

# Šola mišljenja in mišljenje v šoli

BOGOMIR NOVAK

## POVZETEK

*V zapisu smo pokazali na izkušnje mišljenja, ki jih je človek pridobil v zgodovini mišljenja samega in v zgodovini šole. Interpretirali smo razlike med vrstami mišljenja, odnose med načinom vpraševanja in odgovarjanja. Najbolj smo se ukvarjali z vlogami negacije in načela neprotislovnosti, kar je bilo logična podlaga analize pozitivnih in negativnih strani socializma iz polpreteklega obdobja. Seveda pa dialektična logika in metodologija nista bili predmet javne šole. V drugem delu smo interpretirali raziskovanje kulture mišljenja na nekaterih osnovnih šolah in gimnazijah. Opozorili smo, da je vzgoja samostojnega mišljenja permanentna naloga šole, ki ga ne more uresničiti sama. Naša šola še nima razvitih tistih mehanizmov problemskega ali integrativnega kurikula, različnih stilov poučevanja in usmerjenosti k ustvarjalnemu učenju, ki bi omogočali kvalitetnejšo raven doseganja cilja razvoja kritičnega mišljenja. Izkušnja mišljenja so veliko večja, kot jih lahko posreduje šola, seveda pa bi jih lahko več posredovala, če bi bila bolj transformacijsko in manj storilnostno zasnovana.*

## ABSTRACT

### THE SCHOOL OF THINKING AND THINKING IN SCHOOL

*The paper discusses the experience of thinking gained through the history of thinking itself as well as through the history of school. Differences in kinds of thinking and relationship between the way of asking and the way of answering have been put forward. The core of the paper is the role of negation and the principle of non-contradiction, which was logical foundation of analysis of positive and negative sides of socialism from the half-past time. However, dialectical logic and methodology did not form a part in the curriculum of state (or public) schools. The second part of the paper interprets the researching of culture of thinking in some primary and secondary (or high) schools. Attention has been drawn to the permanent task of school, namely to the training of independent thinking. This task cannot be fulfilled by the school alone. Slovene school has not yet developed the mechanisms of integrative or problem-centred curriculum, diverse styles of teaching nor it is oriented in creative thinking which would enable it to better reach the aim of development of critical thinking. Although, the range of experience of thinking by far exceeds the framework of the school, it could, however, transmit a greater portion of that experience, if it were more transformation and less productive oriented.*

## 1. Zastavitev vprašanja povezanosti med mišljenjem in šolo

Človekova zgodovina sama je že šola mišljenja. Zato je zgodovinsko mišljenje proizvod zgodovinske prakse. Mišljenje ima svojo mitično zgodovino, še preden je človek ustanovil šole. Ne gre le za filozofske šole (sofisti, eleati, megariki, aristoteliki itd.), ampak tudi za javne šole za svobodne meščane. Z njimi dobi mišljenje svojo zgodovino logičnega, diskurzivnega argumentiranja. Razlikujemo med filozofskimi šolami, kjer ima mišljenje primarni pomen, in javnimi šolami, kjer ima mišljenje zaradi predmetnih področij sekundarni pomen. Obe vrsti šol sta tudi povezani. V šoli s *sedmimi svobodnimi znanostmi* (lat. *septem artes liberales*) so pri retoriki in dialektiki v antiki in srednjem veku gojili tudi sokratski tip dialoga in odkrivanja resnice. Tradicija povezovanja šole mišljenja in mišljenja v šoli pravzaprav ni nikoli zamrla. Danes se pri uvajanju retorike,<sup>1</sup> ki je predvidena kot obvezni izbirni predmet v gimnaziji, pri nas krepi most k izraznosti misli v jeziku.

Naloga tega zapisa je pokazati nekatere bistvene razsežnosti izkušenj mišljenja evropskega duha. Tematizirali bomo razlikovanja med tipi (oblikami, vrstami) mišljenja, npr. med lenim, dogmatičnim (*ignava ratio* pri Kantu) in kritičnim mišljenjem, racionalnim in intuitivnim,<sup>2</sup> eno- in večdimenzionalnim, analitičnim in sintetičnim itd., odnose med načinom vpraševanja in odgovarjanja, kakor tudi vloge negacije in načela neprotislovnosti.

## 2. Pomen negacije

Vprašanje je, ali je bolje pogosteje govoriti *da* ali *ne*. Tradicionalno gledano so afirmativni stavki znak jezika sprejemanja in kulture vključujočnosti, negativni pa so znak jezika zavračanja in kulture izključujočnosti. Negacija (zanikanje) ima v različnih miselnih kontekstih različne vloge. Pomeni odkrivanje primanjkljaja na ljudeh in stvarih (Sartre), prevrednotenje vseh vrednot

(Nietzsche), antinomičnost (Kant), kritiko vsega obstoječega (Marx), ločitve tega, kar je združeno pri Aristotelu. Retorični princip oponenta nasproti proponentu, opozicije nasproti poziciji (nem. *Setzung*). Negacija zmote pomeni izključevanje protislovij ob istočasnem vključevanju neprotislovnosti in z njim formalno logične resnice. Pomen afirmacije in negacije je avtorelacijski (samonanašajoč), kajti pri biti in niču delujeta afirmacija in negacija le kot istovetna ponovitev in potrditev tega, kar označujeta, kar je očitno pri Parmenidu, po katerem *bit je, ne-bit pa ni*. Relativna negacija je negacija afirmirane vsebine, ne pa vsake. Negacija deluje le znotraj iste vrste ali rodu, kjer se nahaja afirmacija, in ima v predikatni razred ni logiki značaj istega razreda kot afirmacija. Vendar tudi znotraj istega razreda (vrste ali rodu) ne eliminira vseh možnosti, ampak samo določeno lastnost predmeta napravi neobstoječ. Zato je možno in smiselno razumeti negacijo kot drug način izražanja možnosti in afirmacij dejanskosti, čeprav ne v istem smislu pod pogojem, da negacija ni le enostavna zmeta. Kot je po Aristotelu zmotno misliti zgolj afirmativno (ameriški *positive thinking* kot iluzija), tako tudi zanj ni vsak neuspeh že katastrofa, kakor so prepričane osebe z najnižjo stopnjo samopodobe. Zaradi prednosti življenja pred sistemom je afirmacija pomembnejša kot negacija,

<sup>1</sup> Zavod za šolstvo pripravlja posebno gradivo o retoriki za učitelje, ki je plod dela z učiteljki Tatjane Zidar (1996), ki je zasnovala retorične vaje na Grabnarjevem konceptu.

<sup>2</sup> Raba izrazov intuitivno mišljenje in intuitivno spoznanje je v tem tekstu nerazlikovano, čeprav nekatere psihološke smeri intuitivnega mišljenja ne priznavajo. Težave so tudi z definicijo intuicije (zagledanja celote), ki je za večino le to, kar ni racionalno.

vendar brez negacije ni samokritičnega in samokorekcijskega mišljenja.

V človeku je nekaj absolutnega, kar ga žene nad relativnost medkulturnega povezovanja življenja. Pojavljanje negacij je v komunikacijski interakciji nepredvidljivo. Nikoli ne vemo vnaprej, kdaj se bodo pojavile in kakšni bosta njihova formalna in vsebinska intencionalnost ter intenziteta. Kar je dobro za Kanta znotraj meja lastnega izkustva, ni dobro za Hegla, ki meje empiričnega izkustva prekoračuje s širšimi izkušnjami uma (*Weltgeist*). Funkcije negacij v obeh filozofskih sistemih niso enake. Samo absolut je sposoben prehajati katerokoli vrsto negacije v duhu teodiceje. Spoznanje, ki ustreza, denimo za nižjo stopnjo duha, ne ustreza za višjo in obratno. Zato je pomembno gojiti sposobnost prehajanja z ene stopnje na drugo (npr. z intuitivnega mišljenja k racionalnemu in obratno), sicer med njimi ni dialoga.

Razlikujemo štiri vloge negacije:

1. formalno logična negacija določene afirmacije,
2. negacija preproste zmote ali neupravičenega pričakovanja,
3. promocijska vloga samonegacije kot negacija negacije, avtodestruktivna vloga.

Bistveno je, ali negacija pomeni samo izključevanje, kot v prvem in drugem pomenu, ali tudi vključevanje tretje možnosti, kot v tretjem. Šele v tretjem pomenu gre pri negaciji za dviganje na višje razvojne ravni, ker implicira negacija nižje stopnje (kulture) višjo stopnjo, kakor je to pojmovanje razvil Hegel. Današnje stanje nihilizma terja tudi anatomijo (avto)destruktivnosti človeštva (Fromm, 1975). Avtodestruktivno vlogo negacije razlikujemo na ravni posameznika (samomor, samopoškodovanje), skupin (kollektivni samomor), naroda (etnocid), človeštva (nevarnost genocida).

Mišljenje mišljenja podeljuje negaciji dvojno vlogo. Dialektična negacija postane negacija drugega reda. Formalnolgična negacija je usmerjena le k temu, da isto ni drugo, medtem ko se dialektična negacija negacije, tako kot mišljenje mišljenja, vrača vase v zaključen krog in pomeni takozvani povratak na staro ali po Heglu nazadujoče napredovanje. Vsebinska negacija ni samo inverzna operacija afirmacije. Če bi bila le to, bi pri istočasni uporabi obeh nujno zašli v nelogično protislovje. Možne bi bile le afirmativne ali negativne sodbe, nikoli pa obe hkrati v smislu *po eni strani tako, po drugi pa drugače*. Med afirmacijo in negacijo ne bi nikoli stal veznik *in*. Zlasti pri antropoloških opredelitvah človeka opazimo poskus združevanja nasprotij. Za Fromma je človek hkrati volk in ovca, za Trstenjaka pa je človek bitje, ki niha iz enega ekstrema v drugega.

Za človeka v spoznavnoteoretskem smislu ne more biti nekaj samo resnično in vse ostalo neresnično. Po Aristotelu niso vse stvari med seboj povezane, ker so nekatere med seboj ločene. Po smrti je duša ločena od telesa. Možnost zmote, ki se izkaže tudi v tragediji izhaja iz tega, da povezujemo stvari, ki so med seboj ločene. Zato nedopustnost nelogično protislovnih stvari ni izmišljotina mišljenja in nekaj, kar je možno za imaginarno logiko, za realno pa ne, ampak je odločitev mišljenja, ki ontološko ustreza stanju stvari. Že v razsodbi, razločevanju (gr. *krinein*) mišljenja je odločitev za afirmacijo ali negacijo in ne šele v volji. Volja pomeni le vztrajanje pri že odločeni smeri. Sofisti ne bi mogli uresničevati interesa *imeti prav tudi, ko nimajo prav*, če ne bi zagovarjali retorične prepričljivosti pred močjo dokazovanja in dogmatičnega mišljenja pred kritičnim. Odnos med *pathosom in logosom*<sup>3</sup> še danes ne more biti enoznačno opredeljen. Starogrško izkustvo je, da preveč pathosa škodi, sodobno izkustvo pa je, da instrumentalizacija razuma spremeni človeka delavca v privesek strojev. To je izhodišče

<sup>3</sup> Izraz "logos" je že starogrški in pomeni beseda, misel, zakon, govor, račun, (raz)um, itd. (Senc, 1910, str. 569-571). Logos nam bo pomenil "razvojne zakonitosti". Precej izčrpno analizo pomena logosa za dialektiko je dal Bošnjak (1961). Glede na tematizacijo dvojice *pathos-logos* (Zidar, 1996) se razlikujejo tipi retorik.

za presojanje med teorijami mišljenja, ki ekstenzivirajo miselne procese do emocionalne ravni, in teorijami, ki mišljenje omejujejo zgolj na racionalno konceptualizacijo.

Aristotel je v *Organonu* skušal najti logično zaščito pred subjektivnimi zlorabami mišljenja. Zgodovina logike pa je pokazala, da se mišljenje ne more zaščititi pred možnostjo in dejanskostjo zmote le z logičnimi sredstvi. Vsakdanji jezik je prebogata in protislovena, da bi ga lahko presojali zgolj z enoznačnimi, logičnimi jezikovnimi sredstvi. Aristotelove kategorije kot plod *kategoriziranja* oz. *atribuiranja* niso najprej logične, ampak so po Benvenistu gramatikalne kategorije starogrškega jezika. Odtod izhaja teza, da je jezik apriori uma.

Negacija, ki prizadene in frustrira, omogoča iskanje tretje možnosti med begom ali bojem v smislu odlaganja užitka (t. i. kalvinistični mazohizem). Po eni strani sproža defetistične, stresne reakcije in spodbuja proaktivne v iskanju ustvarjalnih rešitev problema.<sup>4</sup> Na negacijo kot smrt so možni odgovori v nesmrtnosti duše, reinkarnaciji kot ponovnem rojstvu in stoični apatiji. Negacija kot izguba ali razlastitev nečesa izsili odgovore apatije, agonalnosti (v stilu besednega boja med proponentom in oponentom ali sodobnega boja za pravice), zapiranje vase (npr. agorafobičnost ali druge fobije in *ignoramus et ignorabimus*), odpiranje v nov prostor in čas. Iz izkustva poznamo reakcije strahu ali poguma, vere, upanja in ljubezni. Apatija in zapiranje vase sta defetistični reakciji iz strahu, medtem so pogum, vera, upanje in ljubezen proaktivne in optimistične.

Brez negacije ne bi bilo ambivalentnosti in problematičnosti mišljenja, zato ni vseeno, kako mišljenje usmerja samega sebe pri reševanju problemov in kako uporablja zunanje pripomočke akcije. Brez negacije ne bi mišljenje postalo dilematično, dialoško, skratka dvodimenzionalno v smislu identičnosti in neidentičnosti. Totalitarno enoumje (dvomišljenje pri Orwellu) se brani meje (gr. *peras*), ki jo pogojuje negacija, ko hoče ohranjati identiteto za vsako ceno.

Negacija ima gospodovalno vlogo v jeziku zavračanja z negativnimi emocijami prezira, sovraštva, poniževanja, žalitve, žalosti, jeze, afirmacija pa v jeziku sprejemanja drugega (npr. pozitivno vrednotenje, pohvala, simpatija). Človek bi rad negiral oz. presegel meje svojega spoznanja in zato skuša tudi v jeziku zagospodovati nad še neobvladanim.<sup>5</sup> To ga vodi v zmote in iluzije. Zato je tudi jezik celota izrazov o tem, kar je in kar ni. Danes človek v jeziku postmoderno eklektično združuje (dediferencira) to, kar je bilo doslej (industrijsko) ločeno.

Odnos med afirmacijo in negacijo je odnos med dovoljenji in prepovedmi, spodbudami in sankcijami. Smiselna protislovja so obvladljiva, nesmiselna pa niso, shlastiki so zato razlikovali med subjektivno in objektivno nemožnostjo. Negacija je za Bergsona in Hegla posredna afirmacija, ki vodi od stare afirmacije (identitete) k novi. V linearnem modelu je negacija napaka v kontinuiteti gibanja, v cikličnem pa je obrat k izhodišču, povratek k sebi.

## 2.1. Obrati

Kljub neštetim razpravam o odnosu teorije in prakse, se večina še vedno odloča za akcijo, ne da bi si razjasnila kriterije mišljenja, ki do teh odločitev vodijo. Kriteriji so tisti selekcijski jeziček v sistemu gugalnice ali tehtnice, po katerem se odločamo, da je

<sup>4</sup> Vlogo obvladovanja frustracije kot faze ustvarjalnega procesa sta opisala Evans in Russell (1992).

<sup>5</sup> Mišljenje je moč obvladovanja dejanskosti že pri starih Grkih, pri katerih gre za povezave misliti, biti in vedeti, kaj je dobro v smislu srednje mere. Pri Aristotelu ima mišljenje aktivnega razuma (lat. *spiritus agens*) moč oblikovanja. Danes je v psihologiji priznana zamišljanje kot prva faza ustvarjalnega procesa. Mišljenje je sestavina tudi drugih faz, zlasti verifikacije.



nekaj vredno ali nevredno eksistence. Odločanje za to isto ali drugačno prakso že implicira praktično moč mišljenja, ne da bi vedeli, kaj do obstoječe ali drugačne prakse vodi. Za zgodovinsko mišljenje so obrati naprej ali nazaj in razvojni preskoki še vedno od določene meje dalje odprto vprašanje.

Metodo obračanja po nasprotjih je prvi ekspliciral Heraklit kot pot navzdol in navzgor. Ker pa zanj identifikacija delov ni toliko pomembna kot identifikacija celotnega gibanja, mu je Aristotel očital, da če rečemo, da nekaj je in hkrati ni, kot Heraklit, nismo povedali še nič določenega. Bivajoče je konkretno. Aristotel ni razumel Heraklitove metode, ki sloni na boju (gr. *polemos*), in obratov (gr. *tropai*, nem. *Umwendung ins Gegenteil*). Vendar Aristotel pozna poleg Heraklitovega reverzibilnega gibanja tudi ireverzibilnega, ki vodi v eni različici v protislovje - npr. če človek izgubi zobe v času, ko bi jih lahko še imel. V tem je problem deprivacije. Heraklitov jezik je "antitetično - antagonističen", vendar premalo razčlenjen in diskurziven, da bi bil razumljiv v vsakdanjem življenju danes. Če so poznali jonski naravoslovci samo istočasnost sprememb, je to premalo za upoštevanje zakona neprotislovnosti po mnenju Aristotela, ker ni jasno, ali jim gre samo za kvaliteto življenje ali tudi za ponavljajoči red stvari.

Pri Heraklitu poteka združevanje in ločevanje nasprotij enolično izmenično, kar je z današnjega vidika enostransko. Gibanje razume iz odnosa, kar pomeni, da se nekaj prenaša z enega na drugo, pri čemer nastane nekaj skupnega. Ideja obstoja nasprotnih tenzij v stvareh je sprejemljiva. Heraklit se ni vprašal, kako lahko okrepi eno tendenco nasproti druge. Obe je videl v ravnotežju, kar pa je za nas dosegljivo šele v okviru nove paradigme znanosti, v času "poetičnega poslušanja narave" znotraj keplerjanske revolucije. V odnosu samem je nekaj takšnega, kar nosi nazaj (lat. *relatum, refero*). Zato je v logosu povratno, krožno gibanje. Tu je zasnova za Heglovo pojmovanje negacije negacije. V ločevanju nasprotij je navzoča samo mehanična negacija, v združevanju, sintezi (pot navzgor k enemu - gr. *anagein* - nem. *aufheben*) pa dialektična negacija negacije, ki ima tudi funkcijo t. i. povratka na staro. Lipmann (1991) podobno kot Hegel tematizira mišljenje višjega reda, ki je več kot kritično, antitetično mišljenje, ker ga že vključuje in presega.

Grki še ne poznajo pojma ustvarjanja in principa *coincidentia oppositorum*, ki ga je formuliral Cusanski, njegovo funkcijo pa najdemo že pri Heraklitu. Sintagma *coincidentia oppositorum* je značilna še za mišljenje Hamanna, Herderja, Goetheja, Schillerja in Hegla. Za G. Bruna je *coincidentia oppositorum* v tem, da je eno od dveh nasprotovanj stalno princip drugega. Spremembe se dogajajo v krogu, tako da nastane stik nasprotij: ljubezni in sovraštva, živega in mrtvega. *Coincidentia oppositorum* ni razvojni princip, ampak samo princip ravnotežja sil, ki je panteistično pojmovan kot zadnji temelj narave v magični enotnosti ali sovpadanju nasprotij. Zgolj linearno - analitični model mišljenja ne dopušča obratov, ciklični pa ne more funkcionirati brez njih.

Aristotelovi dramski obrati iz "sreče v nesrečo" ali obratno so sodvisnica metafizičnih obratov iz ne-bit v bit (gr. *poiesis*) ali obratno v smislu deprivacije. Ti obrati se dogajajo v časovnem zaporedju, kar pomeni, da afirmaciji sledi negacija ali obratno. Ta princip sicer ne izključuje istočasnosti, vendar ostaja pri njem le odprta možnost (npr. jutrišnje pomorske bitke, ki je danes hkrati možna in nemožna), a je ne razvija. Jung je sinhroniciteto v skladnosti zunanjih pojavov z zamisljivo, snom, idejo, slutnjo zla ali groze razlagal z obrati po koincidencah. Po Richardsu je za vsak kreativni akt značilno preoblikovanje iz nepomembnosti, celo slučajnosti zaznave pojava v pomembnost. Podobno kot je za krščansko religijo značilen preobrat iz žrtvenega jagnjeta v zmagovalca nebes in zemlje, tako je tudi za sekularizirano revolucionarno misel značilen preobrat iz svetovnega obrobja v svetovno središče. Krščanstvo ne izhaja iz starokitajskih premen ali starogrških *peripetij*, ampak iz spreobrnjenja (gr. *metanoia*) v človekovem bistvu.

## 2.2. Funkcije zakona izključenega protislovja

Zakona neprotislovnosti t.i. izključenega protislovja ne moremo odpraviti (nem. *aufheben*) s pomočjo formalne, skeptične ali mehanične negacije. Za Aristotela je bil to očitno najmočnejši princip, ki se ne utemeljuje, ampak se z njim utemeljuje vse drugo. S pomočjo dialektične negacije ga lahko na videz odpravimo le tedaj, kadar se izkaže formalnologično absolutiziran, tako da ne dopušča različnih odnosov v različnem času. Jungova sinhroniciteta v smislu priznavanja dveh stanj duše ima istočasno sicer drugačno funkcijo kot ambivalentna čustva ljubezni in sovraštva do iste osebe pri Dostojevskem, vendar pa ne odpravlja neprotislovnosti. Pri Dostojevskem gre za to, da sta dve nasprotujoči emociji razločevalno spoznavni. Shizoidna zavest še lahko misli neprotislovno, konfuzna ne more. Jung razlikuje med realnim in mentalnim dogodkom - zamisljivo, čeprav se oba dogajata istočasno in sta med seboj kontingentno povezana. Teh dveh dogodkov ni mogoče pojasniti z nobeno sukcesivno kavzalnostjo na fizikalni, socialni, psihični ravni. Vse to kaže, da neprotislovnost ni bila na kavzalno dogajanje. Že Aristotel je upošteval istočasnost dogajanja. Neprotislovnost je princip spoznavne realnosti in omejene racionalnosti, ne pa princip spoznavnosti neskončnih možnosti. Nikoli ne vemo, katera od njih se bo v danem trenutku nepričakovano uresničila in katera se ne bo.

Aristotel je vedel, da ima bit (eno)mnogotero pomenov. Če govorimo in mislimo vedno o nečem, to pomeni, da ni niti vse resnično niti vse neresnično. Mislimo bistvo kot eno. Če tega ne moremo, pridemo do absurda kot tisti, ki zanikajo obstoj zakona neprotislovnosti, ki v ontološki različici pomeni, da je nemogoče, da istemu isto v istem smislu hkrati pripada in ne pripada. V logični različici pomeni, da ne moreta biti dve kontradiktorni sodbi hkrati resnični. V psihološki različici pa pomeni, da ne moremo sprejeti, da nekaj hkrati je in ni. V teoriji argumentacije neprotislovnost pomeni, da dva nasprotujoča argumenta ne pripeljeta do istega sklepa in da z istim argumentom ne moremo braniti dveh nasprotujočih sklepov. Za Patziga (Patzig, 1970) je neprotislovnost empirično dejstvo, ne pa še resnica. Polno je navideznih protislovij, ki nas spravljajo v zadrego kognitivne disonance in jih razrešujemo z omejitvijo smisla ali izpostavitvijo drugih ravni. Rekli bi, da je neprotislovnost formalni okvir resnice kot prisotnosti. Načelo neprotislovnosti nas usmerja k miselnim odločitvam, usklajevanju delov, iskanju enotnosti, koherentnosti nazora, priznanju in popravljanju napak. S pomočjo uporabe načela neprotislovnosti lahko metodično posredno pokažemo, do katere meje je postopek sprejemanja ali zavračanja določene trditve ali negacije logično smiseln. Seveda pa ne smemo zamenjevati logičnega, etičnega ali kakega drugega smisla. Vplivov in uporabe načela neprotislovnosti ne najdemo le v falsifikaciji, refutaciji, metodi edine skladnosti ali edine razlike, ampak je v vrednotenju človekovih izkušenj - spoznanj glede na njihov pozitivni, negativni ali nepomembni pomen v analiziranem primeru.

Istočasnost vznikanja nasprotij (iz apeirona pri Anaksimandru) pomeni, da pretvarjamo negacijo v afirmacijo in da je eliksir skrit v strupu, če le ne obstanemo pri negirani negaciji. Čim polnejša sta zavedanje sebe in ljubeča prijaznost, ki je v budizmu brezpogojno prijateljstvo in v krščanstvu brezpogojna ljubezen, tem manj moči imajo zasvojenosti z delnimi identitetami vlog. Ko si priznamo odpor do navzočnosti, postanemo bolj navzoči, tako da odpravljamo razcepljenosti. Če je človek *homo duplex*, naš jezik ni iskren, ker smo to, kar nismo, in govorimo tisto, česar ne mislimo, in ne mislimo tega, kar čutimo. Zato De Bono (1998) začenja spreminjati mišljenje s spremembo načina percepcije.

Princip neprotislovnosti s pomočjo absurdnih protislovij potrjuje sam sebe. V tem

je smisel Aristotelovega zavračanja sofistčnih sklepov. Sofisti so na naslednje načine kršili zakon neprotislovnosti:

človek je edino merilo resnice in neresnice sodb in argumentov;

za vsako ceno uveljaviti hotenje, da bi šibkejšo stvar napravili za močnejšo;

zavajanje nasprotnika prek kontinuitete pojmov z diskontinuiteto, tako da so mu ovrgli vsak sklep kot neveljaven, da so vedno lahko označili za veljavnega ravno nasprotnega;

indirektnega dokazovanja z zlorabo zakona izključene tretje možnosti (npr. česar nisi nikoli izgubil, imaš...).

Platon se je sofistom maščeval tako, da ni našel zanje nobene originalne ideje in jih je zavrnil kot lažne pretendente na resnico. Njegova potreba po klasifikaciji in definiciji pojmov se je končala podobno kot danes izključevanje alternativnih šarlatanov. Pogosto se ponavlja praksa, da so zapeljani tisti, ki kar tako ali kot da bi bili nekdo drug sprejmejo interese drugih, namesto da bi razvili lastne. Pri vodenju se pojavi enak varljiv občutek kot pri vedenju. Spomnimo se, kolikokrat se je že deklarirani obči interes izkazal za sebičnega. Večkrat šele naknadna analiza pokaže, da ne bi smeli delati tega, kar smo le domnevno oz. po prepričanju vedeli. Funkcija izključenega protislovja je v dokazovanju, da ne moreš trditi tega, kar trdiš.

Brez neprotislovnosti ne bi bilo niti sveta (ontološki pomen) niti našega znanja (logični pomen). Zato se s tistimi, ki ga ne priznajo, ne moremo pogovarjati, ker v takšni kvazikomunikaciji ni nič skupnega. Vendar princip neprotislovnosti ni le najmočnejši princip, kot je menil Aristotel, ampak tudi najšibkejši, ker ne vsebuje nobenega konkretnega spoznanja, ampak ga samo predpostavlja kot Platonova *nehipotetična hipoteza*. Nehipotetično pomeni, da je skupno zagledanje nepredpostavljivo, saj zagledanja stvari v ogledalu idej ne moremo izsiliti. Smisel dialektičnih procesov je mogoče zgrešiti. Pri Aristotelu se vloga izključenega protislovja pokaže v indirektnem dokazovanju, *reductio ad absurdum*. Ker sprejemanje tega logičnega zakona ni obvezno, se vedno znova pojavljajo tisti, ki prekoračujejo njegove meje in mislijo nedovoljeno, kar pa sami ne morejo videti, dokler ne sprejmejo pogojev funkcioniranja neprotislovnosti. Po drugi strani pa je treba opozoriti tudi na pretrdo uporabo tega zakona, ki razglašča za *absurd* to, kar je še možno neprotislovno misliti. Šele zakon neprotislovnosti omogoča uporabo postopkov zavrnitve, vendar pa v vlogi vključevanja tretje možnosti omogoča uporabo postopkov sprejemanja, če se izkaže, da je šlo le za navidezno protislovje v natančnejših formulacijah. Brez tega ne bi bilo možno sintetično mišljenje v iskanju skupnega pri uporabi komunikacijske strategije zmagam-zmagaš. Neprotislovnost nima le ontološkega, logičnega, spoznavnega in psihološkega pomena (nauk o duši), ampak tudi antropološkega.

Aristotel je videl v načelu izključenega protislovja najučinkovitejše orodje, saj brez njega ni mogoče izpeljati zavrnitvenega postopka. Vendar je v odnosu med subjektivno nemožnim in objektivno možnim neodstranljiv moment tveganja, ali v Kantovem jeziku "transcendentalni videz". Na začetku procesa biti in nič še nista razlikovana. Trenutek neodločenosti je opisal Hegel z identiteto biti in nič. Tega momenta kot se zdi, Aristotel, ki je naklonjen konvencionalnemu izražanju in logiki dovršenih stvari, ne upošteva, saj zanj ni mogoče, da hkrati nekaj je in ni v istem smislu. V tem smislu gre razumeti njegova stališča: "Držati se resnice pomeni, da je razdvojeno to, kar je razdvojeno, in združeno, kar je združeno. Biti v zmoti, pomeni misliti nasprotno naravi stvari. Kdaj obstaja ali ne obstaja to, kar se imenuje resnično ali neresnično? Nisi bel zato, ker mislimo, da si bel, ampak izrekamo resnico, ko rečemo, da si bel, ko si bel. Biti pomeni biti združen, biti eden, ne biti pa pomeni ne biti združen, biti mnogoter" (Aristotel, 1988: 235-236). Evropsko mišljenje se giblje med spontanizmom, ki ga

vidimo v Sizifovem začenjanju vedno znova, in hiperorganiziranostjo, ki se čuti v totalitarnem nadzoru vsakega detajla.

### 2.3. Vprašanje veljavnosti dialektičnega protislovja

Kant je razlikoval med realnimi opozicijami, ki obstajajo v realnem svetu, absurdnimi protislovji, ki nastanejo v mišljenju kot rezultat napake, in dialektičnimi opozicijami, ki so le navidezna logična protislovja kot rezultat razdvojenosti človeka in sveta in uma s samim seboj. Hegel je kritiziral formaliziran, neprecizno formuliran zakon neprotislovnosti, ne da bi ga sam natančneje formuliral. Nasprotno, njegova intenca je bila, da ga nadomesti z novim zakonom. Teza: umno je dejansko, mu je omogočila enotno teorijo samoprotislovja, t. j. zapletanja in razpletanja uma samega vase. Marksizem je razlikoval dve vrsti protislovij, ki ju Hegel ni razlikoval. Po eni strani obstaja absurdna, nesmiselna protislovnost, ki je značilna samo za človekovo domišljijo, po drugi strani pa realna, smiselna protislovnost, ki obstaja v realnosti in v realnem mišljenju.

Morda je smisel dialektičnega protislovja v tem, da opredeli realni nesmisel in neum v duhu: kar ni umno, naj ne bi obstajalo. Absurdno protislovnost je Šešić (1974) definiral kot vzajemno zunanje, formalno totalno, skrajno idealizirano izključevanje oz. negiranje statičnih in neprehodnih določb v elementarno-logičnem mišljenju. V dialektičnem protislovju se prepletata procesa medsebojnega izključevanja in vključevanja nasprotnih momentov oz. določb in lastnosti. Zato niso v odnosu metafizičnega, ampak dialektičnega skoka, ki vodi k novi kvaliteti. Za dialektično protislovje je značilna dialektična negacija, za absurdno pa formalna (Šešić, 1974: 176-178). Iz tega sledi, da absurdna protislovja niso sestavni del dialektičnih, ker mehanična negacija še ni dialektična, elementarno mišljenje še ni kompleksno in izključena tretja možnost ni isto kot vključena tretja možnost. Dialektična protislovja so razumljiva kot negacija metafizike. Domet metafizičnega mišljenja je razviden iz pojmovanja *coincidentia oppositorum*, ki je negacija zakona neprotislovnosti in ni razvojna kategorija. Šešićevo dosledno ločevanje elementarnega in kompleksnega mišljenja kaže na dualistično pojmovanje sveta in spregleda, da je bilo že mehansko gibanje trd oreh za priznanje dialektike gibanja sploh. Absurdna protislovja se lahko pojavijo tudi pri kompleksnem mišljenju in ne le pri elementarnem. Tudi pri presoji absurdnih in dialektičnih protislovij je potrebno upoštevati razliko med videzom in bistvom.

Narski (1973:226), podobno kot Patzig (1970), opozarja na nezanesljivost konjunktivnih zvez. Kjer ni dobre analize, ne more biti dobre sinteze. Če stvari nimajo elementarne identitete, tudi kompleksne nimajo, ker je kompleksna izpeljana iz elementarne, kot je pokazal Hegel v sistemu hierarhičnih triad. Absolutna negacija ni možna, ker že za Aristotela o nebivajočem ni možna nobena znanost, absolutna afirmacija pa tudi ne, ker bi to pomenilo popolno homogenost pojava in bistva ter bi bila znanost odveč. Prav tako sta protislovni popolna polnost (eleatska bit) in popolna praznina. Havel tudi ni zaman poudaril etičnega nesmisla neznosne in logično nevzdržne lahкости bivanja v pretirani določenosti življenja.

Protislovje v dobesednem smislu ne obstaja, ker je *contradictio in adjecto*, tako kot leseno železo. Dialektično protislovje je metaforični izraz za nasprotja, ki jih skuša opazovati in nadzirati dialektično mišljenje s kategorialnim pojmovnim aparatom ali intuitivno gledati skupaj. Spopad z mejami se kaže kot koketiranje z nelogičnimi protislovji. Hoteti misliti nemogoče pomeni poskušati znotraj imaginacije s pomočjo zvijačnosti uma (nem. *List der Vernunft*) premagati meje, negativiteto, ovire in odpor realnosti za vsako ceno plačila (izgube) atributov bivanja. Rezultat je ideja pred



realnostjo ali bog preden je ustvaril svet. Z antičnega vidika ne gre več za pogum Prometeja, ampak za predrznost prikazovanja človekovega dela kot božjega dela (gr. *ergon deon*). Poskus uničenja človeške vrste je takšen poskus soočanja z absurdi. To pomeni, da vprašujoče mišljenje z nosilcem človeka kot vprašujočega bitja trči vedno znova na nerešljive aporije.

Problem protislovja je bil v srednjem veku in renesansi še v metafizičnem, teološkem in naturfilozofskem kontekstu. Prvotno je bilo dialektično protislovje način gibanja stvari samih (materije ali duha), absurdno protislovje pa je bilo tisto, ki je onemogočalo razumevanje gibanja. Pri Heglu je protislovje negativiteta, meja, princip vsega živega, nagon dejavnosti, diferenciacija bistva itd. Heglova in Marxova teorija protislovja kaže, da gre za strukturo moči in obvladovanja v objektivnem smislu in odnosov prevladovanja v subjektivnem smislu, kar je že Marcuse označil kot logos dominacije. Protislovje ni samo vzajemno izmenjujoče nasprotje kot izmenjava dneva in noči. Gre za to, da si človek podvrže moč prek nečesa ali nekoga drugega. Gre za strukturo (samoprotislovja), ampak ga je tudi reinterpreteriral, kar je razvidno že iz njegovih mladostnih del. Sprevrčanje enega nasprotja v drugo pomeni človekovo samoodtujitev, katere cilj je razrešitev v enako vredni človeški vzajemnosti in menjavanju enakega za enako tako v materialnem kot v duhovnem smislu. Kritika Heglovega pojma protislovja je kritika spekulativne dialektike, iz katere izhaja. Pri Heglu gre po Marxu za zamenjevanje subjekta in predikata.

Colletti (1982) meni, da marksizem ni razčistil pojma protislovja. Kant trdi, da so realne opozicije brez (absurdnega, dialektičnega - op. B. N.) protislovja. Colletti razlikuje med dvema vrstama nasprotij nasprotje 'prek protislovja' ali dialektično nasprotje. Tradicionalno se izraža s formulo  $A=A$  in  $ne-A$ . Eno nasprotje ne more biti brez drugega, šele v skupni celoti je vsako to, kar je po negaciji drugega. V Platonovi dialektiki so nasprotja nedejanska z vidika idej. Hegel meni, da je dialektika nujno gibanje čistih pojmov, ki se medsebojno prepletajo. Vsak od njih je po negaciji drugega, sam po sebi ni nič. Ta koncept aludira na Platonovo metodo delitve pojmov (gr. *dialjresis*), ki omogoča kasnejšo klasifikacijo. Vključenost pojmov da skupnost najvišjih kategorij. Brez prvotne skupnosti nobeno znanje in spoznanje ni možno. Ker je bit enega nasprotja zunaj njega, mora vključevati relacijo do drugega, samo znotraj te enotnosti ali vključenosti je negacija ali vključenost drugega. "Pri Heglu oba momenta dialektičnega odnosa dobita dvojni pomen, ki je zanju bistven - vsak je najprej eden od momentov in potem enotnost obeh" (Colletti, 1982:251). Enotnost pa pomeni toliko kot vključenost.

Dejanska nasprotja pri Kantu nimajo potrebe, da bi se nanašala druga na drugo, gre za "recipročno odbijanje relacije" (Colletti, 1982:252). Tedaj je treba razlikovati nasprotja v odnosu od nasprotij brez odnosa, ki se ne morejo medsebojno posredovati. O tej vrsti nasprotja piše tudi Marx v Heglovi filozofiji prava, kjer je zavrnil Heglovo koncepcijo protislovij in se je približal Kantovi. Ostre meje med izključevanjem in vključevanjem nasprotij ni. Za to je možna dvojna zmeta. Kadar skušamo ravnati tako, kot da se odnosi vključujejo po formuli  $A=A$  in  $ne-A$ , dobivamo negativne ekvivalence, ko pa skušamo ravnati tako, kot da denar ni pomemben, zgrešimo. Ko je jasno, da ne gre več za združljiva protislovja, je potrebno prekiniti postopek mišljenja in akcije in pokopati mrtve. Teorija vrednosti blaga je postala teorija odtujitve in osvoboditve. Odločitev za začetek revolucionarne akcije je (bila) stvar zmotljive zgodovinske ocene. V tranziciji se je pokazalo, da smo v socialistični revoluciji zaradi antikapitalistične tendence socializma izključevali tradicijo, ki je ne bi smeli izključiti, če ne bi hoteli tvegati ponavljanja tradicije v postkapitalizmu. Marx se je zmotil, ko je v kapitalu in privatni lastnini videl absurda protislovja, ki ne vzdržijo kritike, ne pa le evolucijskih nasprotij.

Adorno kot negativni dialektik skuša preseči raven sistematičnosti, metodičnosti

in dogmatičnosti filozofije s strogimi definicijami pojma. Zavzema se za spontanost, konkretnost in avtonomnost mišljenja, v katerem vidi smisel filozofiranja in s katerim aktualizira Kantovo misel (Tóth, 1994). "Protislovje je indeks neresnice o identiteti, o zapuščenju dojetega v pojmu. Pojemovni red se pomirjen vrine pred to, kar hoče mišljenje zapopasti. Videz in bistvo mišljenja se križata" (Adorno, 1982:152). Protislovje je neidentiteta pod prekletstvom zakona, ki afirmira tudi neidentično. (Adorno, 152:153). Dialektika ni vnaprejšnje stališče, ampak je dosledna zavest neidentitete (Adorno, 1982:153). Morda je Adorno šel v težnji po spontanosti predaleč, ko je razglasil vsako identiteto za laž in jo tako izenačil z neidentiteto, kar je sofizem. Meje neprotislovnosti glede na Aristotelovo sistemsko zastavitev ni mogoče razširjati brez tveganj novih sofizmov. Pojemovnost, ki je postala že kristalizirana v kulturi mišljenja kot njegov apriori, je mogoče presegati z novimi (aposteriornimi) izkušnjami mišljenja,<sup>6</sup> ki so za sodobnike še aposteriorne.

### 3. Funkcije mišljenja v šoli<sup>7</sup>

Avtonomnost učitelja v šoli je hkrati avtonomnost njegovega mišljenja. Pri tem ne gre za toliko poudarjen pomen pozitivne samopodobe, ampak za odgovor na vprašanje, kako lahko obvladuje kvaliteto vzgoje in izobraževanja s sredstvi mišljenja in z realizacijo cilja razvoj samostojnega mišljenja učencev. Doslej je bila netematirana razlika med spontanostjo in determiniranostjo mišljenja učiteljev. Kot reflektirajoči praktiki se učitelji lahko le delno zavedajo njihovega prispevka k realizaciji cilja razvoja samostojnega mišljenja učencev. Ta zavedni del je običajno kurikularno zasnovan, z dodiplomskim izobraževanjem pridobljen in družbeno pričakovan. Zato so njihovi odgovori na vprašanja v vprašalniku večinoma konformni. So pa tudi učitelji, ki radi predstavljajo inovativne prispevke in jih izkustveno prenašajo na druge učitelje. Ti učitelji poučujejo na način, ki je usmerjen v osebnostni razvoj, ali pa so sami v vlogi raziskovalcev, svetovalcev ali članov predmetnih kurikularnih komisij.

Mišljenje se nam zdi kot naravno-psihični proces homogen pojav. Šele ko mišljenje kultiviramo, vidimo, da vključuje več različnih funkcij<sup>8</sup> in da tudi samega

<sup>6</sup> Nemški izraz za izkustvo *Er-fahrung* pove, da izkusimo to, kar pridobimo na življenjski poti. Podobno kot Avguštin za čas tudi mi vemo, kaj je izkustvo, če nas po njem nihče ne vpraša in ne vemo, če smo vprašani. Vsaka filozofska smer opredeljuje izkustvo drugače. Izkustvo mišljenja je za Hegla odisejada duha. Pri Kantu je razvoj mišljenja možen le znotraj lastnega izkustva.

<sup>7</sup> Ta del prispevka je nastal na osnovi empiričnega raziskovanja mišljenja v šoli v šolskem letu 97/98. Uporabili smo več vprašalnikov, intervjujev z učitelji in učenci in esejev učencev na temo kultura mišljenja. Pri tem so sodelovale zlasti Gimnazija Poljane, Škofijska klasična gimnazija in osnovni šoli Nove Fužine in Oskarja Kovačiča.

<sup>8</sup> Funkcije mišljenja lahko klasificiramo na:  
 logične: afirmacija, negacija, analiza, razlikovanje formalne resnice od zmote, kategoriziranje, razvrščanje (klasifikacija) na rodovne (nadrejene) in vrstne (podrejene) pojme, logično vrednotenje glede na izključevanje in vključevanje tretje možnosti, združevanje značilnosti v smislu sinteze S in P v sodbi ter povezovanje sodb v sklepanje, relacija, deduciranje, induciranje (generaliziranje), analogno sklepanje;  
 retorične: razumevanje, razčlenjevanje, metaforiziranje, interpretiranje, indukcija, dedukcija, analogija, znakovno (vizualno) in vzročno sklepanje, dialog (Zidar, 1996);  
 spoznavne: usmerjanje pozornosti na predmet-opazovanje, konstatacija (resnica dejstev), des-kripcija, primerjanje, racionalno in intuitivno mišljenje kot sestavini celostnega spoznavanja, ocenjevanje (evalvacija), presojanje, ciljna usmerjenost, diagnosticiranje in predvidevanje in načrtovanje, pridobivanje in predelava informacij, vpraševanje in odgovarjanje, reševanje proble mov, sinhronost dogajanja (Jung);  
 socialne: vključevanje v skupine in izključevanje iz skupin, sodelovanje in tekmovanje, dominiranje, podrejanje, normativnost, konformiranje, kontrola, poseganje v dogajanje.  
 psihološke:  
 a) splošnopsihološke: atribuiranje (pripisovanje lastnosti pred metu) oz. karakteriziranje, analizi ranje

termina mišljenje ne razumemo vsi enako. Isto velja tudi za reševanje problemov. Učenci se zanimajo za razvijanje lastne kulture mišljenja. Vedo, da razvijanje mišljenja ni le naloga šole, ampak je predvsem njihova naloga. Razvoj samostojnega mišljenja je možno povezovati z razvojem samostojne osebnosti, ni pa nujno, če mislimo le racionalno mišljenje, ne pa celostnega. Kot je predvidel Descartes, se tudi danes nihče ne pritožuje zaradi svoje slabe naravne ali slabo kultivirane funkcije mišljenja.

Šola je vedno gojila tudi določene oblike mišljenja: v reproduktivno znanje je vključeno tudi spominsko mišljenje. To je še najbližje mitu naravne samozadostnosti mišljenja. V polpreteklem obdobju smo povezovali idealno šolo življenja s šolo mišljenja. Ne moremo se učiti, ne da bi hkrati tudi bolj ali manj zbrano mislili. Šola mišljenja pa še posebej poudarja uporabo leve in desne polovice možganov. Eden izmed pomembnih problemov, s katerim se šola doslej ni sistematično ukvarjala, je odnos med racionalnim in intuitivnim spoznavanjem. Verjetno je, da šola kot racionalna ustanova blokira intuitivno spoznanje, ki ga omogoča povezava med obema polovicama možganov. Racionalno mišljenje s členitvijo postopkov za intuitivno zagledano rešitev problema celo večkrat, kot se zavedamo, dopolnjuje intuitivno spoznavanje. Racionalno mišljenje napreduje po korakih, intuitivno pa skokoma. Vsako je ob svojem času primerno, vendar skoki le redkokdaj privedejo naprej. Če bi učitelji hočeli najti gotovost za intuitivno spoznanje, ga je treba tudi racionalno operativirati. Vemo, da vstopata racionalno in intuitivno v učni proces, vendar bi bil morda delež intuitivnega večji.

Gimnazijski učitelji se zavedajo povezave med racionalnim in intuitivnim mišljenjem pri predmetih, kot so latinščina, slovenski jezik, zemljepis, matematika. Učitelji menijo, da šola z racionalnimi postopki v skrajni posledici omogoča učencem na koncu šolanja drugačno intuicijo, kot so jo imeli na začetku šolanja. Vloga šole pri razvijanju racionalnega mišljenja tudi v prihodnje ne bo manjša, odprto vprašanje pa je, kako okrepiti vlogo intuicije v šoli in s tem pridobivati izkušnje, v katerih primerih se racionalno in intuitivno mišljenje pri reševanju problemov izključujeta in v katerih dopolnjujeta. Učitelji vedo, da je delež intuitivnega mišljenja odvisen predvsem od njihovega načina sodelovanja z učenci.

Po ugotovitvah nekaterih učiteljev osnovnih šol lahko pričakujemo, da bodo učenci po celoletnem učenju določenega predmeta na koncu leta tudi samostojno razmišljali, čeprav to ni nujno. Le tisti učenci razmišljajo samostojno, ki se posebej zanimajo za predmet in imajo zlasti v nižjih razredih osnovne šole pomoč staršev. Ni odveč poudariti, da ni aktivnega učenja brez zbranega mišljenja. Učenci sami prepoznajo napredek mišljenja v daljšem obdobju šolanja v širših obzorjih znanja, novih pojmovnih zvezah, novih zastavljenih vprašanjih in pridobivanju samostojnih stališč.

Tako učenci kot učitelji vedo, da bi bile funkcije mišljenja v šoli še bolj uporabne pri reševanju problemov. Veliko bi k temu pripomogli drugačni, razbremenjujoči učni načrti. Očitno je, da sta osnovna šola in gimnazija neprimerno bolj usmerjeni k reševanju problemov, kot sta bili v polpreteklem obdobju. Vsak učitelj lahko navede, pri katerih učnih vsebinah navaja učence k reševanju problemov, in jim da tudi ustrezna navodila. V šoli še prevladuje količinski vidik znanja pred kakovostnim, tako da tudi matura, ki naj bi bila namenjena ustvarjanju celostne podobe znanja učencev, tega vtisa večini ne daje.

(razčlenjevanje), asociiranje (povezovanje med lastnostmi).

b) osebne - odnos do sebe: identifikacija jaza, avtorefleksija, sprejemanje in zavračanje sebe, normativnost, motivacijska funkcija mišljenja kot radovednost, samoocenjevanje - samospoštovanje, intrapersonalna kompetenca (Gardner) - notranji dialog, samokorekcija, izbira možnosti;

c) interpersonalne: prevzemanje perspektive drugega: generalizirani drugi (Mead) - prevzemanje misli, čustev ter namenov drugega.

K izboljšanju funkcij mišljenja ne vodijo le tekmovanja iz logike, matematike itd., ampak tudi bolj zavestno povezovanje racionalnega in intuitivnega mišljenja pri učencih. Učencem je bližje razmišljanje o mišljenju v povezavi s spoznavanjem samega sebe in drugih, kakor pri reševanju osebnih in medosebnih problemov. To zanimanje za vlogo mišljenja je značilno za mladino v (post)adolescentnem obdobju. Razliko med pristopom učiteljev in učencev k mišljenju bi ocenil kot razliko med profesionalnim in amatersko-ljubiteljskim pristopom. Medtem ko učitelji vedno lahko pokažejo na učne vsebine in rezultate znanja učencev, v katerih je njihovo mišljenje vsebovano, pa učenci zaznavajo in na neformalno logični način skušajo ubesediti tudi tiste subjektivne predpostavke, ki poučevanje v šoli s strani življenja šele omogočajo.

V diskusiji z učitelji se je pokazalo, da je pri vsakem predmetu mogoče trenirati tako racionalno-analitično kot sintetično mišljenje. Učitelji vsekakor trenirajo mišljenje učencev, svoje napore v tej smeri tudi dokaj visoko ocenjujejo kljub temu, da jim fakulteta ni dala ustrezne izobrazbe o različnih tipih mišljenja in možnih načinih treniranja s pomočjo strategij. Miselne strategije (sintetična, analitična, pragmatična, realistična, idealistična in kombinirane strategije) (Magajna, 1996:187-191) je mogoče uporabiti za spoznavanje tipov osebnosti in prevladujočega načina osebnega učiteljevega in učenčevega mišljenja. Problem evalvacije uspešnosti, produktivnosti ali učinkovitosti mišljenja je tudi v tem, da se odnos pravilnost-napaka oz. zmota v komunikaciji poudarja predvsem pravilnost mišljenja, ko se po napaki oz. zmoti vprašujemo zunaj logičnega okvirja in po pravilnosti-resničnosti zunaj ideološkega. Bi bilo morda bolje govoriti o etični zavezujočnosti mišljenja nasproti njegovim zlorabam. Vprašanje je, ali je napredek mišljenja sploh možen kljub prejudiciranju napredka zaradi začasnih stagnacij in stranpoti. V socializmu so si nekateri pedagogi zamišljali javno šolo kot šolo mišljenja in življenja, ki pa v praksi ni mogla zaživeti. Javna šola v danih pogojih ta ideal le delno uresničuje, delno pa ga ne more.

### 3.1. Povezave in pomen mišljenja v šoli

Mišljenje je le na videz enoznačen pojem. Ne gre le za razločevanje in združevanje pojmov in sodb, ampak za različne identifikacijske postopke vzrokov, učinkov, namenov. Zlasti v nekaterih osnovnih šolah so Buzanovi miselni vzorci za razvoj mišljenja pomembni. Prikladni so tudi za učenje v višjih stopnjah šol, ker ilustrirajo miselne povezave in spodbujajo k novim povezavam. Ti vzorci so res boljša spodbuda za ustvarjalnost v osnovni šoli, kot v gimnaziji. Učenci, ki so v gimnaziji odgovarjali na vprašalnik, vidijo pomen mišljenja pri notranjem dialogu, iskanju lastnih stališč, iskanju novih informacij, pomoči pri učenju. Ni jim tako blizu iskanje novih zvez med informacijami, kot bi glede na razvoj računalniške tehnologije pričakovali. Nekateri v esejih manj samostojno misleči učenci se zanašajo, da bodo stvari premislili drugi - zlasti intelektualci. Iščejo naj tisti, ki imajo veselje do mišljenja in verjamejo v uspešnost treninga. Trening mišljenja učencev je sprva predvsem stvar staršev in šole, kasneje pa so čedalje bolj odgovorni za to učenci sami.

Učenci v osnovni šoli in gimnaziji vedo, da so procesi učenja, mišljenja in znanja povezani. Nihče ni opisal, kako si predstavlja, da bi bilo lahko funkcioniranje te zveze bolj učinkovito. Prav tako pa je tudi za učitelje naloga, da trenirajo to zvezo pri učencih v smeri njihovega boljšega učnega uspeha. Še vedno se prav v šoli krši pravilo *non multa sed multum* - raje manj in tisto dobro.

Učimo se razlikovati med funkcionalnim in disfunkcionalnim (motenim, deformiranim) mišljenjem. To dejstvo sicer relativira vlogo šole pri razvijanju mišljenja učencev, vendar pa šola še vedno ostaja nenadomestljiva pri razvijanju mišljenja v



okviru osvajanju znanja po prepisanih učnih načrtih. Izjemoma lahko razvija mišljenje o mišljenju (npr. filozofija, psihologija in matematika), ker je mišljenje samo le izjemoma učna vsebina. Prenatrpani učni načrti potiskajo razvoj kritičnega mišljenja na stranski tir. Namen novih učnih načrtov je, da nudijo več možnosti za razvijanje mišljenja. Ta namen izpričujejo, ko opisujejo, kako učenci osvajajo pojme na določenem predmetnem področju.

V obdobju monopolnih interesov ni bilo mogoče razviti kritičnega mišljenja, v obdobju pluralizma interesov pa to postaja nujno. Množična šola in kritično mišljenje se pretežno izključujeta. Ta cilj je zanjo nedosegljiv ideal. Množična šola teži k uniformiranju znanja. Kritično mišljenje pa terja individualne, psihološke in na doseženo stopnjo razvoja učenčeve osebnosti naravnane pristope učitelja. Prav zato, ker je treba razlikovati med spominskim mišljenjem in kritičnim mišljenjem, je poučevanje logike uvod v nov način poučevanja. Učenci se učijo logična pravila zato, da bi jih samostojno uporabljali (Kalin, 1982).

Za znanje o mišljenju velja podobna ugotovitev kot za specialna znanja: če ni aktivno, ni uporabno. Množična šola goji kot posledico mehanicističnih, enosmerno komunikacijskih pristopov (npr. frontalni pouk, sprejemanje zgolj pravih odgovorov učencev in zavračanje nepravilnih) miselno lenobo, ker ne more uvesti individualizacije pouka. Kot za druge dejavnosti, velja tudi za mišljenje, da se učimo z vajo. Z razmišljanjem vzgajamo sposobnost razmišljanja. Učitelj, ki sam opravlja vse operacije, ne more učenca učiti misliti. Učiti se misliti pomeni razvijati svoje sposobnosti mišljenja na osnovi dobrega izbora vaj, nalog ali problemov. Mišljenje učencev naj bi učitelji vadili pri čim več predmetih in učnih vsebinah. Problem je v tem, da izbora takšnih vaj ni za vsako predmetno področje. Polyava knjižica (Polya, 1976) kaže, da so lahko načini reševanja problemov zanimivi tudi za druga predmetna področja, ne le za matematiko.

Nekateri učenci že v osnovni šoli opazijo, da jih mišljenje spreminja. Drugi v gimnaziji priznavajo, da si določenih vprašanj prej niso zapostavljali in da niso vedeli, kako je mišljenje pomembno za osebno samostojnost (v iskanju lastnih stališč in prepričanj). Gimnazija je tudi prelomnica zavedanja pomena demokratičnega argumentiranja in razlikovanja med spominskim mišljenjem in kritičnim mišljenjem, ker se logiko poučuje problemsko znotraj filozofije in ne več znotraj psihologije kot nekoč. Žal pa je poučevanje filozofije v gimnaziji še vedno pretežno poučevanje njene zgodovine in manj sistematike. Zato v tem zapisu opredeljena izkustva mišljenja mišljenja (*avtorefleksija*) niso aplicirana na reševanje današnjih svetovnih problemov. Učenci se učijo logičnih pravil zato, da bi jih samostojno uporabljali, vendar po Piagetu večina niti ne doseže formalnogično abstraktne ravni razmišljanja do 20. leta. Večina od tistih, ki jo dosežejo pa jo dosežejo do te starosti. Šele tedaj, če je pouk vsaj izjemoma iskanje novega znanja, uveljavlja učenec znotraj višjih psihičnih procesov kompleksne funkcije mišljenja.

Dejansko ne želijo razvijati miselnih sposobnosti tisti, ki bežijo od problemov. Nekateri učenci razumejo pod pojmom problemi predvsem osebne probleme. Pri tem je treba razlikovati med negativnim in pozitivnim reševanjem osebnih problemov. Če poznamo negativno reševanje problemov, nam ni težko spoznati pozitivnega. Zlasti v konfliktnih se pokaže, kdo hoče obdržati le lastni prav. To je lastnost ozkega jaza kot rezultat kompetitivnosti v smislu "kdo bo koga" v smislu vsiljevanja svojega, neposlušanje drugega, separaten model "jaz nisem ti", aktiviranje principa "boj ali beg". Obratno pa izhodišče *jaz sem ti* navaja k iskanju skupnega. Mišljenje je tudi sredstvo za postavljanje, zaščito in rekonstrukcijo (med)osebnih meja. Odnosi poškodovane vzajemnosti kažejo tudi na socialne deformacije mišljenja, kot so generaliziranje, etike-

tiranje, črno-belo slikanje, absolutiziranje, abstrakcionizmi, dogmatizem, obsojanje namesto presojanja, sofisticiranje. V teh odnosih prevladujejo argumenti moči namesto moči argumentov.

Tisti subjekti, ki problem ali konflikt pri učencu sprožijo, lahko tudi preprečujejo diskusijo o njem. To pa so starši, učitelji in drugi učenci. Tisti učenec, ki ne diskutira kot član družine, morda diskutira v šoli kot član skupine. Diskusija je najboljša spodbuda za razvoj mišljenja. Učitelj je le ena izmed oseb, ki lahko spremlja razvoj mišljenja učenca v stiku z njim. Posameznik si poišče tistega partnerja za reševanje njegovih problemov, za katerega je prepričan, da mu bo nudil največ pomoči. Ta partner ni nujno eden izmed staršev ali učitelj, ampak sošolec, prijatelj, sodelavec. Dogaja se, da v vlogi staršev in učiteljev ne vemo, kateri izmed vzgojnih subjektov najbolj pomaga razvijati mišljenje učenca. Tudi učenec sam šele naknadno spoznava, v čigavem partnerstvu si je uporabno mišljenje najbolj razvil. Ni pa vsako partnerstvo primerno za razvijanje vsakega tipa mišljenja.

Šolska ocena ne upošteva odnosov med mišljenjem, znanjem in deležem učenja enakovredno. Mišljenje je proces, ki je podrejen znanju učnih vsebin. Zato lahko govorimo o učno-snovno vezanem mišljenju. Učitelji sicer evalvirajo uresničljivost cilja razvoja kritičnega mišljenja učencev, vendar pa učenje mišljenja pogosto ni učna tema (izjemoma pri obveznih izbirnih vsebinah o učenju in pri učiteljih entuziastih pri njihovih predmetnih vsebinah). To niti ne pomeni, da cilja ne zasledujejo, niti tega, da se ne zavedajo, da bi bilo mogoče za razvoj mišljenja na osnovni in srednji šoli napraviti še veliko več. Danes pri uresničevanju tega cilja naletijo na številne sistemskoorganizacijske težave.

Obstaja strah, da bi trpela količina predelanih vsebin glede na druge šole in glede na zunanje preverjanje znanja. Več strokovnjakov priznava, da je mišljenje sestavni del socializacije, manj pa jih uvidi, da je motiv zanj strah pred tem, "kaj bodo rekli drugi". Posamezni učitelj težko vzgoja mišljenje učencev brez razumevanja kolegov. Še vedno velja, da so za mišljenje potrebni pogum, moč volje in disciplina. Učenci "mislijo", ko si sami iščejo pravila, definicije in prepoznava splošne obrazce v posebnih primerih. Današnja šola zanemarija pripovedništvo. Učitelji se pri učnih urah premalo pogovarjajo z učenci, ampak morajo učence tudi ustavljati pri razvijanju divergentnega mišljenja in nizanju razpršenih asociacij k določeni temi.

Glasserjevo (Glasser, 1995) kontrolno teorijo v sklopu dobrega učitelja v dobri šoli je smiselno uporabiti tudi za razvoj mišljenja. Dober učitelj je tisti, ki uči predvsem misliti. Sicer se Glasser in njegovi nasledniki niso usmerili k raziskovanju, kako se to zgodi pri uresničevanju skupnega cilja edukacije. Vemo, da naj bi dober učitelj motiviral čim več učencev za opravljanje določenih nalog. V mnogih učnih načrtih je pisalo, danes pa nekoliko manj, da je cilj pouka tudi razvijanje kritičnega ali samostojnega mišljenja, kar povezujejo s spoznavnimi procesi in razumevanjem. Takšne formulacije beremo tudi v katalogih znanja. Ta cilj se lahko prisvaja le s posebnimi dejavnostmi učencev.

Šele intervju z učitelji in učenci skupaj je dal sliko mišljenja v šoli in njenem okolju. Iz tega sledi, da nikakor ni samo šola zadolžena za razvijanje mišljenja učencev. Vendar pa je treba podčrtati, da šola kljub imperativu zunanjega preverjanja znanja, ki potiska realizacijo cilja uveljavljanja samostojnega mišljenja<sup>9</sup> na stranski tir, odlično

<sup>9</sup> Izraz razvijanje mišljenja, ki se stalno pojavlja v kurikulumih predmetnih področij, se nanaša na intelektualne sposobnosti, izraz uveljavljanje njegove kvalitete pa na zavestno uvajanje različnih vrst in funkcij mišljenja, ki sicer dejansko obstajajo v intra- in interpersonalnih procesih, vendar niso identificirane in spoznane, ker niso konotirane. To pomeni, da je uveljavitev način razvijanja sposobnosti.

zasleduje tudi cilj razvoja kritičnega mišljenja učencev. Po njihovih stališčih, ki so jih izrazili v intervjujih, ki sem ga imel z njimi jeseni '97, ne kaže na dogmatično mišljenje.

Nekateri učenci že lahko z opazovanjem nadzorujejo svoje misli, drugi pa ne.<sup>10</sup> Ta mehanizem nadziranja misli imenujem "delo z dvema intencama" (v sholastiki: *intentio prima* in *intentio secunda*). Intenco (naperjenost) občutijo učenci v osnovni šoli kot napetost. Učenci vedo, da so možgani vedno dejavni. Vendar pa ne mislimo, ko spimo. Vemo, da je mišljenje dejavnost, ki poteka v osebnosti posameznika, v medosebnih stikih in v družbi oz. javnosti. V prvem primeru gre za notranji dialog, v drugem za interakcijo, komunikacijo in v tretjem za (ne)demokratično javno mnenje. V osnovni šoli<sup>11</sup> so učenci identificirali mišljenje kot spremljevalno, pripravljalo in spodbujevalno (navijaško) mentalno aktivnost za druge aktivnosti. S tem so pokrite navedene tri orientacije, manjka le še mišljenje o mišljenju. Najbolj abstraktna funkcija mišljenja se razvije kasneje. Velja opozoriti, da imajo otroci kagnjenja za razvijanje aktivističnega ali kontemplativnega mišljenja, od njihovega kulturnega okolja pa je odvisno, v katero smer se bo njihovo mišljenje razvijalo. Kot vemo, naša kultura terja to, kar je Arendtova (Arendt, 1958) opredelila kot novodobno *vita activa*. Otroci so v šoli precej nemirni navzven, ker izražajo svoj notranji nemir.

Učenci v osnovni šoli se zavedajo, da pomeni misliti urejevati svoje misli. Njihov način mišljenja bi ocenil kot čutno-nazorni. Znajo opisovati posamezne detajle, ki jih pri gimnazijcih ne srečamo več. Ti se primerjajo z drugimi in ugotavljajo, ali sami mislijo več ali manj. Niti gimnazijci niti osnovnošolci ne pišejo, da bi drugače razmišljali, če bi učitelj drugače poučeval. V osnovni šoli gre za prehod od predznanstvenega mitičnega razmišljanja o mišljenju k znanstvenemu, fiziološkemu.

V predlogih novih učnih načrtov 1998 za posamezna predmetna področja se razvoj mišljenja predpostavlja in implicitno vključuje v razvijanje učenčevih sposobnosti za spoznanje in razumevanje, sicer pa še vedno obstajajo didaktične praznine, ki učiteljem ne omogočajo učinkovitejših pristopov pri oblikovanju učenčevih pojmov. Gotovo je, da vse implicitne teorije učitelja ne pridejo do izraza že v njegovi interakcijski komunikaciji z učencem, ampak šele v akcijskem raziskovanju in evalviranju. Ker je mišljenje vedno predmetno kot mišljenje o nečem, se miselnih procesov zavedamo šele tedaj, ko jih izpostavimo kot predmet. V šoli to pomeni, da se učimo misliti tedaj, ko postane mišljenje posebna učna vsebina. Ker pa je to le redkokdaj, se učimo misliti pretežno indirektno in zato ni nenavadno, da je vzgoja mišljenja le eden, najpogostejše ne najpomembnejši cilj razrednega in predmetnega pouka. Zato tudi ne bi smelo biti presenetljivo, ostaja pa sporno, da je uveljavljanje kritičnosti in samostojnosti mišljenja v šoli stranski ali kontrafaktični učinek učnovsebinskih pristopov.

Raziskovanje mišljenja napreduje od razvijanja matematičnega mišljenja (Jauševc, 1994), naravoslovnega mišljenja (Piciga, 1996), strategij mišljenja (Magajna, 1995) ali metadidaktičnega pristopa k družboslovnemu znanju kot sredstvu razvoja demokratične politične kulture, vendar tudi za upoštevanje oz. uveljavljanje raznih tipov in funkcij mišljenja. Menim, da učiteljem in učencem manjka prepoznavanje raznih vrst mišljenja v procesu poučevanja in da bi z uveljavljanjem le-teh lahko dosegli večjo kvaliteto izobraževanja. Učitelji naj bi si za posamezna predmetna področja

---

Dokler upoštevamo le število nalog in problemov, ki jih mora učenec rešiti, še nismo diferencirali višje in nižje kvalitete mišljenja.

<sup>10</sup> Kot dokaz za to tezo navajam gradivo: Nacionalni kurikulumni svet (1998): Obvezne izbirne vsebine. Učenje učenja, Področna kurkularna komisija za gimnazije, str. 28. Ni posebnih učnih vsebin "mišljenje mišljenja".

<sup>11</sup> Predstavljeni del analize izhaja iz esejev, ki so jih pisali učenci 3., 5. in 8. razreda, na temo "Kaj se dogaja v moji glavi, ko se učim?" na osnovni šoli Nove Fužine.

izdelali svoje sheme, po katerih bi lahko evalvirali uresničevanje cilja razvoja samostojnega mišljenja učencev.

Diferenciacija v šoli je pogoj, da vsakdo razvija lastno mišljenje na samostojen način, s strategijami, ki si jih sam izbere. To je tudi pot k celovitemu, hemisferičnemu mišljenju. Levo-desno sferično mišljenje (Peklaj, 1995:171-177) je možganom prijazno, če je sproščeno. Znano je, da človek misli v *beta stanju* zavesti drugače kot v *alfa stanju*. Prvo stanje je nesproščeno, drugo je sproščeno. Že za Platona in Aristotela psihično stanje zavesti ni nepomembno za kakovost razmišljanja. Današnja fiziologija in psihologija to dejstvo ne le potrjujeta, ampak tudi na nov način osvetljuje. Prav tako socialna psihologija in sociologija utemljuje dejstvo, da pripadniki različnih družbenih struktur razmišljajo različno.

Učni stili po Kolbu (Marentič-Požarnik, 1995:77-100) so oprti na že znano antično razlikovanje med praktično akcijo in teoretičnim razmišljanjem, kot tudi na razliko med empiričnim in abstraktnim. V antiki se je zdelo naravno, da so sužnji primerni za praktično akcijo, svobodni meščani polisa pa za teoretično razmišljanje. To grobo delitev je sodobna družba presegla, toda učni stili so še vedno kulturnosocialni problem, ker popolnih prehodov med njimi ni. Še več: Boudieujeva teorija kulturnega kapitala priča o tem, da vseh učencev učitelj ne more enako učinkovito usmeriti k praktičnemu (empiričnemu, konvergentnemu) in teoretičnemu (abstraktnemu, divergentnemu) mišljenju.

Javna šola ni šola celovitega mišljenja, ki pripada človeku kot vrsti *homo sapiens*. Optimalni približek k temu cilju bi bili naslednji: "možganom prijazno učenje" (izraz Birkenbilove) vključuje tako racionalno kot intuitivno mišljenje, tako razum kot čustva v smislu kultiviranih orodij. Javna šola kot racionalna ustanova naj bi vedno znova iskala to ravnotežje, vendar ne le z uvajanjem obveznih ali prostovoljnih izbirnih vsebin, ampak s funkcionalnim prestrukturiranjem temeljnih predmetov. Ugotovljeno je, da le pouk, ki je usmerjen problemsko, bistveno spodbuja uveljavljanje ustvarjalnega mišljenja.

### 3.2. Vprašanje kot ključ za iskanje ustreznega odgovora

Klasifikacija dihotomij in trihotomij mišljenja je odgovor na vprašanje, kakšne vrste mišljenja poznamo, ni pa še odgovor na vprašanje, kako jih misliti in udejanjati. Če je cilj učinkovitost, potem je vprašanje, kako priti čim hitreje čim dlje. Že v polpreteklem obdobju socializma je bilo politično pomembno, kako se interesi od spodaj in interesi od zgoraj ujemajo, sedaj pa je maksima tega ujemanja ekonomsko sankcionirana. Ne gre le za to, kako misliti uspeh, ampak še prej za to, kako uspešno misliti. Ne gre le za podjetniški menadžment, ampak še prej za osebni.

Učenje zastavljanja vprašanj (nem. *Fragenstellernen*) je večnamensko kot način preseganja vase zaprte šole z avtarkično kulturo šole (ang. *school culture*), način interkulture vzgoje, vzgoje fleksibilnega mišljenja na višji kakovostni ravni in nena zadnje način pridobivanja kakovostnega znanja.<sup>12</sup> V vprašanju je že intenca, direkcija in implikacija odgovora. Mišljenje, ki se zaveda lastnih kriterijev, pomeni odgovorno odgovarjanje (ustrezanje) realnosti. Če vemo, kaj je v vprašanju vprašano, potem tudi

<sup>12</sup> Celostno učenje je zasidrano v osebnostnih lastnostih učenca in učitelja in njenem dialogu, vsebuje notranjo motivacijo in daje dolgoročno najboljše rezultate. V javni šoli kot racionalni ustanovi je premalo inovativnega in v prihodnost usmerjenega učenja. Vprašanje je, koliko se učitelji sami celostno in ustvarjalno učijo in takšen način prenašajo tudi na učence pri izbiri didaktičnih metod in oblik. Jasno je, da frontalna oblika pouka, ki je popularna v razredih s 30 učenci, ne more veliko razvijati sposobnosti raziskujočega, samostojnega, inovativnega učenja.



vemo, kaj je z odgovorom povedano. Mislec je odgovoren za mišljenje. Metode uveljavljanja kombinacije različnih tipov mišljenja vidim v njihovih operativnih (izvedbenih) definicijah (npr. kavzalno mišljenje nastane na osnovi vprašanja za kaj, ciljno usmerjeno na osnovi vprašanja čemu, kontekstualno na osnovi vprašanja "kaj to pomeni", posledično "kaj iz tega sledi").

Marentič Požarnik (1980:32) razlikuje vprašanja, ki vključujejo tudi vsebinske vidike:

- vprašanja, ki terjajo opis (kaj se je zgodilo),
- vprašanja, ki zahtevajo primerjavo (v čem so si pojavi podobni),
- zgodovinska vprašanja (kdaj se je začelo),
- vzročna vprašanja (zakaj je do tega pojava prišlo),
- vprašanja, ki zahtevajo napoved (kaj bi se zgodilo, če...),
- vprašanja, ki zahtevajo hipotezo (kaj bi se zgodilo, če...),
- metodološka vprašanja (kako bi to ugotovili),
- vprašanja po vrednotenju (kateri način je boljši).

Kot so možne različne klasifikacije mišljenja, so možne tudi različne klasifikacije vprašanj glede na to, kako klasificirane vrste mišljenja spoznamo. Nekaterim učiteljem dela težave razlikovanje med ustvarjalnim, kritičnim in samostojnim mišljenjem. Te sintagme so podobne, vendar vsaka izraža nekaj posebnega glede na drugo. Analitično mišljenje spoznavamo po funkcijah delitve dane celote na sestavne dele, identifikacije teh delov, primerjanja delov in celote in induktivnega ter deduktivnega sklepanja. Pri ustvarjalnem mišljenju so pomembni raznovrstni odgovori, kar pomeni, da vključuje divergentno mišljenje. Kritično mišljenje pomeni pozitivno in negativno ovrednotenje dejstev, informacij, metod in rešitev po določenih kriterijih evalvacije oz. šolskega ocenjevanja odgovorov učencev. S filozofskega vidika razlikujemo med Kantovo transcenentalno kritiko pojavov z vidika razumskih form in umnih idej, Heglovo imanentno kritiko s stališča stvari same, ki je duh kot absolut, Marxovo radikalno kritiko vsega obstoječega in iskanje racionalnega jedra, Lefebvrovo kritiko vsakdanjega življenja itd. Nadalje bi lahko razlikovali med dogmatično in kritično kritiko ali samokritiko, ki je kritična tudi do lastnih sprejetih predpostavk. Če je učitelj kritičen do lastnega načina vpraševanja učencev in stila poučevanja, je to prav tisto, kar je že v antiki motiviralo nastanek izkušnje mišljenja. Glede na navedeno klasifikacijo vprašanj ugotavljamo, da je v naši šoli premalo načinovnega znanja, ki ga izzivajo (gr. *skandalon*) zadnji štirje tipi vprašanj. Sokratsko-platonski tip vprašanj je z današnjega vidika še preveč spominski, ker je usmerjen na predznanje o idejah, ki smo jih že videli. Aristoteljansko kavzalni tip vpraševanja po štirih vzrokih, po čemer izkustvene stvari so, je prav tako obremenjen s preteklostjo. Človek kot ustvarjalec si zastavlja problemska, raziskovalna vprašanja, ki so še usmerjena k iskanju novega. Zato v šoli zahodnih držav prevladuje problemsko učenje, poučevanje in kurikulum.

Pri treningu mišljenja v šoli naj bi učitelj učence:

- 1- opogumljal, da si zastavljajo probleme in jim vlival zaupanje v njihovo sposobnost reševanja;
- 2- prepričeval, da morda obstajajo še boljše strategije za reševanje problemov, kot jih poznajo;
- 3- prepričeval, da se vsakdo lahko nauči še bolje misliti kot že zna;
- 4- prepričeval, da je vsako poučevanje in učenje v bistvu že raziskovanje, iskanje novega, sicer celostne značilnosti mišljenja, učenja in znanja ne pridejo do izraza kot da ne bi bile pomembne;
- 5- evalviral že doseženo stopnjo kakovosti v učenju mišljenja pri poučevanju in spodbujal še nove stopnje.

Na koncu svetujemo učiteljem, da na začetku šolskega leta pri poučevanju njihovega predmeta zastavijo učencem naslednje tri naloge:

1. bodite pozorni na to, kako mislite, da boste izkazali ustrezno znanje (ne pa le dozdevnosti, da veste, ko ne veste, in obratno);
2. bodite pozorni na to, na podlagi kakšnega znanja iščete nove ideje, znanje in informacije;
3. pri novem učenju učnih vsebin skušajte upoštevati tudi učenje mišljenja, da boste lahko našli več poti za reševanje določenega problema in razvili več viden iste rešitve problema, kakor tudi povezanosti problemov in njihovih rešitev med seboj!

## LITERATURA

- Adair, John (1990): *The Art of Creative Thinking*. Talbot Adair Press.
- Arendt, Hannah (1969): *The Human Condition*. Chicago, London. 5. Ed. University of Chicago Press.
- Aristotel (1985): *Metafizika*, Zagreb SNL.
- Beyer, Maria (1995): *Možganija, Mind Mapping v akciji*. Ljubljana, GLOTTA NOVA.
- Bošnjak, Branko (1961): *Logos i dijalektika*. Zagreb, Naprijed.
- Colletti, Luigi. (1982): *Ideologija i društvo*. Zagreb, Školska knjiga.
- De Bono, Eduard (1998): *Naučite otroka misliti*. Maribor, Rotis.
- Evans, Roger & Russell, Peter (1992): *Ustvarjalni manager*. Ljubljana, Alpha Center.
- Foster, Timothy R. (1992): *101 Ways to Generate Great Ideas*. London, Kogan Page.
- Fromm, Erich (1975): *Anatomija ljudske destruktivnosti*. 1-2. Zagreb, Naprijed.
- Glasser, William (1995): *Dobra šola*. Radovljica, Didakta.
- Goldbrunner, Josef (1965): *Individuation. Die Tifenspsychologie von Carl Gustav Jung*. Krailling vor Muenchen.
- Hegel, Wolfgang Georg (1965): *Enciklopedija filozofijskih znanosti*. Sarajevo, Veselin Masleša.
- Jaušovec, Norbert (1994): *Naučiti se misliti*. Nova Gorica, Educa.
- Kalan, Valentin (1982): *Dialektika in metafizika pri Aristotelu*. Ljubljana, MK.
- Kalin, Boris (1982): *Logika i oblikovanje kritičkog mišljenja*. Uloga nastave logike u oblikovanju kritičkog mišljenja. Zagreb, Školska knjiga.
- Klaus, George (1973): *Moderne Logik*. Berlin, NVW.
- Klaus, G. & Buhr, M. (1972): *Marxistisch-Leninistisches Wörterbuch der Philosophie*, 3. Bd., Hamburg.
- Krings, H. (et al., 1974): *Handbuch philosophischer Grundbegriffe*, München, Kosel Verlag.
- Lipman, Matthew (1991): *Thinking in Education*. Cambridge, University Press.
- Lipman, Matthew (1993): *Thinking Children and Education*. Kendall, Hunt Publishing Company.
- Marentič Požarnik, Barica (et al., 1980): *Kakršno vprašanje, takšen odgovor*. Priročnik o pedagoško-psiholoških osnovah zastavljanja kvalitetnih vprašanj pri pouku. Ljubljana, Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, Barica (et al., 1995): *Učni stili po Kolbu*. V: Marentič Požarnik Barica, Magajna, Lidija & Perklaj, Cirila: *Izzivi raznolikosti*. Nova Gorica, Educa. Str. 77-100.
- Narski, I. S. (1973): *Dialektischer Widerspruch und Erkenntnislogik*. Berlin, VEB.
- Nelson, Jones Richard (1996): *Effective Thinking Skills*. London, Cassell.
- Nelson, Jones Richard (1996): *Preventing and managing personal Problems*. London, Cassell.
- Patzig, G. (1970): *Sprache und Logik*. Göttingen, VR.
- Perklaj, Cirila (1995): *Učni stili in hemisferičnost*. Marentič Požarnik Barica: *Izzivi raznolikosti*. Nova Gorica, Educa. Str. 171-180.
- Peroti, Antonio (1995): *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb, Educa.
- Polya, G. (1976): *Kako rešujemo probleme*. Ljubljana, DDU.
- Šešić, Bogdan (1972): *Osnovi logike*. Beograd, Nolit.
- Šešić, Bogdan (1974): *Osnovi metodologije društvenih nauka*. Beograd, Naučna knjiga.
- Stones, Edgar (1994): *Quality Teaching*. New York London, Routledge.
- Toth, Cvetka (1994): *Spontanost in avtonomnost mišljenja*. Ljubljana, Znanstveno in publicistično središče.
- Wallace, Dave (1993): *Break Out Free Your Creative Power*. Michigan, Ainsco incorporated.
- Zidar, Tatjana (1996): *Retorika, moč besed in argumentov*. Ljubljana, Gospodarski vestnik.