

# Beseda k prevodu Sieglovih treh pojmovanj kritičnega mišljenja

<sup>1</sup> Odločili smo se za prevod prvega poglavja njegove slavne knjige *Izobraževanje razumnosti: racionalnost, kritično mišljenje in izobraževanje* (SIEGEL, H. *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*, Philosophy of education research library: 1. Routledge 1988.).

<sup>2</sup> Gre za prevod drugega poglavja Sieglowe knjige *Rationality Redeemed?* (SIEGEL, H. *Rationality Redeemed? Further Dialogues on an Educational Ideal*. Routledge 1997), ki nosi naslov *Posplošljivost kritičnega mišljenja* (*The Generalizability of Critical Thinking*). Opomba: v času pisanja tega članka FNM z omenjenimi prevodi še niso izšli.

## I.

Preden poskušamo utemeljiti, zakaj smo iz velikanske zakladnice tekstov o kritičnem mišljenju za prevod izbrali Sieglovega,<sup>1</sup> omenimo, da smo izvirno besedilo nekoliko skrajšali. Siegelov tekst se, kot pove naslov, ukvarja s tremi izjemno vplivnimi pojmovanji (ali opredelitvami) kritičnega mišljenja: Ennisovim, Paulovim in McPeckovim, medtem ko prevod zajema le prvi dve. Razloga za skrajšanje sta dva: (1) prevod Sieglowe razprave z McPeckom bo izšel v reviji *Filozofija na maturi*;<sup>2</sup> (2) celotno poglavje skupaj s pripadajočimi opombami bi bilo preobsežno.

Govor o kritičnem mišljenju (konceptualizacija, utemeljevanje njegovega pomena za vsakdanje življenje demokratičnih družb, boj za njegovo prisotnost v izobraževanju, spreminjanje učnih načrtov v njegovem imenu itd.) je v svetu (zlasti anglosaškem) prisoten že nekaj desetletij in je povezan s kopico institucij in prizadevanj. V zadnjem času se pojavlja tudi pri nas in kolikor se nanaša na izobraževanje, je povezan z uvajanjem novih metod in oblik dela v poučevanje, ponovnim premislekom o ciljnih izobraževanja ipd. Nepristranski opazovalec, ki bi v naših osnovnih in srednjih šolah opazoval izvajanje pouka pred dvajsetimi ali nemara celo pred desetimi leti in ga nato primerjal z opažanji v današnjem času, bi vsaj pri nekaterih šolskih predmetih opazil bistvene razlike. Ugotovil bi lahko, da osrednja metoda poučevanja nekaterih učiteljev ni več razlaga (ali predavanje), da torej novih pojmov, učnih vsebin itd. več ne posredujejo, kot je bilo v navadi nekoč, temveč poskušajo učence zaplesti v pogovor. Menimo, da je že ta na prvi pogled očitna razlika pomembna, vendar sama po sebi še ne dokazuje, da je pri pouku prisotno tudi kritično razmišljanje. Pogovor je namreč lahko tudi golo nizanje različnih

mnenj in pogledov. Če torej želimo potrditi prisotnost kritičnega mišljenja v učnem procesu, moramo vedeti, kaj iščemo; rečeno drugače – posedovati moramo opredelitev kritičnega mišljenja. Ta opredelitev je še toliko pomembnejša, če kritično mišljenje postavimo za cilj izobraževanja kot takega, če torej od šolskega sistema pričakujemo, da bo proizvajal ljudi, ki se bodo odločali na podlagi utemeljenih razlogov in bodo snovali družbene institucije, ki bodo vzdržale kritično presojo.

Kaj je torej kritično mišljenje oziroma kaj je razumnost (če kritično mišljenje – tako kot Siegel – dojamemo kot v izobraževanju nastopajočo analogijo razumnosti)? Na tej točki omenimo, da Siegel svojo definicijo razloži v drugem poglavju knjige *Izobraževanje razumnosti (Educating Reason)*. Ta se pravzaprav usmerja na kritičnega misleca in trdi, kot sugerira naslov poglavja (*The reasons conception*), da je kritični mislec nekdo, ki ga na ustrezen način vodijo razlogi.<sup>3</sup> Morda se boste vprašali, zakaj nismo namesto 1. poglavja iz knjige *Educating Reason* prevedli raje drugega, na katero Siegel v pričujočem prevodu tudi večkrat napotuje. Čeprav si drugo poglavje nedvomno zasluži prevod, smo se ravnali po naslednjem: (1) Siegelovo opredelitev kritičnega mišljenja, ki postavlja v središče razloge (za prepričanje, mišljenje, delovanje), najdemo v slovenskem prevodu njegovega novejšega teksta na to temo, ki bo prav tako objavljen v omenjeni št. revije *Filozofija na maturi*; (2) to opredelitev bomo na kratko predstavili v nadaljevanju in (3) Siegelova razprava s konkurenčnimi opredelitvami kritičnega mišljenja ne razgrne le razvoja razmišljanja o tem pojmu in s tem povezanih težav, pasti, pomanjkljivosti, protislovij itd., temveč je tudi sama zgled kritičnega mišljenja: pokaže, da mu mora – če naj s kritičnim mišljenjem mislimo resno – biti podrejen tudi sam ta pojem.

Slednje še posebno velja za izobraževanje, kjer lahko od kakšnega zvedavega in nadarjenega dijaka ali študenta skoraj z gotovostjo pričakujemo vprašanje, zakaj neki je pouk, usmerjen k razvijanju kritičnega mišljenja, boljši od kakšnega drugega pouka. Rečeno s Sieglom: ko »pomagamo učencem, da postanejo kritični misleci – s tem, da jim pomagamo razumeti in uporabljati primerne kriterije določanja razlogov, in s tem, da jih spodbujamo, naj iščejo razloge, s katerimi bodo upravičevali prepričanja in dejanja – jih v resnici povabimo, naj zahtevajo razloge za sprejemanje meril določanja razlogov, o katerih jih učimo. S tem ko jih spodbujamo, naj postanejo kritični misleci, jih spodbujamo, da sami raziskujejo epistemološka vprašanja, ki zadevajo določevanje razlogov in kritično mišljenje. Spodbujamo jih torej, da kritično razmišljajo o kritičnem mišljenju samem. To moramo početi, če želimo biti konsistentni, sicer bi pošiljali učencem naslednje sporočilo: 'Bodite kritični in zahtevajte razloge v vseh vidikih vašega življenja; političnem prepričanju, znanstvenih in literarnih pogledih, osebnih razmerjih itn., a verjemite nam na besedo, da je krožno sklepanje logična zmeta in da je razlog, ki vsebuje krožno sklepanje, slab razlog.' Sporočilo takšne vrste je nezdržljivo z navodili zdravega kritičnega mišljenja, ker v resnici študentom sporoča, naj ne mislijo kritično ravno o tem, kar želimo, da postanejo (kritični misleci op. p.). Pedagogika kritičnega mišljenja zahteva, da dopustimo in celo spodbujamo učence, naj kritično mislijo o kritičnem mišljenju samem.« (Siegel, 1997: 17)

Poleg omenjenega nam Siegel s svojo jasnostjo in razločnostjo pomaga oceniti tudi različna domača prizadevanja pri konceptualizaciji, utemeljevanju in uvajanju kritičnega mišljenja v izobraževanje. Če je slednje za nas pomembno, naj zadošča pripomba, da pri nas (zaradi podrejanja šole ekonomski rasti) ni vselej jasno, ali želimo izobraziti avtonomnega kritično mislečega (razumnega) subjekta, ali fleksibilnega posameznika, ki bo uspešno zagovarjal zlasti svoje parcialne interese in se uspešno prodal na trgu delovne sile.

## II.

Če smo pozorni, je pomembna in za nas zlasti zanimiva lastnost Sieglove razprave o kritičnem mišljenju njeno navezovanje na filozofsko tradicijo. V tem nasledi in nadaljuje delo svojega učitelja in mentorja Israela Schefflerja, enega izmed pionirjev in najpomembnejših avtorjev na področju filozofije izobraževanja in kritičnega mišljenja. V uvodu v zbornik esejev, izdanih v Schefflerjevo čast, Siegel približno takole strne ključne momente Schefflerjevega dela, pomembne za področje izobraževanja: (1) uvajanje metode logične analize – pozornost na jezik, jasnost, objektivnost metode in skrbno ter strogo argumentiranje; (2) uporaba teh metod pri vprašanih, ki so vredna pozornosti, in poskus razviti najboljše pojmovanje izobraževanja, izobraževalnih ciljev in idealov, ki morajo služiti izobraževalni praksi; (3) razvijanje specifičnih pojmov: izobraževanja, katerega cilj je negovanje racionalnosti, in poučevanja, razumljenega kot dejavnost, ki jo omejuje način (*manner*), zaradi katerega mora učitelj poučevanje in njegovo vsebino uravnjavati neodvisni presoji učencev, spoštovati njihov občutek za razloge in razumnost (*reasonableness*) in jih tudi sicer spoštljivo obravnavati (kar kaže, da je poučevanje pojem s pomembno moralno sestavino, ki je ni mogoče razumeti ali analizirati na behaviorističen način); (4) prikaz prednosti, ki jih ima tesna povezava filozofije izobraževanja s splošno filozofijo in napačnost njenega ločevanja (Siegel, 1997: 5).

K pomembnosti navezovanja filozofije izobraževanja in konceptualizacije kritičnega mišljenja na filozofsko tradicijo se bomo vrnili pozneje, še prej pa si oglejmo, kako se naštetih štiri točke Schefflerjevega dela ujemajo s Sieglovo definicijo kritičnega mišljenja. Le-ta je podana v prvi in tretji točki. Prva točka uvaja metodo logične analize (jasnost, objektivnost in pozornost na argumente), kar zajema tudi Ennisova prvotna definicija kritičnega mišljenja (tista, iz leta 1962) kot »pravilnega ocenjevanja trditev«. Po Sieglu imamo tukaj opraviti s pojmovanjem »golih veččin«: »Oseba kritično razmišlja, če in edino če poseduje veččine, zmožnosti ali spretnosti, ki so nujne za pravilno oceno trditev.« (Siegel, 1988: 6) To pomeni, da so veččine nujen pogoj kritičnega mišljenja (prav tam: 38), vendar pa, kot pokaže razprava z Ennisom (prav tam: 6–10), nikakor ne zadosten. Scheffler in seveda Siegel potemtakem zahtevata nekaj več. To prinaša tretja točka med zgornjimi štirimi, ki poudarja način in razumnost.

Po Sieglovi razlagi je za Schefflerja poučevanje ožji pojem od preprostega razširjanja prepričanij. Prepričanja je namreč mogoče širiti tudi z indoktrinacijo in pranjem možganov, kar pa za poučevanje ne bi smelo veljati. Poučevanje tako nosi neko omejitev, ki se nanaša na način (*manner*) izvrševanja te dejavnosti – zahteva priznanje, da imajo učenci smisel (občutek) za razloge. Glede na to ima pojem poučevanja temeljno moralno sestavino, ki jo izgubimo, če si poučevanje predstavljamo kot golo serijo vedenj ali korakov, ki dajo neki rezultat. S tem se poučevanje osredotoča na razloge in racionalnost. Učitelj poskuša doseči, da učenci verjamejo na podlagi dobrih razlogov, kar mu lahko uspe le, če upošteva njihovo neodvisno presojo. Glede na to, da se pri tem sklicuje na občutek učencev za razumnost, je učiteljeva naloga (v širšem pomenu) povečati in obogatiti ta občutek, kar pa ne pomeni nič drugega kot povečati občutek za to, kaj sestavlja dober razlog. Tako je racionalnost ključni cilj izobraževanja. Ali kot pravi sam Scheffler v delu *Reason and Teaching*: »Za pojmovanje in organizacijo izobraževalnih dejavnosti je kritično mišljenje najpomembnejše« (Scheffler, 1973: 1; nav. po Siegel, 1997: 2).

Moralna razsežnost izobraževanja in kritičnega mišljenja, na katero opozarja Scheffler, postane pri Sieglu posebna sestavina kritičnega mišljenja, ki pa je nujna za polnejšo

opredelitev tega pojma. V razpravi z Ennisom je govor o pojmovanju kritičnega mišljenja kot »veščin s stremljenji«, kar »daleč presega večšine ocenjevanja trditvev in v osnovi vsebuje določena nagnjenja (*dispositions*), mišljensjske navade (*habits of mind*) in (celo) značajske lastnosti. Nagnjenje h kritičnemu razmišljanju – to je nagnjenje k uporabi ustreznih meril pri ovrednotenju trditvev in dejanj ter spoštovanje prepričanja oziroma delovanja, ki ga vodijo razlogi – je morda celo najpomembnejša sestavina kritičnega mišljenja, ki ne »spada med večšine« (Siegel, 1988: 7). V Sieglu lastni konceptualizaciji kritičnega mišljenja je omejena sestavina označena s terminom »kritični duh«, pri čemer se ta »nanaša na kompleks nagnjenj (*dispositions*), drž, naravnosti (*habits of mind*) in značajskih lastnosti. Vključuje torej nagnjenja – na primer nagnjenost k iskanju razlogov in dokazov pri izrekanju sodb ali nagnjenost k skrbnemu, z ustreznimi načeli razumnega ocenjevanja skladnemu ovrednotenju teh razlogov; drže – na primer spoštovanje resnice in spoštovanje pomembnosti utemeljenega presojanja, a tudi zavračanje pristranskosti, samovolje, izgovorov, iluzij in vsega drugega, kar ovira ustrezno rabo razumnega ocenjevanja in utemeljenega presojanja; naravnosti, ki so soglasne s temi nagnjenji in držami, – denimo, iskanje utemeljitve (*reason seeking*) in njeno ovrednotenje, zrel premislek o načelih razumnega ocenjevanja, kritično preiskovanje predlaganih razlogov in lotevanje nepristranske ter nekoristoljubne ocene teh razlogov; in značajske lastnosti, ki so skladne z vsem naštetim.« (Siegel, 1997: 35–6)

### III.

V pričujočem prevodu pa je v tej zvezi govor še o tem, da od učencev ne pričakujemo le, da so zmožni kritično misliti in to dokazati pri preverjanju znanja, temveč želimo, da bodo tudi v resnici (v vsakdanjem življenju) kritično razmišljajoči subjekti. V drugem poglavju *Educating Reason*, na katerega Siegel več časa napotuje, je ta ideja podrobneje razvita (Siegel, 1988: 39–42). Morda se zdi sama ideja banalna, toda vprašajmo se, v kolikšni meri smo pri tem prizadevanju uspešni. In vprašajmo se, ali smo tudi sami dovolj kritični.

Radikalnost Scheffler-Siegllovega pojmovanja kritičnega mišljenja je tako v tem, da učence in učitelje (med drugim) vabi k razumni kritiki vsega, kar se nahaja v izobraževanju. Ali kot pravi sam Siegel: ne gre le za razumno kritiko vsebine kurikulumu, temveč tudi za kritiko narave in organizacije šole in tudi širše kulture, v kateri se odvija izobraževanje. V tem smislu, nadaljuje Siegel, je Schefflerjev pojem izobraževanja izziv, hkrati pa nastopa kot ideal. Nobena kultura namreč ne pozdravlja lastne kritike in iskanja pristnih izboljšav (Siegel, 1997: 2).

Kakšna je vloga kritičnega mišljenja kot izobraževalnega ideala, je lepo razvidno prav iz Sieglu razprave z Ennisom oziroma podcenjevanja stremljenj (ene izmed sestavin kritičnega mišljenja) pri slednjem. Obnovimo najprej spomin na Ennisovo podcenjevanje:

»Ennis pa stremljenje k uporabljanju spretnosti podceni tudi s svojim predlogom, da moramo na kritično mišljenje ali racionalno razmišljanje gledati kot na »četrtri R« izobraževanja. Na prvotne tri R (branje, pisanje in računanje; *reading, riting in ritmetik*) se navadno ne gleda kot na ideale izobraževanja, temveč kot na specifična področja spretnosti/kompetentnosti (*skill/competency*). Zaradi njihovega osrednjega pomena v življenju in ker omogočajo ter predpostavljajo sleherni nadaljnji študij, je njihovo obvladovanje za učence bistveno. Toda z vidika, ki ga bom artikuliral v naslednjem poglavju, racionalno razmišljanje ni preprosto še eno teh področij, temveč vodilni ideal izobraževalnih prizadevanj, je 'prvi R', ki upravičuje

in osmišlja naš angažma pri preostalih treh. A trenutno je moj poudarek preprosto ta, da je razumevanje kritičnega mišljenja kot zgolj še enega (četudi pomembnega) področja večšine podcenjujoč. Kritično mišljenje je bolje dojeti kot ideal izobraževanja, ki vsebuje tako nagnjenja, navade mišljenja in značajske lastnosti kakor večšine.« (Siegel, 1988: 8)

Vzrok, zaradi katerega je kritično mišljenje še najbolj dojeti kot ideal izobraževanja, je po Sieglu v razvejanosti tega pojma. V omenjanem drugem poglavju se namreč Siegel ustavi ob presenetljivi splošnosti in obsežnosti samega pojma kritičnega mišljenja, še posebno pa ob njegovi tehtnosti za izobraževanje (prav tam: 42–46). Posledice te splošnosti in obsežnosti se namreč kažejo na številnih področjih izobraževanja. Siegel omenja zlasti štiri: etiko, epistemologijo, vsebino in način.

Etika izobraževanja se kaže najprej v načinu izobraževanja, kjer gre za metode, ki morajo dosegati določene moralne standarde. Metoda, ki bi temeljila na zmerjanju in sramotenju učencev, tako ni dovoljena. Še pomembnejše pa je, da poučevanje kritičnega mišljenja ne pomeni vzgajanja brezkrvnega mislečega stroja, saj so dispozicije, mišljenjske navade, vrednote, značajske lastnosti tudi čustven ustroj kritičnega misleca (prav tam: 42–3). Pojmovanje kritičnega mišljenja, ki se osredotoča na razloge, tako zavrača idejo ločevanja med čustvi in mišljenjem (razumom) (prav tam: 40). In naprej, kritični mislec se mora v moralnih situacijah odločati nepristransko; se pravi ne na podlagi osebnih interesov, temveč na podlagi moralnih razlogov, hkrati pa se mora biti sposoben postaviti v položaj drugega itd.

Epistemologija izobraževanja se nanaša na učenje dejstev in teorij. Pri tem pa ni dovolj, da ta dejstva in teorije preprosto poznamo, da se jih naučimo, temveč jih moramo tudi razumeti. To predpostavlja razumevanje, zakaj so nekateri razlogi, pravila izpeljevanja, dokazi itd. tehtni, medtem ko drugi niso. Učenci se morajo seznaniti tudi z načeli, na podlagi katerih usmerjamo svojo presojo. Postavke učnega načrta, ki govorijo o potrebnosti učenja in razumevanja zakonov argumentiranja, ocenjevanja dokazov, povezanosti med razlogi in sklepi itd., so potemtakem izjemno pomembne (prav tam: 43).

Vsebina in način izobraževanja sta z etiko in epistemologijo prepletena. Gre za to, da je področje izobraževanja mogoče razdeliti na dva dela. Pri vsebini gre za *vedeti kaj*, pri načinu pa za *vedeti kako*. Zgoraj smo že omenili, da Siegel (sledječ Schefflerju) poudari zlasti način izobraževanja. Učitelj mora biti pripravljen na vprašanja po razlogih, ki jih postavljajo učenci, te razloge nato ponuditi, oceniti in podobno zahtevati tudi od učencev (prav tam: 45).

Sieglov končni odgovor oziroma predlog, kako naj razumemo kritično mišljenje kot ideal izobraževanja, je tako naslednji:

»Mislim, da bi si morali ta pojem predstavljati kot *ideal*. Kritično mišljenje, [...], se izraža dejansko v vseh naših izobraževalnih prizadevanjih. Daje pomembne cilje za izobraževalne napore in smernice za njihovo doseganje. Izjemno primerno je za določanje tega, kaj naj učimo, kako naj učimo, kako naj organiziramo izobraževalne dejavnosti, kakšen smisel imajo številne izmed teh dejavnosti, kako naj obravnavamo učence in druge udeležence izobraževanja itn. In morda najpomembnejše, ponuja koncepcijo osebe, ki jo želimo ustvariti s pomočjo izobraževalnih prizadevanj, in kakšen naj bo njen značaj. Kritično mišljenje tako ponuja temeljno načelo izobraževalnih dejavnosti, merilo za njihovo ovrednotenje in vodilni princip za organizacijo in vodenje teh dejavnosti. Tako zelo obsežen pojem si je gotovo ustrezno predstavljati kot ideal.

Rad bi predlagal celo, da si je kritično mišljenje najbolj predstavljati kot *regulativni* ideal. Opredeljuje namreč regulativna merila odličnosti, ki jih je mogoče uporabiti za razsojanje

med rivalskimi izobraževalnimi metodami, politikami in praksami. Dešifrirali smo nekatere lastnosti kritičnega mišljenja: določene večšine, drže, navade, nagnjenja (dispozicije) in značajske poteze učenja; določene prakse, lastnosti in drže učitelja; določene vrste kurikularne vsebine; in določene vsebinske in organizacijske lastnosti izobraževalnih dejavnosti. Reči, da je kritično mišljenje regulativni izobraževalni ideal, tako pomeni, da ta pojem oziroma njegove sestavine lahko in moramo uporabiti kot osnovo, s katero presojamo zaželenost in upravičenost različnih predlogov na področju izobraževanja oziroma zaželenost in upravičenost lastnosti teh predlogov.« (prav tam: 46–7)

#### IV.

Zgoraj smo napovedali vrnitev k vprašanju pomena navezovanja filozofije izobraževanja in konceptualizacije kritičnega mišljenja na filozofsko tradicijo. Nemara je sedaj, po tej uvodni formulaciji kritičnega mišljenja kot ideala, smiselnost in celo nujnost takšnega navezovanja očitnejša. Dejstvo je namreč, da imamo za zdaj pred seboj le predlog, kako naj razumemo kritično mišljenje. Predlog pa je seveda treba utemeljiti, braniti in ga izpostaviti kritikam. Gre za strategijo, ki jo privzame tudi sam Sigel – tretje poglavje *Educating Reason* namreč nosi naslov *Upravičitev kritičnega mišljenja kot izobraževalnega ideala* (prav tam: 48–61), medtem ko se četrto in peto ukvarjata z ugovori. Prav pri upravičevanju in razpravi s kritikami postane sklicevanje na druge, denimo jim slavnejše filozofske discipline (denimo epistemologijo, logiko, etiko, politično filozofijo, filozofijo znanosti itd.), tehtno in celo neizogibno.

Tako je že Scheffler, ki je po Siegelovih besedah med najzaslužnejšimi za umestitev filozofije izobraževanja na filozofski zemljevid, pisal članke z naslovi, kakršen je: *Moral Education and the Democratic Ideal*. Še posebno pomembna po so njegova epistemološka razmišljanja. Kot pravi Siegel – govoriti, o dobrih razlogih pomeni na drugačen način govoriti o upravičevanju. Ali drugače: vprašati, ali imam dober razlog, da v nekaj verjamem, je isto kot vprašati, ali v to upravičeno verjamem. Upravičevanje pa je eno ključnih vprašanj epistemologije. Scheffler se z epistemologijo ukvarja v knjigi *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*. V njej prinaša sistematično obravnavo epistemologije in njenih osrednjih problemov in pojmov, kot so: spoznanje, resnica, prepričanje, evidenca, razlog, upravičevanje ipd. Pri tem pa se ukvarja zlasti z vprašanjem, kako se ti pojmi nanašajo na izobraževanje. Hkrati je ta knjiga, ki povezuje epistemološke in izobraževalne pojme, izvrsten uvod v samo epistemologijo (Siegel, *Reason and Education*, 1997: 3). Poleg tega se je Scheffler ukvarjal tudi s filozofijo znanosti. V svoji dveh delih s tega področja, v katerih brani objektivnost znanosti, sicer ne omenja filozofije izobraževanja, se pa v obeh ukvarja z racionalnostjo prepričanj in objektivnostjo metode (prav tam).

Siegelovi interesi so podobni. Njegova epistemološka dela in ože, dela s področje filozofije znanosti, ki so seveda še kako tehtna tudi za filozofijo izobraževanja, najdemo v revijah kot so: *Philosophy of Science*, *Synthese*, *Studies in History and Philosophy of Science*, *British Journal for the Philosophy of Science*, *Educational Studies*, *Journal of Philosophy of Education*, *Inquiry* itd. Za same premisleke v okviru filozofije izobraževanja je nemara še zlasti pomembna knjiga *Relativism Refuted: A Critique of Contemporary Epistemological Relativism*.

Naj ob koncu vsaj malo ponazorimo, kako plodno je lahko navezovanje filozofije izobraževanja na druga področja. Zgoraj smo videli, da si Siegel predstavlja kritično mišljenje kot ideal oziroma regulativni ideal, ki nato nastopa kot merilo demarkacije (razločevanja), saj nam pomaga presojati, katere izobraževalne politike, prakse, metode, vsebine itd. so sprejemljive (razumne) in katere ne. V sodobnem času so problem demarkacije zastavili in formulirali zlasti avtorji na področju filozofije znanosti (Popper, Lakatos, Kuhn in drugi). Sled teh razprav pa lahko opazimo tudi v tukajšnjem prevodu Siegelovih *Treh pojmovanj*, zlasti v njegovi razpravi s Paulom (Siegel, 1988: 17).

Za kaj gre pri problemu demarkacije? Lakatos ga je formuliral takole: »Problem demarkacije je mogoče formulirati v naslednjih terminih: kaj razločuje znanost od psevdoznanosti? To je ekstremni način formulacije, kajti splošnejši problem, imenovan *splošni problem demarkacije*, je v resnici problem ocene znanstvenih teorij in poskus odgovoriti na vprašanje: Kdaj je ena teorija boljša od druge? Pri tem seveda dopuščamo nepretrgano lestvico, na kateri vrednost nič ustreza psevdoznanstveni teoriji, večje ali manjše pozitivne vrednosti pa teorijam, za katere menimo, da so znanstvene.« (Lakatos, 1999: 20)

Naivni falsifikacionizem, ki ga omenja tudi Siegel, je glede na to (normativna) metodologija ali kar recept, kako lahko in – kot na številnih mestih poudarja Lakatos – kako bi morali ločevati dobre teorije od slabih. V osnovi gre za idejo, da iz dane teorije (predloga za rešitev nekega znanstvenega problema) logično izpeljemo napoved in nato to napoved primerjamo z resničnostjo. A kot opozori Siegel, je ta recept doživel ostro kritiko in je bil opuščen. Na področju filozofije znanosti sta Feyerabend in zlasti Lakatos pokazala, da se je pogosto razumno oprijeti domnevno ovržene teorije, poleg tega pa – kot omenja tudi Siegel – je mogoče kritiki izpostaviti tudi domnevne negativne dokaze. Poanta, ki nas jo uči filozofija znanosti –, in Siegel je po našem mnenju upravičeno prepričan, da je to pomembno tudi za filozofijo izobraževanja – je tako ta, da se ne smemo pre nagliti z mnenjem, kaj bomo šteli za razumno znanstveno sklepanje; ali širše, kako bomo opredelili samo razumnost (ali kritično mišljenje – če smo že pri tem).

## Literatura

- LAKATOS, I. (1999): *Lectures on Scientific Method*. V: MOTTERLINI, M (ur.): *For and against method: including Lakatos's lectures on scientific method and the Lakatos-Feyerabend correspondence*. Chicago, The University of Chicago Press.
- SCHEFFLER, I. (1965): *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*. Scott & Foresman. Chicago.
- SCHEFFLER, I. (1997): *Moral Education and the Democratic Ideal*. V: *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*. Spring, Vol. 16, No. 3; 27–34.
- SCHEFFLER, I. (1973): *Reason and Teaching*. Indianapolis, Bobbs-Merrill.
- SIEGEL, H. (1988): *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. Routledge, Philosophy of education research library: 1.
- SIEGEL, H. (1997a): *Rationality Redeemed? Further Dialogues on an Educational Ideal*. Routledge.
- SIEGEL, H. (1997b): *Editor's Introduction*. V: SIEGEL H. (ur.): *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler*. Dordrecht – Boston – London, Kluwer Academic Publishers.
- SIEGEL, H. (1987): *Relativism Refuted: A Critique of Contemporary Epistemological Relativism*. Dordrecht, Synthese Library, vol. 189.