmer (ed.). Evanston: Northwestern University Press, 2007, p. 241.
- ⁴⁰ Paul Grice, Logic and Conversation, *Studies in the Way of Words*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press, 1991, p. 26.
- ⁴¹ Ten pat, p. 30–31.
- ⁴² Plg.: Jūratė Baranova, Kritinis mąstymas ir retorinės iškalbos ugdymas, *Acta Paedagogica Vilnensia* 28, 2012, p. 105.
- ⁴³ Duoblienė, *Šiuolaikinė ugdymo filosofija*, p. 69–70.
- ⁴⁴ Giles Gunn, *Thinking Across the American Grain: Ideology, Intellect, and the New Pragmatism*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992, p. 74.