

---

# Kritično mišljenje in (ne)možnost kritične državljanske vzgoje

Marinko Banjac

V zadnjih slabih dveh desetletjih je državljanska vzgoja v okviru izobraževalnih sistemov, predvsem v Evropi, postala predmet številnih strokovnih analiz in konkretnih politik, katerih namen je ponoven premislek, revitalizacija in posodobitev kurikula državljanske vzgoje, in sicer njegovih izhodišč, zastavitev, ciljev in vpeljevanja novih tematik, ki so relevantne v sodobnem svetu. V okviru teh procesov se vrstijo pozivi in konkretni koraki k vpeljevanju novih pristopov k državljanski vzgoji, pri čemer je večji poudarek na kompetencah posameznika, ki v okviru sodobnih demokratičnih sistemov predstavljajo torišče, okoli katerega naj bi posameznik gradil svojo osebnost in lastna znanja. To pomeni, da posodabljanja in nove zastavitve državljanske vzgoje ciljajo na primer k izobraževanju za demokratično delovanje posameznika v družbi in na njegovo kritično držo v praktično vseh kontekstih življenja.

Vsi ti poskusi uvajanja novih pogledov na državljansko vzgojo, njene revitalizacije in posodobitve so posledica novih realnosti in družbenopolitičnih form, ki smo jim priča v 21. stoletju. Predvsem globalizacijski procesi v smislu transformacij političnih vzorcev ter kultur, gospodarskih povezav in tokov, migracijskih fenomenov in novih oblik medijev ter komunikacij so in še vedno predstavljajo nekakšen izziv in temelj, na podlagi katerega je potrebna nova zastavitev državljanske vzgoje (Keating, Ortloff, in Philippou, 2009). Poleg tega je današnji globalizirani svet postavil pred državljansko vzgojo tudi potrebo po osmislitvi in posredovanju znanj glede novih oblik nevarnosti, pri čemer je pogosto omenjen terorizem v povezavi z verskimi ekstremizmi, hkrati pa je današnja »rizična družba« (Beck, 1992) soočena s številnimi drugimi problemi, med drugim okoljskimi, socialno fragmentacijo, rasizmi in kseno-

fobijo (Giroux, 1993; Leonardo, 2002; Sleeter in Bernal, 2004). Tudi prenova državljanske vzgoje v Sloveniji, pri čemer imamo v mislih predvsem prenovu oziroma posodobitev učnega načrta Domovinske in državljanske kulture in etike, obveznega predmeta osnovnošolskega programa, ki se poučuje v 7. in 8. razredu osnovne šole, sledi novim smernicam in izzivom 21. stoletja v evropski in svetovni skupnosti (Karba et al., 2013).

Prav v okviru prestrukturiranja, reorientacije in/ali nove zastavitve državljanske vzgoje sta ena od ključnih in splošno sprejetih ciljev državljanske vzgoje postala učenje in spodbujanje kritičnosti ter aktivne države v različnih sferah družbenopolitičnega delovanja (Mason, 2009). Kritično mišljenje učečih se posameznikov je postalo mantra, ki jo zasleduje praktično vsakršna oblika državljanske vzgoje in izobraževanja, saj naj bi bili prav kritični državljani sposobni poglobljene refleksije in samostojnega razumevanja ter razvijanja odnosa do specifičnih tematik, problemov, fenomenov, procesov itd. Obenem je poleg kritičnega mišljenja eden od ključnih ciljev državljanske vzgoje tudi spodbujanje posameznikov k aktivnemu državljanstvu. Aktivnost v smislu vključevanja v družbene in politične procese na različnih ravneh življenja naj bi bila za demokratične države relevantna, saj se na ta način krepi prav demokracija na ravni njene implementacije, hkrati pa naj bi to bil odgovor na vse večjo politično apatijo ter družbeno neangažiranost, predvsem med mladimi. Tako ima tudi prenovljeni učni načrt predmeta Domovinske in državljanske kulture in etike med splošnimi cilji pouka državljanske vzgoje zapisan »razvoj kritičnega mišljenja in nekaterih stališč ter vrednot ter dejavno vključevanje učencev v družbeno življenje« (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011).

V pričujočem članku bomo naslovili različne teoretizacije, izhodišča in (pedagoške) prakse posredovanja in razvijanja kritičnega mišljenja. Pri tem ne bomo iskali »natančnega« pomena in »končne« ali »prave« definicije kritičnosti oziroma kritičnega mišljenja, ki (naj bi) se ga spodbujalo v izobraževanju nasploh in posebej v državljanski vzgoji. Obstajajo namreč številni pristopi in modeli poučevanja kritičnega mišljenja, med katerimi je mogoče locirati tiste, ki so prevladujoči oziroma imajo širši veljavo (Brookfield, 2012; Ennis, 1987; McPeck, 1981). Ti so obveljali kot osnovno ogrodje, ki je prenosljivo v prakso in izvajanje v raznolikih institucionaliziranih izobraževalnih okoljih. Kritično mišljenje in njegovo posredovanje v okviru izobraževanja se vedno manifestirata v povezavi z določenimi aktivnostmi in specifičnimi tematikami ter vedno v razmerju s širšim družbenopolitičnim okoljem. Prevladujoči pristopi h kritičnemu mišljenju pa predpostavljajo, da lahko kritično misleči posameznik »od zunaj« to okolje in njemu specifične dileme racionalno in avtonomno

naslovi, s čimer bolje razume delovanje sveta, odnose v njem in s tem tudi lažje ter bolj učinkovito zasleduje lastne interese. Seveda modeli kritičnega mišljenja, ki imajo splošno sprejeto veljavo, niso okvir, ki bi bil nesporjen in kot tak brez kritike. Morda najbolj jasno kritiko širše sprejetih modelov kritičnega mišljenja izražajo teoretizacije kritične pedagogike (Freire, 1970; Giroux, 1983; McLaren in Kincheloe, 2007), ki zavračajo instrumentalno-racionalistično logiko, iz katere izhajajo prevladujoči modeli kritičnega mišljenja. V prispevku bomo pokazali, kako kritična pedagogika razume kritičnost in kaj naj bi bila oziroma mora biti kritičnost v okviru izobraževanja. Članek se bo v tem kontekstu orientiral predvsem na vlogo državljske vzgoje kot specifičnega polja poučevanja kritičnega mišljenja ter na različne pristope, izhajajoče tako iz podmen prevladujočih pristopov, kot tudi iz kritične pedagogike, ki koncipirajo možnosti prakticiranja tistega, čemur lahko rečemo kritična državljska vzgoja. V okviru prispevka bomo k zastavljeni tematiki pristopili z interpretacijo nekaterih vidnejših teoretizacij v okviru prevladujočih pristopov h kritičnemu mišljenju in kritične pedagogike. Osrednje metodološko vodilo ne bo zgolj njihov popis in iskanje raznolikih definicij, temveč njihov premislek v smislu odpiranja vprašanj glede preskriptivnega diskurza raznolikih pristopov h kritičnemu mišljenju v izobraževanju ter s tem vpogled v njihovo udejanjanje ali prakticiranje predvsem v okviru državljske vzgoje (v okoljih formalnega izobraževanja).

V članku bomo nato opravili še refleksijo (ne)možnosti (praks) kritične državljske vzgoje v smislu formiranja in vzpostavljanja posameznika, ki bi bodisi objektivno in avtonomno rezoniral družbenopolitične procese ter fenomene, kot to predpostavljajo prevladujoči modeli kritičnega mišljenja, bodisi bil opolnomočen v smislu družbeno transformativnega potenciala, kot to predpostavlja kritična pedagogika.

### **Osnovne (teoretske) podmene in izhodišča prevladujočih koncepcij kritičnega mišljenja (v izobraževanju)**

Ko se lotevamo opredeljevanj in poskusov definicij kritičnega mišljenja, bi lahko brez posebnih zadržkov zapisali tisto relativno pogosto uporabljeno sintagmo, ki se pojavlja ob poskusih ali pregledih različnih opredelitev: definicije ali opredelitve kritičnega mišljenja so izjemno raznolike in praktično nemogoče bi bilo poiskati enotno ali celovito definicijo. Toda na tem mestu to niti ni naš namen, saj se kritično mišljenje vedno manifestira v določenem družbenopolitičnem ter historično specifičnem kontekstu, ki ga definirajo tudi kulturni miljeji in institucionalni okviri, hkrati pa se ga povezuje tudi s številnimi specifičnimi aktivnostmi in delovanji posameznika (ali skupine), kar posledično pomeni, da je s tem kritično

mišljenje na ta način tudi zaznamovano. Kar sledi v nadaljevanju, je vpogled in interpretacija nekaterih najbolj vidnih in uporabljenih opredelitev kritičnega mišljenja, pri čemer bomo reflektirali, kakšne so njihove (skupne) filozofske in praktične podmene, s čimer bomo lahko kasneje v nadaljevanju pokazali, kako je razumljen posameznik oziroma sebstvo, kako je razumljena njegova vloga v širšem družbenopolitičnem okolju in kaj v tem razmerju pomeni kritično mišljenje.

Kritično mišljenje kot specifičen element, ki ga je treba ne le nasloviti, temveč tudi posredovati v okviru izobraževalnih procesov, se je v večji meri pojavil v osemdesetih letih prejšnjega stoletja, ko je obstajala širša tendenca, da je za »zdravo« delovanje demokracij treba razmišljujoče in sposobne populacije v okviru liberalno-nacionalnih ureditev. Poleg tega je kot vzrok vpeljevanja kritičnega mišljenja v izobraževanje v tistem času navedena tudi večja senzibilnost glede hitrih sprememb, ki smo jim priča v svetu (Kennedy, Fisher in Ennis, 1991). Kot temelj vpeljevanja kritičnega mišljenja veljata dva avtorja, in sicer John Dewey s svojim delom *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (1933) in Benjamin Bloom s svojo taksonomijo izobraževalnih ciljev, ki jo je objavil v *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals* (1956). Dewey je izhajal iz ideje, da je navadno mišljenje avtomatizirana in neregulirana dejavnost. Zato je reflektivno mišljenje posameznika videl kot nekaj, kar gre onkraj nereguliranosti in je kot tako specifično mišljenje, ki pretresa zadevo na ravni misli, ter je podvrženo resnemu premisleku. Dewey je zato predpostavil, da v okviru izobraževalnih procesov ni dovolj le poučevati vsebin različnih predmetov, temveč je pomembno tudi, kako misliti. Bloom pa je v svoji taksonomiji izobraževalnih ciljev navedel v zgornjem delu lestvice analizo, sintezo in na povsem zgoraj evalvacijo. Vsi omenjeni cilji so na vrhu, kar se tiče kompleksnosti in abstraktnosti (pod njimi so vědnost, razumevanje in apliciranje). Prav zgornji trije procesi, torej analiza, sinteza in evalvacija, so bili na tej podlagi sprejeti kot del kritičnega mišljenja (Kennedy, Fisher in Ennis, 1991).

Ena bolj znanih definicij (in idej o operacionalizaciji) kritičnega mišljenja je definicija Roberta H. Ennisa (1987), ki kritično mišljenje opredeljuje kot razumsko reflektivno mišljenje, ki je osredotočeno na odločanje o tem, kaj verjeti in kaj delati. Kritično mišljenje zajema dejanja, kot so oblikovanje hipotez, alternativno gledanje na specifični problem, postavljanje vprašanj, iskanje rešitev in načrtovanje preiskovanja določenega problema oziroma določene stvari. Sicer Ennis (1987) na kritično mišljenje gleda kot na serijo določenih veščin, kot so opazovanje, posploševanje, razumevanje in vrednotenje razumevanja. Vse te konkretne veščine po

mnenju Ennisa niso vezane na specifično disciplino ali predmet, temveč jih je mogoče kot sestavne dele kritičnega mišljenja usvojiti od njih neodvisno, kasneje pa jih je mogoče uporabljati v različnih védnostnih okvirih oziroma disciplinah. Kar velja še izpostaviti, je Ennisovo metodološko opozorilo pri izvajanju kritičnega mišljenja: potrebno je minimalno znanje na določenem področju/disciplini, v kolikor želimo v njegovem/njenem okviru izvajati kritično mišljenje. Kakorkoli, Ennis (1987) v svojem razumevanju kritičnega mišljenja vidi njegovo vlogo v smislu predkoraka k delovanju posameznika; posameznik mora, v kolikor naj bosta njegovo delovanje in mišljenje preudarna in informirana, kritično premisliti praktično vse vidike in posledice ter na tej podlagi nato sprejeti samostojno odločitev o nadaljnjih korakih ali dejanjih.

Richard W. Paul (1990) je v svojem delu *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World* kritično mišljenje opredelil skozi dvojnost, ki pa ima enotno izhodišče. Kritično mišljenje je zanj v osnovi disciplinirano, vase usmerjeno mišljenje, ki predstavlja izpopolnjeno mišljenje v okviru partikularnega načina mišljenja. V kolikor je to izpopolnjeno mišljenje usmerjeno k temu, da služi specifičnemu posamezniku ali skupini in so ob tem izključeni drugi posamezniki ali skupine, potem je to kritično mišljenje s šibkim čutom. V kolikor pa je usmerjeno k zasledovanju ciljev in so hkrati upoštevani tudi interesi različnih posameznikov in skupin, gre za kritično mišljenje z močnim čutom. Ne glede na to, ali gre za eno ali drugo obliko, pa je cilj kritičnega mišljenja pri Paulu usmerjen k zasledovanju specifičnih interesov, k uresničevanju lastnih zastavljenih ciljev. Sicer pa Paul (1990), podobno kot Ennis, razume kritično mišljenje kot večino, s katero najprej razumemo sebe – prek kritičnega mišljenja pridobimo védnost o nas samih. Kritično mišljenje z močnim čutom omogoči posamezniku, da vidi »širšo« sliko, da družbenopolitično dejanskost zagradi celovito, upoštevajoč raznolike poglede in ideološke perspektive. To pomeni, da posameznik ni usmerjen le nase, na lastno pozicijo v družbi, temveč je pomemben tudi dialog z drugimi. Pozitivna posledica kritičnega mišljenja, ki vsebuje kot konkreten element tudi razumevanje drugih in dialog z njimi, je po prepričanju Paula tolerantnost.

Avtor, ki je svoje razmišljanje o kritičnem mišljenju prav tako razvil v osemdesetih letih prejšnjega stoletja, je John E. McPeck. S *Critical thinking and education* (1981) je želel premisliti pozicijo in vlogo kritičnega mišljenja v okviru izobraževalnih procesov, pri čemer je eno od osrednjih vprašanj zanj bilo, ali je kritično mišljenje nekaj, kar preči predmete oziroma discipline ali pa jim je podrejeno. McPeck je trdno zagovarjal slednje, torej, da je kritično mišljenje globoko vpeto v katerokoli specifično disci-

plino ali predmet, s tem pa tudi njegovo poučevanje ne more biti ločeno od predmeta, s katerim je v tesni navezanosti. Kot opozarja Mason (2009), je McPeckovo kritično mišljenje induktivno, saj gre za izvajanje načel kritičnega mišljenja prek posploševanja vsebin in strukture specifičnega predmeta oziroma discipline.

Poglejmo še uvide v kritično mišljenje bolj sodobnega avtorja, in sicer Stephena Brookfielda (2012), ki je v svoji knjigi *Teaching for critical thinking* želel na kar najbolj plastičen način prikazati, kako poučevati kritično mišljenje. Kako torej Brookfield razume proces kritičnega mišljenja, kaj vse zajema in kako ga opredeli? Vsekakor velja najprej omeniti, da je zanj to proces z določenimi fazami, slednje pa vodijo k odkrivanju predpostavk, ki vplivajo na posameznikovo mišljenje in delovanje. Gre za eksplicitno nameren proces, ki vodi k razkrivanju predpostavk, ki jih hote ali nehoti, vede ali nevede sprejemamo. Zatorej Brookfield prvo fazo procesa razkrivanja opredeli kot identificiranje predpostavk, na katerih sloni oziroma iz katerih naše mišljenje in delovanje izhaja, temu pa sledi ocena ali tehtanje teh predpostavk. Naloga kritičnega posameznika v tej fazi je, da ugotovi, ali so te predpostavke veljavne, ali in kdaj so smiselne in kdaj ne. To je zanj mogoče na podlagi prepričljivih dokazov o naših predpostavkah. Pri ocenjevanju oziroma tehtanju predpostavk in njihove točnosti je bistvenega pomena, da jih pogledamo (kakor tudi naša dejanja, ki izhajajo iz njih) z različnih vidikov. S tem dobimo vpogled v pogoje, ki določajo, kdaj je določena predpostavka smiselna in kdaj ne. Ko smo seznanjeni z okoliščinami, ki dajejo smisel ali veljavnost našim predpostavkam, pravi Brookfield, sledi naslednja faza kritičnega mišljenja, in sicer delovanje ter ukrepanje na podlagi znanj oziroma spoznanj. To je tudi bistvo kritičnega mišljenja. Dejanja, ki izhajajo iz tovrstne védnosti – torej iz ocene in prehtanja predpostavk naših dejanj in misli –, so pomembna za dobro življenje. Tako Brookfield (2012) pravi, da bomo »življenje, v katerem so naša dejanja utemeljena na tistem, kar mislimo, da je primerno razumevanje naših okoliščin, dojemali z večjim zadovoljstvom kot življenje, v katerem so naša dejanja neorganizirana in naključna«. Najbolj primerno zanj pa je tisto dejanje, ki bo (predvidoma) imelo za nas zaželeno posledice.

Mnogi prevladujoči in široko sprejeti modeli kritičnega mišljenja so vpeti v razsvetljenski diskurz racionalnosti, ki v središče postavlja posameznika, njegovo svobodno voljo in predvsem njegov razum za učinkovito mišljenje. Racionalizem v okviru spodbujanja in učenja kritičnega mišljenja ponuja teoretično osnovo, na kateri opredeljevanje kritičnega mišljenja poteka **in je od nje pravzaprav odvisno /nejasno: opredeljevanje odvisno od teoretične osnove, kajne/**. Kot smo lahko videli, je ena od osnov premislekov in strukturiranj kritičnega mišljenja Dew-

eyjev teoretični diskurz izkustvenega ali reflektivnega učenja – njegova sistematizacija poteka reflektivnega učenja je podobna znanstveni metodi s precej natančno določenimi in strukturiranimi fazami (Dewey, 1933). Osnovna predpostavka celotnega poteka kritičnega mišljenja, ki je prisotna, kot smo videli, tudi pri drugih avtorjih, ki naslavljajo in opredeljujejo kritično mišljenje, je, da mora posameznik, ki je v procesu kritičnega mišljenja, najprej zaznati, doživeti ali zagrabiti določen dogodek, proces ali fenomen, ga v okviru miselnih procesov postaviti v določeno hipotezo, na podlagi katere naj bi ta dogodek, proces ali fenomen razložil, nato pa na podlagi miselnega eksperimenta določi njegovo veljavnost ali resničnosti. Kritično mišljenje je v tem oziru nekaj, kar je ločeno od drugih oblik mišljenja, saj gre za bistveno zavestno, bolj intimno in »notranje« mišljenje, prek katerega vzpostavimo določeno verjetje o določenem procesu, dogodku ali fenomenu na podlagi »dokazov in racionalnosti« (glej Dewey, 1933). Kritično mišljenje je, vsaj v prevladujočem toku njegovih eksplikacij, pa nenazadnje tudi v njegovih konkretnih vpeljavah v izobraževalne procese, tudi v okviru državljanske vzgoje, konkretno in imanentno povezano z racionalnostjo. Prav zato je smiselno v tej luči reflektirati zgodovino ali tradicijo racionalnosti predvsem v navezavi na izobraževanje in procese v okviru slednjega. Predpostavke o racionalnem delovanju, predvsem o uporabi *ratio* kot osnove izobraževanja ter znanstvenega delovanja, imajo osnove v renesančni in razsvetljski miselnosti, ki je zamenjala (nikakor ne v smislu preloma, temveč gradualno) metafizične in teološke osnove védnosti ter resnic. Tako imenovana baconovska in descartovska »znanstvena« oblika védnosti sta v formi kritičnega mišljenja ključni, saj predpostavljata, da objektivni in racionalni posameznik lahko ugotavlja in pride prek specifičnih postopkov mišljenja do univerzalnih resnic o in na svetu. Takšna znanstvena védnost in oblika razumevanja (v smislu postopka) naj bi bila univerzalna tudi v njenem apliciranju v praktično vse družbene institucije in prakse ter je razumljena kot celovita osnova tistega, kar je resnično, in torej tudi tistega, kar je prav in dobro (Peters in Burbules, 2004). Če pravkar povedano postavimo v kontekst Brookfieldovega ekspezeja o kritičnem mišljenju, ki prav tako zagovarja, da mora biti osnovni namen kritičnega mišljenja to, da vodi v boljše, celovitejše in bolj polno življenje posameznika, potem vidimo, da je kritično mišljenje tudi v njegovem razumevanju bistveno zaznamovano prav s to tradicijo. Vidimo lahko, da se opredelitve kritičnega mišljenja osredotočajo na razumskost kot tisti temelj, ki nam lahko kot posameznikom omogoči delovanje v raznolikih okoljih, pri čemer to delovanje vodi k boljšim odločitvam v življenju oziroma v danih okoliščinah. Različni modeli kritičnega mišljenja predvidevajo proces mišljenja, skozi katerega so odpravljene določene

(logične) nekonsistentnosti »običajnega« mišljenja, predvsem pa odpravimo parcialnost informacij, ki jih moramo imeti, v kolikor želimo uspešno zasledovati interese ali/in postavljene cilje. Z učenjem kritičnega mišljenja ali z obvladovanjem večšin kritičnega mišljenja naj bi v okviru izobraževanja razvijali ali izboljševali proces mišljenja.

Ideja umevanja in v tej tradiciji tudi kritičnega mišljenja je, da, ker je mogoče prek specifičnih »znanstvenih« postopkov mogoče priti do objektivne in končne resnice, takšni postopki ne vodijo le k boljшему in polnejšemu življenju posameznika, temveč je to gonilo celotnega družbenopolitičnega razvoja določene skupnosti ter njenega približevanja h končnim resnicam.

### **Kritična pedagogika: k družbeno-transformativnim oblikam izobraževanja**

Kritična pedagogika je relativno »mlada« paradigma v okviru razumevanj in teoretizacij izobraževanja ter procesov, ki potekajo v njegovem okviru. Izhodišča kritične pedagogike so utemeljena v t. i. kritični teoriji frankfurtske šole (Horkheimer in Adorno, 1972), čeprav McLaren (2003) opozarja, da so viri in filozofski temelji kritične pedagogike številni in jih je težko opredeliti celovito. To pa zato, ker je tudi v okviru kritične pedagogike možno zaznati številne smeri argumentacij, ki svoja izhodišča iščejo v različnih kritičnih smereh. Kljub temu pa lahko trdimo, da je kritična pedagogika utemeljena na tistih filozofskih in teoretičnih predpostavkah, ki postavljajo v središče posameznika in sebstvo v razmerju do družbe, družbenopolitičnih, kulturnih in ideoloških sil ter gospodarskih razmer. Osnovna premisa je, da je posameznik, ne glede na spol, bistveno vpet v (asimetrična) razmerja moči ter družbenih neenakosti (Sarroub in Quadros, 2015). Zato je kritična pedagogika strategija na ravni praks v okviru izobraževalnih institucij ter drugih medijev naslavljanja vprašanih neenakosti, moči/oblasti ter kako se vzpostavijo ponotranjena verjetja o delovanju sistema, primernem delovanju in obnašanju v okviru vzpostavljenih družbenopolitičnih razmerij, ureditev in sistematizacij, zaradi katerih, prav zato, ker so ponotranjena, niti niso reflektirana ali postavljena pod vprašaj /preubesediti: nejasno/. Avtorji, ki so v okviru kritične pedagogike razumljeni in sprejeti kot ključni, so Paulo Freire, Henry Giroux in Peter McLaren. Prav ti so z objavami teoretizacij in premislekov zastavitve kritične pedagogike v ospredje postavili idejo o izobraževanju, prek katerega se bodo posamezniki lahko kritično odzivali na družbene in politične probleme, iskali možnosti odpravljanja nepravilnosti, neenakosti in hierarhizacij, s tem pa tudi postali nosilci emancipacije (Burbules in Berk, 1999). Pri kritični pedagogiki torej ne gre le za identificiranje,



naslavljanje in problematiziranje nepravičnosti, podrejenosti in raznovrstnih oblik nasilja (ne zgolj fizičnega!), temveč je v samem bistvu kritične pedagogike njen namen družbenopolitična razmerja spreminjati v smer večje enakopravnosti, demokratičnosti itd. (McLaren, 2003). Toda bistvo kritične pedagogike je, da je naslavljanje in spreminjanje (nepravičnih, hierarhiziranih) družbenopolitičnih razmerij, ki konstituirajo sodobne (liberalno-demokratične) ureditve, stvar kolektivne akcije, kolektivnega angažmaja in praktičnih potez, ne pa toliko stvar individualiziranih dejanj. To pomeni, da se na tej točki kritična pedagogika in njen cilj najbolj razlikujeta od prevladujočih modelov kritičnega mišljenja. V kolikor kritično mišljenje – kot smo videli – postavlja v ospredje misel in na tej podlagi tudi delovanje atomiziranega posameznika, pa je kritična pedagogika usmerjena bistveno bolj k skupnosti in kolektivnim dejanjem. Toda ob tem velja opozoriti, da je posameznik, vendar ne v atomiziranem smislu, še vedno relevanten. Avtorji (McLaren in Kincheloe, 2007) v okviru kritične pedagogike govorijo o rekonstituciji posameznika izven meja abstraktnega individualizma. Posameznik je v tej maniri v okviru kritične pedagogike še vedno usmerjen k samorealizaciji, vendar predvsem tako, da se zaveda razmerij moči, ki konstituirajo družbenopolitično okolje, v katerem se nahaja. McLaren in Kincheloe (2007) govorita celo, da je kritični komunitarizem nekaj, kar kritična pedagogika ne more sprejeti, saj v okviru kritičnega komunitarizma skupnost in njeni interesi vedno predhodijo interesu posameznika, kar lahko v končni instanci vodi k ogrožitvi demokratičnosti družbe. Ne glede na tovrstne pomisleke o komunitarizmu pa vseeno lahko na splošno rečemo, da kritična pedagogika ni toliko usmerjena h krepitvi posameznikovih veščin (kritičnega mišljenja in delovanja), temveč gre za pedagoška razmerja med tistim, ki znanje podaja, in tistim, ki ga prejema ter kasneje tudi udejanja ali širi. Osrednji cilj kritičnega mišljenja v kontekstu kritične pedagogike ni naslavljanje napačnih verjetij, norm, diskurzov in praks, temveč tudi tistih, ki prikrito ali neprikrito vodijo k nepravičnim razmerjem ter izključevanjem posameznikov ali specifičnih družbenih skupin.

Prav slednje je najbolj jasno artikuliral eden izmed vodilnih avtorjev v okviru kritične pedagogike Paulo Freire (1970), ki velja za njenega očeta. Pisal je v okviru specifičnega konteksta latinskoameriških ruralnih skupnosti ter v tem okviru o dvigu pismenosti odraslih, pri čemer je njegova logika, grobo rečeno, sledila logiki Franza Fanona v slednjega monumentalnem delu *V suženjstvo zakleti (Upor prekletih)* (Fanon, 2010). Tako kot Fanon je tudi Freire gradil na ideji, da je v modernih družbah mogoče postaviti razlikovanje med tistimi, ki zatirajo, in tistimi, ki so zatrti oziroma nad katerimi se izvaja represija. Freire postavi idejo, da je zatirane skup-

nosti mogoče prek izobraževanja reartikulirati v smislu povrnitve občutka človečnosti, kar je po Freiru predpogoj za njihovo emancipacijo, ki pa mora biti del njihovih strategij in delovanja. Kot pravi Freire, nobena pedagogika ne more biti zares osvobajajoča, če ostaja oddaljena od tistih, ki so zatirani in jih obravnava kot nesrečneže ter jih uči modelov delovanja, ki emulirajo tiste, ki zatirajo (Freire, 1970). Freire postavlja v okviru izobraževanja kot ključno strategijo razvoj »kritične zavesti«, saj po njegovem mnenju pomeni razvoj takšne zavesti temeljno in hkrati začetno točko osvoboditve; posameznik se preko tega zave sistema zatiralnih razmerij in lastnega položaja v teh razmerjih. Morda je prav to izhodišče botrovalo, da je v kasnejših desetletjih njegova misel in teoretizacija specifičnega izobraževanja postala mednarodno odmevna ter izhodišče nadaljnjih znanstvenih produkcij v smeri kritične pedagogike in širše (Freire, 1985; McLaren in Lankshear, 1994).

Henry Giroux je nadaljeval teoretizacijo kritične pedagogike, pri čemer je pomemben njegov prispevek k razlikovanju med jezikom kritike in jezikom možnosti. Čeprav se razlikujeta, sta oba pomembna, morda celo ključna pri zasledovanju in uresničevanju odpravljanja nepravilnosti in udejanjanju socialne pravičnosti. Giroux (1994) kot eno izmed izhodišč izpostavi problem pedagogike in teorij izobraževanja, ki po njegovem prepričanju sicer do določene mere obravnavajo kot relevantno kritično mišljenje ali jezik kritičnosti, vendar pa obenem ne detektirajo in s tem zanemarijo vprašanja možnosti. Z drugimi besedami, kritične teorije prevladujoče naslavljajo vprašanje vpetosti in funkcijo institucionaliziranega šolstva ter izobraževanja nasploh v kapitalističnih ureditvah, vendar pa ne osmislijo strateških »kontrahegemonskih« praks v šolah (Giroux, 1988). Kot eden bistvenih konceptov pri razmisleku vloge šol, izobraževalnih institucij in ureditev izobraževalnih procesov je v okviru kritične pedagogike prav gotovo kurikulum, ki ga avtorji v okviru te teoretske smeri vidijo kot sistematizirano vpeljevanje specifičnega načina življenja in delovanja posameznikov, ki na ta način postanejo bodisi del dominantne ali podrejene skupnosti. (Prikriti) kurikulum je del praks, skozi katere se prevladujoča razmerja neenakosti med razredi in posamezniki reproducirajo (Giroux, 1980). Giroux in drugi avtorji v okviru kritične pedagogike torej v svojo teoretizacijo vpeljejo jezik možnosti, kar je del posameznikove kritičnosti (Burbules in Berk, 1999).

Čeprav smo deloma že naslovili razmerje med teoretizacijami kritičnega mišljenja in kritične pedagogike – predvsem glede razumevanja posameznika in njegove vloge v družbenopolitičnih ureditvah –, pa velja v nadaljevanju pokazati in interpretirati nekatere točke, kjer so omen-

jene teoretizacije tako kritičnega mišljenja kot tudi kritične pedagogike v določenem razmerju, pa naj bo to v smislu podobnosti ali razlik.

Glede na relativno podobnost na prvi pogled je jasno, da so tako misleci kritičnega mišljenja kot tudi kritične pedagogike naslavljali drug drugega, toda ta naslavljanja so bila večinoma, milo rečeno, usmerjena eno proti drugemu. Tako je na primer prav Giroux (1994) dobro desetletje nazaj izpostavil, da je najbolj prevladujoča, čeprav omejena opredelitev kritičnega mišljenja zaznamovana s pozitivistično tradicijo in z idejo notranje konsistence. Vendar po njegovi interpretaciji to ni nekaj, kar bi bilo samo po sebi »dobro«, temveč, prav obratno, omejuje domet teorij kritičnega mišljenja. Slednje – zopet v prevladujoči formi – namreč ciljajo na nujnost poučevanja študentov/učencev, kako naj analizirajo določene družbenopolitične fenomene, procese itd. s perspektive formalnih in logičnih ter konsistentnih korakov. Čeprav je to pomembno, pa po Girouxu veliko umanjka, in prav zaradi tega, kar umanjka, je mogoče razbrati ideološkost kritičnega mišljenja kot prakse. Po drugi strani pa je na primer Schrag (1988) Girouxovo delo označil kot elitistično, brez jasnega namena, da bi njegova dela bralci v popolnosti razumeli, saj prav zaradi »visoke« filozofije gradi zid med sabo in bralcem.

Kot eno izmed razlik med teorijami kritičnega mišljenja in kritično pedagogiko je mogoče izpostaviti osrednji problem, ki se ga lotevata. Na eni strani imamo kritično pedagogiko, ki je osredotočena na vprašanje socialnih nepravilnosti, izključenosti posameznikov ali skupnosti v razmerjih moči ter na dileme odpravljanja teh neenakosti in nepravilnosti. Kritičnost ima v okviru misli kritične pedagogike določeno agendo v smislu družbenopolitičnega angažmaja in posledično subvertiranja trenutnih družbenopolitičnih ureditev. Na drugi strani pa je teoretiziranje kritičnega mišljenja v tovrstnem smislu neangažirano – ne predpostavlja namreč nobenih specifičnih tematik, družbenih in političnih problemov ali procesov, ki bi jih kritično misleči posameznik naslavljal. Za teoretike kritičnega mišljenja je izhodišče tematika, proces ali fenomen, ki si jo kritično misleči »sam« izbere kot zanj relevantno. To pa hkrati ne pomeni, da so teoretiki kritičnega mišljenja neobčutljivi za vprašanja, kot so socialna neenakost, izključenosti, nepravilnosti ipd. So, vendar pa je, kot smo že poudarili, bolj pomemben prenos znanja ali veščine, kako naj posameznik kritično misli glede kateregakoli vprašanja ali problema (Burbules in Berk, 1999). Misleci kritične pedagogike pa ravno kot osnovo ali izhodišče vzamejo prav družbene probleme socialne nepravilnosti, izključenosti, hierarhizacije ipd., in sicer kot temeljne.

Prav zaradi te izhodiščne determiniranosti kritične pedagogike so teoretiki kritičnega mišljenja prepričani, da je kritična pedagogika ide-

ološko oporečna – izvajalcu kritičnega mišljenja ne pusti, da si sam določi problem, temveč ga že vnaprej usmeri k ugotovitvam. Te so, da so trenutna družbenopolitična razmerja nepravilna, nedemokratična in za mnoge pomenijo potisnjenost na rob družbe. Hkrati s tem pa kritična pedagogika usmeri tistega, ki je vpet v učni proces, k *praxis*, k družbenopolitični angažiranosti, ki naj vodi k emancipaciji, k subvertiranju obstoječih ureditev (Burbules in Berk, 1999).

Kritična pedagogika tovrstne ugovore mislecev kritičnega mišljenja zavrača in izpostavlja, da sta prav neideološkost in nepristranskost kritičnega mišljenja – ideologija na delu. Ne obstaja nič takega, kar ne bi bilo že vnaprej determinirano s širšimi družbenopolitičnimi konstelacijami, posameznik je vedno že vpet v vrsto diskurzov, praks in materializacij neenakih razmerij moči ter oblasti, zato je prav ignoriranje teh dejstev nekaj, kar po mnenju teoretikov kritične pedagogike kritično mišljenje v prevladujoči formi sokonstituira znotraj hegemonskih razmerij.

Ne glede na izhodiščno (politično-ideološko) (ne)determiniranost kritičnega mišljenja in kritične pedagogike pa sta obe smeri usidrani v realizemu, in sicer v smislu izhodiščne domneve oziroma prepričanja o obstoju konkretnih družbenopolitičnih form, praks in materializacij medčloveških razmerij, o katerih mora posameznik misliti in o njih imeti zavest. Če je pri kritični pedagogiki realnost »tam zunaj« predvsem neenakost, izključenost, podrejenost/nadvlada ipd., potem je pri teoretizaciji kritičnega mišljenja v prevladujoči formi to lahko katerikoli fenomen, ki zaznamuje ali določa posameznika, njegova naloga pa je, da skozi točno določeno zaporedje faz kritičnega mišljenja razume ta fenomen in se nanj odzove, predvsem v smislu boljšega zasledovanja lastnih interesov.

Ne glede na izhodiščno orientacijo tako modeli kritičnega mišljenja kot tudi kritične pedagogike naslavlajo raznolike družbene, politične, gospodarske in kulturne fenomene ter procese. In vsled tega je prav državljanska vzgoja tisto polje, kjer ti heterogeni modeli igrajo ključno vlogo, oziroma je državljanska vzgoja tisto polje, skozi katerega so prevladujoče vključeni ali se jih vsaj poskuša vključiti v okvir formalnega institucionaliziranega izobraževanja.

### **Kritična državljanska vzgoja?**

Eden od ključnih predstavnikov kritične pedagogike, Henry A. Giroux (1980), je prevladujočo sistematizacijo državljanske vzgoje razumel kot vpeto v številne politične in normativne predpostavke, pri čemer je zanj ključna predvsem njena utemeljenost v pozitivizmu in posledično v tem, kar poimenuje tehnokratska racionalnost. Tudi v pričujočem članku smo

se premisleka prevladujočih modelov kritičnega mišljenja (v okviru državljske vzgoje) lotili tudi prek kritike usidranosti teh modelov v racionalistični diskurz, vendar Giroux (ibid.) pomembno dodaja, da je državljska vzgoja v svojih prevladujočih formah odmaknjena od naslavljanja večine kompleksnih družbeno-političnih vprašanj in se raje osredotoča na vsebine, povezane s tehnikami, organiziranostjo družb in njihovim administriranjem. Prav zato z vidika kritične pedagogike skuša postaviti koncept državljske vzgoje, ki bo te prevladujoče forme, diskurze in prakse presegal.

V izhodišču Giroux naslovi teorijo državljske vzgoje in poudari nujnost analize narave, pomena in vloge izobraževanja nasploh kot predhodnega koraka, ki bo utemeljil novo konceptualizacijo državljske vzgoje. Ta splošna analiza izobraževanja je potrebna, ker daje državljski vzgoji vsaj delni odgovor na vprašanje, ali je njen cilj spreminjati družbo ali jo ohraniti v trenutni formi; gre za bistveno politično in normativno vprašanje, ki naslavlja cilje izobraževanja: kdo je oziroma bi moral biti prejemnik izobraževanja, kakšno znanje, vrednote in razmerja posreduje. Vsekakor za Girouxa to niso abstraktna vprašanja, kajti odgovori nanje so bistveno določeni s historičnim in trenutnim družbeno-političnim kontekstom, zaradi česar bo morala teoretizacija državljske vzgoje kombinirati kritično historično refleksijo, kritično refleksijo sodobnih form in procesov v specifični družbi in družbeno angažiranost. Slednja je ključni element, katerega nosilec mora biti tisti, ki izobražuje. Učitelj/-ica ali kateri koli drug delavec, ki je predan izobraževanju, je po Girouxu začetna točka državljske vzgoje – in ne učenec. Vsled tega je osrednja naloga, da učitelji državljske vzgoje najprej kritično premislijo in ovrednotijo lastna verjetja, izhodišča in izobraževalni program, saj vse to determinira tudi tistega, ki novo védnost prejema.

Reforma državljske vzgoje zahteva po Giroxu (1980) od izobraževalcev kritično refleksijo ne le šolskega okolja, temveč refleksijo širšega konteksta, hkrati pa zahteva, da postanejo nosilci sprememb v širšem družbenopolitičnem kontekstu. Pedagog ne sme pristati na tezo o nujnosti podpiranja enakosti med vsemi posamezniki, družbenimi skupinami ali kulturami, saj se na ta način najprej zanemarjajo, hkrati pa reproducirajo obstoječe neenakosti med njimi, s tem pa ostanejo nenaslovljene. Pedagog mora prav v izhodišču državljske vzgoje odpreti ter reflektirati ta razmerja, ki jih mora nato postaviti v kontekst vloge šole kot reprodukcijskega mehanizma, ki neenaka razmerja med posamezniki, skupinami ter družbenimi razredi ohranja. V tem kontekstu pa ni zgolj šola kot institucionalizirani izobraževalni okvir tista, ki jo je treba nasloviti, temveč je ravno tako pomembno zavedanje o vlogi in funkciji skritega kurikula,

ki kot relevanten socializacijski element prevladujoče generira konformnost, pasivnost in poslušnost ter reproducira obstoječa družbena razmerja.

Naloga pedagoga v okviru državljske vzgoje je zato pomagati učecim se posameznikom, da se začno zavedati teh neenakih razmerij ter da razumejo političnost kontradikcij v specifični družbenopolitični ureditvi, kar je tudi prvi korak k njihovi angažiranosti ne le v ožjem, temveč tudi v širšem prostoru. Cilj državljske vzgoje zato izhodiščno ne bi smel biti, kako posamezniku omogočiti, da se vključi v obstoječo ureditev in da ji bo priležen, temveč da stimulira njegova čustva, predstave in intelekt z namenom reflektiranja ter transformacije specifičnih razmer, razmerij in ureditev. Spodbuditi je treba njegovo voljo do delovanja v širši družbi ter do uresničevanja demokratičnih načel, ki bodo veljale za vse, ne le za določene segmente družbe. Pri tem po Girouxu (1980) igra pomembno vlogo kritično mišljenje posameznika. Vendar mora državljska vzgoja ponuditi način kritičnega mišljenja, ki bo šel onkraj dobesedne interpretacije in fragmentiranih načinov rezoniranja. Ne le, da morajo učeci se posamezniki razumeti lastna stališča v danem okviru družbenopolitičnih razmerij, temveč tudi, kako ta razmerja določajo organiziranost sveta. Posameznik mora biti v okviru državljske vzgoje opremljen z znanjem, kako v primerjavo postaviti različne poglede na svet, na družbenopolitične dejanskosti, procese in fenomene, ki dajejo pomen stvarem in ne nazadnje določajo tudi njegovo delovanje, obnašanje itd. (Giroux, 1980).

Državljska vzgoja je, kot vidimo, bistveno politično področje v smislu formacije učečega se posameznika, ki zna in zmore naslavljeni ožje in širše družbenopolitično okolje, lastno vlogo v njem, pri čemer naj bi lastno vlogo, delovanje in vrednotni sistem znal osmisлити prav prek in v okviru strukturnih pogojev, razmerij med razredi ter skupnostmi. Toda državljska vzgoja, ki bi temeljila na izhodiščih in teoretičnih premislekih, ki izhajajo iz kritične pedagogike, je obveljala kot problematična, predvsem zaradi problematičnega udejanja njenih načel in teoretskih izhodišč neposredno v izobraževalnih okoljih (Wardekker in Miedema, 1997). To pa je tudi razlog, da je bilo oblikovanih kar nekaj poskusov reformulacij kritične pedagogike in na tej podlagi tudi državljske vzgoje, ki sledi izhodiščem kritične pedagogike, vendar bolj praktično orientirane (Johnson in Morris, 2010; ten Dam in Volman, 2004).

Državljska vzgoja, ki izhaja iz kritične pedagogike in njej specifičnega modela kritičnega mišljenja, se ne osredotoča na postopkovnost kritičnega mišljenja in na njegovo notranjo konsistentnost, tako kot je to, kot smo pokazali, v okviru prevladujočih modelov kritičnega mišljenja. Ravno nasprotno: takšno razumevanje in posredovanje kritičnega mišljenja v okviru državljske vzgoje je kvečjemu kritizirano, hkrati pa ponu-

ja alternativno kritično mišljenje, ki mora v izhodišču naslavljati moč in oblast ter kako slednja strukturira družbene odnose in legitimira specifične vednosti (ten Dam in Volman, 2004). Tovrstna državljanska vzgoja in spodbujanje kritičnega mišljenja naj bi v tem okviru producirala posameznike, ki so sposobni empatije, skrbi za drugega ter zavzetosti, volje do aktivnega vključevanja v družbenopolitične procese na različnih ravneh. Ne gre le za pripravo učečih se posameznikov na ravni rezoniranja in kognicije pri analizi oblastnih struktur, temveč za prispevek k sposobnosti in pripravljenosti tistih, ki prejemajo znanje, da delujejo »neodvisno na smiseln in kritičen način v okviru konkretnih družbenih praks in aktivnosti« (ten Dam in Volman, 2004). Kritična državljanska vzgoja je okvir, kjer ne gre le za posredovanje in usvojitve znanj ali odnosov do zunanjega okolja, temveč je osredotočena na aktivnosti učečega se posameznika, ki je v tem kontekstu vpet v proces, prek katerega postaja član določene skupnosti. Če naj bo državljanska vzgoja konstruktivna v smislu vzpostavljanja kritičnega posameznika, mora biti ali postati okvir, ki ne bo ponudil le prakse na ravni mišljenja, temveč hkrati povezavo med procesom učenja in posameznikovim razvojem identitete v smislu njegove umeščenosti ter delovanja v trenutnih ter prihodnjih razmerah in razmerjih, v okviru katerih naj bi svoje znanje, vednost, veščine tudi apliciral (Wardekker, 1998). Učenje kritičnega mišljenja, ki v tem modelu izhaja iz kritične pedagogike, vendar se hkrati želi umestiti v »izvedljivo« formo državljanske vzgoje, je razumljeno kot družbeni proces, v katerem se posameznik ne le z refleksijo odzove na svet okoli njega, temveč je vanj tudi aktivno vpet – toda ne nujno, kot pri Girouxu, v smislu njegove transformacije in odpravljanja neenakosti, nepravilnosti ipd. (ten Dam in Volman, 2004).

Nekako v to formo državljanske vzgoje in njen okvir kritičnega mišljenja sodi tudi zastavitev razvoja kritičnega mišljenja v prenovljenem učnem načrtu obveznega predmeta Domovinska in državljanska kultura in etika. V pričujočem članku smo že poudarili, da je eden od ključnih ciljev državljanske vzgoje v okviru slovenskega formalnega izobraževalnega sistema tudi razvoj kritičnega mišljenja, vendar velja opozoriti, da je v tesni navezavi na ta cilj opredeljeno tudi dejavno vključevanje učencev v družbeno življenje. To kaže na zastavitev državljanske vzgoje, kjer učeči se posameznik ni zgolj prejemnik znanj ali specifičnih veščin, temveč je prav aktivna participacija osmišljena kot eden pomembnejših elementov, spodbujanih v okviru državljanske vzgoje. Učni načrt opredeli tudi, kako oziroma kaj so tista konkretna znanja in veščine, ki vodijo ali prispevajo k razvoju kritičnega mišljenja, katerega prakticiranje v učnem načrtu sicer ni specifično opredeljeno. Tako učni načrt izhaja iz stališča, da je kritično mišljenje v okviru državljanske vzgoje mogoče razviti na pod-

lagi drugih znanj in veščin, med katere sodijo razprava o etičnih načelih kot podlagi človekovih in otrokovih pravic, prepoznavanje kršitev človekovih in otrokovih pravic, seznanjanje z etičnimi načeli, ki utemeljujejo demokratično odločanje, raba načel javnega razpravljanja in argumentiranja, presoja stereotipnih predstav o drugih in drugačnih, premislek o družbenih konfliktih ter možnostih in poteh za njihovo mirno razreševanje, razprava o konfliktu pravic, razumevanje razmerij med pojmi domovine, države, državljanstva in narodne pripadnosti.

Ob interpretacijah različnih teoretizacij, modelov ter praks državljske vzgoje, ki spodbujajo ter stremijo k formiranju kritičnih posameznikov, je mogoče trditi, ne glede na to, iz katere tradicije ali paradigme izhajajo, da so nocije avtonomnosti, kritičnosti in samorefleksije postale eden od osrednjih temeljev izobraževanja. Na kar v tem kontekstu opozarja Jan Masschelein (2004), je, da kritično mišljenje in kritika nista nekaj, kar bi bilo subverzivno in bi imelo transformativni potencial v okviru sodobnih (liberalno-demokratičnih) ureditev, temveč prav obratno. Ideje in ne nazadnje tudi pedagoške prakse, ki ciljajo k razvoju in spodbujanju kritičnega mišljenja med učečimi se posamezniki, so inkorporirane v sodobne oblastne prakse. Če želimo kritičnega posameznika in njegovo delovanje razumeti kot del oblastnih praks, potem oblasti ne smemo razumeti zgolj kot nečesa, kar je centralizirano in zunanje posameznikom kot delom populacije. Michel Foucault (1982) je pri tem instruktiven, ko pravi, da je oblast pravzaprav razmerje in kot taka del družbenega neksusa. Pri oblasti kot taki ne gre zgolj za neposredno dominacijo enega nad drugim, temveč za delovanje, ki (lahko) vpliva na možnosti delovanja drugega (Foucault, 1991; Foucault 2003). V sodobnih (liberalno-demokratičnih) ureditvah je prav koncept svobode, avtonomnosti eden izmed ključnih pri izvajanju oblasti, saj je posameznik dojet in prepoznan s strani drugih kot tisti, ki poseduje pravice in je v svojih odločitvah, dejanjih, delovanju avtonomen, hkrati pa je prav posameznikova sposobnost (racionalnega) delovanja teren, na katerem deluje oblast (Dean, 2010; Rose, 1999), pri čemer slednja strukturira polje možnosti posameznikovega delovanja (Foucault, 1982).

Kritičnost in kritično mišljenje, ki se ju spodbuja v okviru formalne državljske vzgoje, je, upoštevajoč predhodno opravljene premislek, specifični okvir, kjer naj bi posameznik deloval avtonomno. Georges Van Den Abbeele (1991) pokaže prav to – kako je v zahodni tradiciji postala kritika, kritično dejanje nekaj, kar je del liberalnih form in družbenopolitičnih ureditev. Kritičnost in kritično mišljenje implicirata premik od ustaljenih in predhodno ponotranjenih vrednot, implicirata lasten odmik od konteksta in ureditve, v kateri se nahajamo, in s tem možnost vpo-



gled »od zunaj«. Prav sposobnost objektivnega vpogleda v red stvari in na svet kot kritičnega dejanja posameznika pa odpira dilemo glede razmerja med institucionalnim (izobraževalnim) okvirom državljske vzgoje in kritičnim mišljenjem, ki naj bi ta okvir polemiziralo ali ga celo subvertiralo. Van Den Abbeele (1991) v tem vidi vkodiranost kritike kot institucionaliziranega dela sistema, zaradi česar jo lahko razumemo kot del obstoječih družbenopolitičnih konstalacij. Kritično mišljenje v okviru državljske vzgoje je sodobnim sistemom imanentno in ne nekaj, kar bi jim bilo zunanje. Čeprav kritična pedagogika to ugotavlja za prevladujoče modele kritičnega mišljenja, pa tudi njene pozicije ne moremo razumeti drugače, saj je radikalna teorija, iz katere izhaja, praktično neprevedljiva na raven pedagoške prakse (Wardekker in Miedema, 1997), hkrati pa so tudi nekateri njeni koncepti in izhodišča del moderne (razsvetljske) védnosti in pertinentni sodobnim liberalno-demokratskim ureditvam. Masschelein (2004), ki svoj argument zgradi tudi na Lyotardovi interpretaciji vloge kritike v okviru sistemov, pokaže, da je kritika kot prvenstveno dejanje kritičnega mišljenja del sistemov in ima celo operativno vlogo v njem. Ideja lastnega izvzema iz sistema je vedno nemogoča, ker ni nič onkraj njega, tisti onkraj pravzaprav niti ne obstaja. Zato sta tudi emancipacija in/ali spreminjanje sistema oziroma ureditve nekaj, kar je vedno znotraj, in sta ideala, za katera obstajajo sistemska prizadevanja za njuno uresničevanje na številnih področjih. Kritika ima v okviru sodobnih ureditev vlogo diagnosticiranja in odkrivanja problemov ter pomanjkljivosti v delovanju sistema in deluje zato kot sredstvo ali mehanizem optimiziranja delovanja bodisi na ravni posameznika bodisi na ravni skupnosti in sistemski ravni. Učenci se posameznik, ki pridobiva znanje in kompetence za kritično mišljenje, tudi v okviru državljske vzgoje, je zato spodbujan, da kritično misli, vendar zgolj v predpostavljenem okviru in ne v namen transformacije ali subverzije, temveč zavoljo optimizacije obstoječega reda ter institucionalno-formalnih sistemizacij.

## Zaključek

Državljska vzgoja kot okvir naslavljanja in posredovanja védnosti o fenomenih in procesih, ki smo jim priča v zadnjih desetletjih, zahteva tudi celovit pristop k poučevanju (in učenju), ki bo v skladu in prilagojen glede na družbenopolitično okolje, kulturne vzorce in tradicije, hkrati pa konsistenten s (formalnim) sistemom vzgoje in izobraževanja. Nekateri avtorji (Tyack in Cuban, 1995) so ocenili, da je uvajanje in zasledovanje cilja spodbujanja različnih oblik kritičnega in aktivnega državljanstva odsev že dolgo obstoječe tendence družb, da naslavlajo morda eno ključnih vprašanj javnih sistemov izobraževanja in vzgoje, in sicer socializacijo v

prevladujoče norme in družbenopolitične vrednote na eni in zagotavljanje dejavnosti populacije na drugi strani. Kljub tem ugotovitvam pa je mogoče trditi, da se (pre)pogosto niti ne preizprašuje, kaj pomeni biti aktiven in kritičen. Kritično in aktivno državljanstvo se preprosto vzame kot nekaj, kar je zaželeno, in se ju kot taka niti ne problematizira. Ali kot je jasno izpostavil McPeck (1981): »Biti *za* kritično mišljenje v naših šolah je tako kot biti za svobodo, pravičnost in čisto okolje: že v izhodišču je sprejeto s splošnim odobravanjem.« Tudi bolj sodobni prispevek Edelskyja in Cherlanda (2006) ugotavlja podobno: beseda kritičnost je v splošni rabi in je postala nekakšen »buzzword«, ki v tej splošni rabi nima natančnega pomena.

Kot smo pokazali v članku, so razviti in relativno dodelani mnogi modeli kritičnega mišljenja, pri čemer tisti, ki so širše sprejeti kot veljavni in ki se uporabljajo kot osnova za vpeljevanje poučevanja kritičnega mišljenja v izobraževalne okvire, izhajajo oziroma so vpeti v razsvetljenski diskurz racionalnosti, ki v središče postavlja posameznika, njegovo avtonomijo in, kar je bistveno, razum za učinkovito mišljenje. Kritično mišljenje je v okviru prevladujočih razumevanj in praks v okviru pedagoških procesov, tudi v okviru državljanske vzgoje, močno povezano z instrumentalno-racionalistično logiko. Kritična pedagogika je izpostavila, kako prevladujoči modeli kritičnega mišljenja in njihove predpostavke nikakor niso nekaj, kar bi presegalo in bilo onkraj sodobnih družbenopolitičnih konstelacij, temveč, ravno obratno, njim prilegajoč se sokonstitutivni del. Ena takih predpostavk je prisotna v ideji, da je prek kritičnega mišljenja mogoče izločiti emocije ter neracionalne miselne procese, ki motijo ali ovirajo, da bi videli svet bolj jasno, z večjo razsodnostjo. V podmeni tega je, da je v okviru kritičnega mišljenja možno bolj primerno, če ne že »pravilno« mišljenje in je zato v maniri hierarhičnega razvrščanja umeščeno nad druge oblike mišljenja. S tem oziroma v tej formi kritično mišljenje ni nekaj, kar bi presegalo ustaljene družbenopolitične prakse, jih postavilo pod vprašaj ali celo subvertiralo, temveč je pravzaprav globoko usidarno v dominantne načine mišljenja in s tem tudi v izobraževalne prakse, ki kritičnega potenciala v smislu prevrnitve obstoječih razmerij nimajo. Diskurz zagrabitve resnice prek kritičnega mišljenja, ki se spodbuja tudi v okviru državljanske vzgoje, je pravzaprav diskurz delovanja in obstoja, ki je povsem vpet v trenutna razmerja moči, dominacij in delovanja oblasti v okviru liberalno-demokratskih sistemov, kjer je prav tako v središču racionalni, avtonomni, svobodni posameznik, ki je na podlagi resnice sposoben prilagajanja, iskanja rešitev ob morebitnih konfliktih na podlagi racionalnih argumentov. Ta vpetost dominantnega diskurza in ne nazadnje prakticiranja učenja/izobraževanja o kritičnem mišljenju v pre-

vladujoče oblike produkcije in prenosa védnosti v okviru izobraževalnih sistemov je naslovljena tudi v okviru teoretizacij pod skupnim nazivom kritična pedagogika oziroma teorija kritičnega izobraževanja.

Slednja v svojih teoretizacijah izhaja iz obstoječih neenakih razmerij moči ter oblasti v sodobnih družbenih ureditvah, ki so osrednja točka naslavljanj (kritično) mislečega posameznika, katerega cilj mora biti transformacija in subverzija ureditev, znotraj katerih se nahaja. Za razliko od prevladujočih modelov kritičnega mišljenja kritična pedagogika ne kaže k vzpostavitvi kritičnega posameznika, ki se bo razumsko ločil in »dvignil nad« realnost ter jo od tam opazoval; za kritično pedagogiko je bistveno ravno zavedanje posameznika o lastni umeščenosti v neenaka razmerja, o oblastnih razmerjih in o družbenih praksah ter diskurzih dominacije. To je izhodišče, ki mora biti vodilo za kritičnega posameznika pri njegovem družbenem angažmaju in aktivni drži v smeri transformacije obstoječega reda in razmerij. Toda državljanska vzgoja, ki bi temeljila na izhodiščih in teoretičnih premislekih, izhajajočih iz kritične pedagogike, je obveljala kot problematična, predvsem zaradi v pedagoškem smislu praktično nemogočega udejanja načel neposredno v izobraževalnih okoljih. Prav zato so »reformne« konkretnih pedagoških pristopov kritične pedagogike šle v smer zastavitve takšne (kritične) državljanske vzgoje, ki bo formativna za kritičnega posameznika ne le na ravni praks mišljenja, temveč bo ponudila konkretne vezi med učenjem in posameznikovim razvojem identitete, predvsem v smislu njegove aktivne in ne toliko subverzivne drže ter hkratnega zavedanja o (neenakih) razmerjih med posamezniki in skupnostmi, s čimer se želi tovrstno posredovanje kritičnega mišljenja umestiti v »izvedljivo« formo državljanske vzgoje.

## Literatura

- Beck, U. (1992) *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage Publications.
- Bloom, B. S. (1956) *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York: Longmans, Green.
- Brookfield, S. (2012) *Teaching for critical thinking: tools and techniques to help students question their assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Burbules, N. C., in Berk, R. (1999) Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. V Popkewitz, T. S., in Fendler, L. (ur.). *Critical theories in education: changing terrains of knowledge and politics*. New York: Routledge.
- Dean, M. (2010) *Governmentality: power and rule in modern society*. Los Angeles: Sage.

- Dewey, J. (1933) *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, New York: D. C. Heath and Company.
- Edelsky, C., in Cherland, M. (2006) A Critical Issue in Critical Literacy: The »Popularity Effect«. V White, R. E., in Cooper, K. (ur.). *The practical critical educator*. Dordrecht: Springer.
- Ennis, R. H. (1987) A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. V Sternberg, J. B. B. R. J. (ur.). *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co., str. 9-26.
- Fanon, F. (2010) *V suženjstvo zakleti: (upor prekletih)*. Ljubljana: Založba \*cf.
- Foucault, M. (1982) The Subject and Power. *Critical Inquiry* 8, str. 777-795.
- Foucault, M. (1991) »Governmentality«. V Burchell, G., Gordon, C., in Miller, P. (ur.). *The Foucault effect: studies in governmentality: with two lectures by and an interview with Michel Foucault*. Chicago: University of Chicago Press, str. 87-104.
- Foucault, M. (2003) *Society Must Be Defended: Lectures at the Collège de France 1975-1976*. New York: Picador.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (1985) *The politics of education: culture, power, and liberation*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1980) Critical Theory and Rationality in Citizenship Education. *Curriculum Inquiry* 10, str. 329-366.
- Giroux, H. A. (1983) *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1988) *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Granby, Mass.: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1993) Living dangerously: Identity politics and the new cultural racism: Towards a critical pedagogy of representation. *Cultural Studies* 7, str. 1-27.
- Giroux, H. A. (1994) Toward a pedagogy of critical thinking. V Walters, K. S. (ur.). *Re-thinking reason: new perspectives in critical thinking*. Albany: State University of New York Press, str. 200-201.
- Horkheimer, M., in Adorno, T. W. (1972) *Dialectic of enlightenment*. New York: Herder and Herder.
- Johnson, L., in Morris, P. (2010) Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal* 21, str. 77-96.
- Karba, P., Pečoler, L., Zabukovec, M., Kokol, D., Majerič, B., Mazej, J., Jesenko, N., Jevšnik, M., Panič, N., Sardoč, M., Luthar, O., Punc-

- er, T., Šumi, I., Cerar, M., in Vidmar, K. H. (2013) *Posodobitve pouka v osnovnosolski praksi: Domovinska in državljanska kultura in etika* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Keating, A., Orloff, D. H., in Philippou, S. (2009) Citizenship education curricula: the changes and challenges presented by global and European integration. *Journal of Curriculum Studies* 41, str. 145–158.
- Kennedy, M., Fisher, M. B., in Ennis, R.H. (1991) Critical Thinking: Literature Overview and Needed Research. V Idol, L., in Jones, B. F. (ur.). *Educational values and cognitive instruction: implications for reform*. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates, str. 11–40.
- Leonardo, Z. (2002) The Souls of White Folk: Critical pedagogy, whiteness studies, and globalization discourse. *Race Ethnicity and Education* 5, str. 29–50.
- Mason, M. (2009) Critical Thinking and Learning. *Critical Thinking and Learning*. Blackwell Publishing Ltd., str. 1–11.
- Masschelein, J. (2004) How to conceive of critical educational theory today? *Journal of philosophy of education* 38, str. 351–367.
- Mclaren, P. (2003) Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts. V Darder, A., Baltodano, M., in Torres, R. D. (ur.). *The critical pedagogy reader*. New York: RoutledgeFalmer, str. 61–83.
- Mclaren, P., in Kincheloe, J. L. (2007) *Critical pedagogy: where are we now?* New York: Peter Lang.
- Mclaren, P., in Lankshear, C. (1994) *Politics of liberation: paths from Freire*. London; New York: Routledge.
- Mcpeck, J. E. (1981) *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's Press.
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2011) *Program osnovna šola: Državljanstva in domovinska vzgoja ter etika*. Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Paul, R. (1990) *Critical thinking: what every person needs to survive in a rapidly changing world*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.
- Peters, M., in Burbules, N. C. (2004) *Poststructuralism and educational research*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Rose, N. (1999) *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarroub, L. K., in Quadros, S. (2015) Critical Pedagogy in Classroom Discourse. V Bigelow, M., in Ennser-Kananen, J. (ur.). *The Routledge handbook of educational linguistics*. New York, NY: Routledge, str. 252–260.

- Schrag, F. (1988) Response to Giroux. *Educational Theory* 38, str. 143-144.
- Sleeter, C. E., in Bernal, D. D. (2004) Critical pedagogy, critical race theory, and antiracist education: Implications for multicultural education. V Banks, J. A., in Banks, C. A. M. (ur.). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, str. 240-258.
- Ten Dam, G., in Volman, M. (2004) Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction* 14, str. 359-379.
- Tyack, D. B., in Cuban, L. (1995) *Tinkering toward utopia: a century of public school reform* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Van Den Abbeele, G. (1991) *Travel as metaphor: from Montaigne to Rousseau*. University of Minnesota Press.
- Wardekker, W. L. (1998) Scientific concepts and reflection. *Mind, Culture, and Activity* 5, str. 143-153.
- Wardekker, W. L., in Miedema, S. (1997) Critical Pedagogy: An Evaluation and a Direction for Reformulation. *Curriculum Inquiry* 27, str. 45-61.