

KRITIČNO MIŠLJENJE IN VRLINSKA EPISTEMOLOGIJA: PRESEČIŠČE KOGNICIJE IN ZNAČAJA

SMILJANA GARTNER,^{1,2} TOMISLAV ČOP³

¹ Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
smiljana.gartner@um.si

² Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
smiljana.gartner@um.si

³ Univerza na Reki, Filozofska fakulteta, Reka, Hrvaška
tcop1@ffri.uniri.hr

Izhajajoč iz filozofske tradicije, zlasti Aristotelove, so intelektualne vrline povezane z odgovornostjo spoznavnega subjekta, saj so del racionalnega dela duše in predstavljajo metode, s katerimi ljudje pridejo do resnice. Intelektualne vrline so tako odličnosti v mišljenju. V izobraževalnih sistemih se v njihovi dokumentaciji (učni načrti, učni cilji idr.) poudarja razvoj epistemičnih in/oziroma intelektualnih, spoznavnih, razumskih vrlin. Vprašanje je, katere intelektualne vrline naj krepimo, kako jih razvijamo ter kakšno vlogo ima pri tem kritično mišljenje. V pričajučem poglavju tako obravnavamo: (i) če je, kakšna je povezava med kritičnim mišljenjem ter intelektualnimi in spoznavnimi vrlinami, tj. ali s kritičnim mišljenjem spodbujamo intelektualne in spoznavne vrline, in (ii) ali je kritično mišljenje pogoj za njihovo oblikovanje oz. ali so te vrline pogoj za učinkovito rabo kritičnega mišljenja. Na podlagi analize ugotavljamo, da kritično mišljenje vključuje več elementov spoznavnih vrlin, vendar ga ni mogoče reducirati na eno samo vrline.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.3](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.3)

ISBN

978-961-299-082-4

Ključne besede:

kritično mišljenje,
vrlinska epistemologija,
spoznavne in intelektualne
vrline,
dispozicije,
izobraževanje



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.3](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.3)

ISBN
978-961-299-082-4

CRITICAL THINKING AND EPISTEMIC VIRTUES: THE INTERSECTION OF COGNITION AND CHARACTER

SMILJANA GARTNER,^{1,2} TOMISLAV ČOP³

¹ University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
smiljana.gartner@um.si

² University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
smiljana.gartner@um.si

³ University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences, Rijeka, Croatia
tcop1@ffri.uniri.hr

Keywords:

critical thinking,
virtue epistemology,
epistemic,
intellectual virtues,
dispositions,
education

Originating from a philosophical tradition that dates back to Aristotle, intellectual virtues are part of the rational part of the soul and the methods by which people arrive at the truth. In the process of developing educational documentation, including curricula and learning objectives, the educational system places emphasis on fostering and cultivating intellectual virtues through both teaching and practice. This raises several key questions: which intellectual virtues ought to be prioritised, how they ought to be developed, and what role critical thinking plays in this process. In this chapter, we examine the connection between critical thinking and intellectual virtues: whether critical thinking promotes their development; whether critical thinking is a condition for intellectual virtues, and whether virtues are a condition for the effective use of critical thinking. Based on our analysis, we argue that while critical thinking encompasses multiple elements of epistemic virtue, it cannot be reduced to any single virtue.



University of Maribor Press

1 Uvod

V izobraževanju, v sodobni filozofiji, pa tudi pri drugih vedah zavzema pojem kritičnega mišljenja pomembno, če ne celo osrednje mesto, saj predstavlja eno izmed ključnih kompetenc posameznika za delovanje v pluralni in kompleksni družbi. Intelktualne vrline lahko razumemo, če sledimo Aristotelu, kot odličnosti v/pri mišljenju in so del racionalnega dela duše; so metoda, po kateri ljudje pridejo do resnice, a danes opis pojma to presega, saj vključuje refleksijo, odprtost mišljenja, presojanje, moralno in epistemično odgovornost. Pri pripravi dokumentacije kurikula in ciljev se izobraževalni sistem osredotoča na mišljenje in delovanje v smeri poučevanja ter pridobivanja intelektualnih vrlin, kar je v nasprotju z usmeritvijo, ki jo zagovarja Kotnik (2007) – trdi, da lahko zgolj holistični pristop, zasnovan na izkustvenem učenju, in individualno spremljanje posameznikov vodita do kompetentnih posameznikov, pri tem pa se izognemo neposrečenemu izrazu ali celo napačni uporabi pojma kompetenca. Ko pri kurikularni zasnovi vemo, kaj želimo doseči in kako, lahko pridejo v ospredje tudi včasih zanemarjeni elementi procesno-razvojnega kurikula. Kotnik tako razjasni, da je pristop kurikularnih prenov, da so kritično mišljenje, epistemične vrline in drugo kompetence, ki jih morajo učenci, dijaki in študenti pridobiti tekom učenega procesa, napačen pristop. Tudi pri pristopu k razumevanju kritičnega mišljenja zagovarja holističen pristop, saj trdi, da moramo razumeti kritično mišljenje pri pouku filozofije kot reflektiran pristop, kjer preprosto povedano stvari ne jemljemo kot samoumevne, temveč se ukvarjamo z vsemi stvarmi, v katere lahko dvomimo. Pa vendar, če sledimo Kotnikovemu modusu operandi, se moramo najprej vprašati, kaj je kritično mišljenje, šele nato, kako doseči njegovo učinkovitost. Torej, ali je kritično mišljenje mogoče razumeti kot epistemološko vrlino, kot stabilno in zanesljivo lastnost značaja, ki prispeva k doseganju resnice in epistemološke odličnosti.

V zadnjih desetletjih se je v okviru epistemologije razvila smer, imenovana vrlinska epistemologija, ki poskuša epistemološke pojme, kot so védenje, upravičenost in resnica, razumeti skozi prizmo lastnosti in vrlin subjekta, ki spoznava. Za izhodišče bomo vzeli trditev S. Prijíc-Samaržije:

»Glede na to, da obravnavamo vprašanje epistemične značilnosti kritičnega mišljenja, bi se obe strani [reliabilisti in responsabilisti] strinjali, da gre za vrlino – bodisi da je kritično mišljenje zanesljiva dispozicija, ki vodi k resnici, bodisi da je

intelektualna lastnost epistemičnega značaja, ki si zasluži, da ji pripišemo status vrline.« (Prijić-Samaržija, 2020, 7)

Prijić-Samaržija torej trdi, da je kritično mišljenje samo po sebi epistemična vrlina, saj vključuje tako zanesljive kognitivne procese kot tudi intelektualne značajske lastnosti, ki usmerjajo posameznika k resnici. Vendar se ob tem poraja vprašanje, ali takšno poistovetenje zadošča, da bi razumeli kritično mišljenje kot vrlino v strogem epistemološkem smislu, tj. ali s kritičnim mišljenjem spodbujamo te vrline, ali je kritično mišljenje pogoj za njih, ali so vrline pogoj za učinkovito rabo kritičnega mišljenja. Čeprav sta epistemologija vrlin in kritično mišljenje pogosto obravnavana ločeno, ta prispevek ponuja celostno analizo njunega razmerja ter pokaže, da kritično mišljenje ni zgolj ena izmed epistemičnih vrlin, temveč refleksivna praksa, ki jih uteleša in presega.

2 Intelektualne vrline in kritiško mišljenje

Vrlinska epistemologija

Zelo široka opredelitev spoznavnih (intelektualnih) vrlin je po Strahovniku: »... so lastnosti (sposobnosti, dispozicije, naučene navade, osebnostne značilnosti ...) posameznikov, ki jim pomagajo pri uresničevanju njihovih spoznavnih ciljev (resničnih prepričanj o svetu, vedenja, znanja, razumevanja, modrosti ...).« (Strahovnik, 2004) Intelektualne (spoznavne, epistemične) vrline so tako ključne za doseganje in spoznanje resnice ter modrosti. A začeti moramo na začetku. Pri predhodniku vrlinske epistemologije, pri Aristotelu. Aristotel v Nikomahovi etiki (Arist., EN, 1103–1139a) govori o dveh delih duše, o razumskem in nerazumskem delu, posledično tudi o različnih vrstah duševnih vrlin, o npravstvenih in razumskih vrlinah.

Razumski del duše, ki ima razum v sebi, se prav tako deli na dva dela:

- na spoznavni del razumskega dela duše, kjer s pomočjo teoretičnega in razglabljalnega razmišljanja spoznavamo oblike bivajočega, katerih počela so nespremenljiva; dejavnost tukaj je teoretično, razglabljalno razmišljanje;
- na ocenjevalni, preudarni, premišljevalni del razumskega dela duše, kjer s pomočjo praktičnega, dejavnostnega, proizvodnega razmišljanja spoznavamo

oblike bivajočega, katerih počela so spremenljiva; dejavnost tukaj je praktično, dejavnostno, proizvodno razmišljanje.

Prvemu Aristotel pripiše modrost kot vrlino, drugemu pa pametnost. Aristotel se tukaj ne ustavi, saj govori tudi o petih zmožnostih, ki jih lahko razumemo kot intelektualne vrline, »na osnovi katerih se duša po trditvi ali zanikanju dokoplje do spoznanja resnice« (Arist., EN, 1139b), in sicer:

- episteme (vedenje, znanje, znanstvena modrost): znanje, ki temelji na izkustvu (indukcija) ali sklepanju (silogizem), tj. na dokazih, na logiki, na tem, kar je nujno in splošno;
- techne (spretnost, tehniško znanje, umetnost): praktično znanje, ki vključuje umetnost, ta pa ustvarjanje oz. zmožnost umskega proizvodjanja, ki je pravilno usmerjena;
- phronesis (pametnost, preudarnost, praktična modrost): sposobnost pravilnega presojanja v praktičnih zadevah;
- sofia ((filozofska) modrost): teoretično znanje in razumevanje najvišjih resnic, je zanesljivo spoznanje o samih počelih in o tem, kaj se da izvajati iz počel; v navedenem primeru označujemo z izrazom »modrost« najpopolnejšo stopnjo znanja; Aristotel filozofsko modrost označi kot krono znanosti, ker se ukvarja le z najbolj vzvišenimi stvarmi in povezuje episteme in nous;
- nous (razum, intelekt, intuitivni razum): intuitivno razumevanje temeljnih načel in resnic; je zmožen spoznati izhodiščna počela.¹

Za Aristotela so (intelektualne in nravne oz. moralne) vrline zadržanja: »Pametnost je pravilno razumsko zadržanje v dejanjih, ki so lahko za človeka dobra ali zla.« (Arist., EN, 1140b). To zadržanje pa je plod premišljevanja, ki pomeni, da iščemo in logično sklepamo. Aristotel tako poveže kritično mišljenje, intelektualne vrline, moralne vrline in končni smoter človeka. Pravilno razmišljanje še namreč ne pomeni, da dobro razmišljamo, je pa pravilno razmišljanje nujni pogoj za dobro razmišljanje. Namreč, »lahko npr. nezmeren in zloben človek po pravilnem sklepanju doseže cilj, ki si ga je zastavil, toda čeprav je pravilno razmišljal, je s tem ustvaril neko zlo.« (Arist., EN, 1142b). Če dosežemo dobro po napačni poti, kar je tudi naključje, prav tako ne govorimo o dobrem razmišljanju. Dober premislek pomeni pravilno

¹ Aristotel omenja tudi druge intelektualne vrline: modrost, bistrost, pametnost (Arist. EN, 1103a) in tudi pozornost, izkušnost (Arist. EN, VI, 1143a).

premišljanje, ki teži k nečemu, kar je dobro. Aristotel tako v svoji "vrlinski epistemologiji" povezuje odločanje z razumom, razmišljanjem in nravstvenim zadržanjem. Če njegovim intelektualnim vrlinam dodamo še nravstvene, le-te pomagajo posamezniku pri pravilnem in dobrem razmišljanju, odločanju in delovanju v različnih situacijah. Omogočajo mu torej, da je pri tem avtonomen. Intelektualne vrline so tako kot nravstvene nujne za doseganje eudaimonije, so torej nujne za doseganje srečnosti, polnega Življenja. A kako? Aristotel nameni kar nekaj prostora o doseganju nravstvenih vrlin, ne pa toliko o doseganju intelektualnih (razumskih) vrlin. Trdi sicer, da se nravstvene vrline oblikujejo s ponavljanjem dejanj, iz katerih so oblikovane, torej kot posledica navade (ethos), intelektualne vrline pa se oblikujejo z učenjem, ki zahteva čas in izkušnje, a obema je skupna zahteva po intencionalnosti, kjer ima izobraževanje ključno vlogo.

Z vrlinsko epistemologijo so se filozofi pričeli intenzivno ukvarjati v osemdesetih letih dvajsetega stoletja, ko so poskušali povezati razkorak med spoznavnim internalizmom in eksternalizmom. Razkorak je viden pri odgovoru na vprašanje, kaj šteje za upravičeno prepričanje. Če menimo, da morajo biti vsi dejavniki, ki prispevajo k upravičenosti prepričanja, dostopni spoznavnemu subjektu, potem nam je blizu spoznavni internalizem, ki trdi, da ima posameznik zmožnost osebnega zavedanja, tj. razumeti in ovrednotiti razloge za svoja prepričanja. Če pa menimo, da temu ni tako, tj. da spoznavnemu subjektu ni potrebno oz. ni mogoče imeti introspektivnega dostopa do vseh relevantnih elementov, potem nam je bliže spoznavni eksternalizem, ki trdi, da je dovolj, da smo prišli do spoznanja po zanesljivi poti. Pri zagovoru ene ali druge teorije so avtorji v svoje razlage vključevali različne spoznavne (intelektualne) vrline, kjer imajo včasih celo vsebinsko podobne vrline različna poimenovanja. L. Zagzebski govori o radovednosti, intelektualni skromnosti², vedoželjnosti in miselni odprtosti. R. C. Roberts in W. J. Wood o ljubezni do modrosti, avtonomiji, intelektualni skromnosti, intelektualni previdnosti, intelektualnemu pogumu, intelektualni radodarnosti, praktični modrosti in odločnosti/stabilnosti. E. Sosa in J. Greco pa naštevata naslednje vrline: moč razmišljanja, logična intuicija, spomin, zaznava, logično sklepanje, introspekcija. Montmarquet našteje nepristranskost, intelektualni pogum (ki vključuje tudi miselno odprtost), intelektualno treznost (ki je po opisu podobna intelektualni previdnosti) in spoznavno vestnost (pravilno iskanje resnice in izogibanje zmotam). Na podlagi

² *Ang.* intellectual humility, ki bi se lahko prevajal kot ponižnost. A ponižnost ima lahko pridih podrejenosti, tako da je primernejši izraz skromnost.

raznovrstnih vrlin, utemeljitev ter razlag je L. Code (1984; v Watson 2015) utemeljila naredila razliko med vrlinskim reliabilizmom in vrlinskim responsibilizmom.

Za vrlinske reliabiliste, kamor umeščamo E. Sosa in J. Greca, so epistemične vrline veščine, spoznavne zmožnosti, spoznavne sposobnosti in spretnosti, ki omogočajo posamezniku učinkovito kognitivno delovanje, tj. da pride do resničnega prepričanja, vedenja, modrosti. Zelo splošna opredelitev »je lastnost, ki pomaga maksimirati presežek resnice nad zmoto.« (Sosa, 1991, 225). Za J. Greca pa: »Mehanizem M za ustvarjanje in/ali ohranjanje prepričanj je kognitivna vrlina, če in samo če je M sposobnost verjeti propozicijam in se izogniti verjeti napačnim propozicijam znotraj polja propozicij F, ko je posameznik v sklopu okoliščin.« (Greco, 1993, 418). Zanj so tako kognitivne vrline zanesljive spoznavne zmožnosti, so mehanizmi in stabilne dispozicije, ki vodijo do resničnih prepričanj. To so lahko zaznava, spomin, introspekcija, a ni dovolj zgolj zanesljivost, temveč tudi epistemična odgovornost. To pomeni, da moramo uporabljati kognitivne vrline odgovorno, aktivno in intencionalno. Intelktualna vrlina je tudi pri E. Sosi, ki ne vključuje epistemične odgovornosti, sposobnost, ki spoznavnemu subjektu omogoča: »da na določenem polju propozicij F in v pogojih C večinoma doseže resnico in se izogne zmoti.« (Sosa, 1993, 82). Če želimo priti do upravičenega prepričanja, ki lahko vodi do resnice, moramo torej po mnenju vrlinskih reliabilistov zagotoviti, da imamo zanesljive mehanizme za oblikovanje prepričanj. Resnično prepričanje je namreč rezultat akterjevih zanesljivih kognitivnih zmožnosti.

Na drugi strani pa imamo vrlinske responsibiliste (L. Zagzebski, J. Baehr, R. C. Roberts, W. J. Wood), pri katerih intelektualne vrline temeljijo na značaju in so podobne moralnim značajskim vrlinam. Zagzebski trdi, da je vrlina pridobljena odličnost (ni naravna sposobnost, ni veščina), ki vključuje motivacijsko komponento. Vrine so "vse oblike motivacij za kognitivni stik z realnostjo." (Zagzebski, 1996, 167). J. Baehr, R. C. Roberts, W. J. Woods poudarjajo, da intelektualne vrline niso zgolj potencialne značajske lastnosti, temveč jih je treba aktivno razvijati in udejanjati v vsakdanjem intelektualnem delovanju. To pomeni, da je vzgoja intelektualnega značaja spoznavnega subjekta bistven element. Z značajskimi lastnostmi spoznavajočega želimo izboljšati posameznikov epistemični položaj, zato responsibilizem trdi, da sta odgovornost in motivacija spoznavajočega, da išče resnico in se izogiba zmotam. Epistemične vrline niso dane zmožnosti, temveč jih pridobimo s pomočjo izobraževanja, refleksije in prakse. Zato je cilj, da oblikujemo naš vrlinski epistemični značaj, ki vodi k odgovornemu oblikovanju

prepričanj. Kot opozarja Battaly (2008), prav ta etična komponenta daje epistemologiji vrlin moč, da ponovno poveže spoznanje, značaj in odgovornost – tri kategorije, ki so bile v moderni filozofiji pogosto ločene.

Do sedaj smo govorili o vrlinski epistemologiji; Aristotel imenuje vrline, ki vodijo do spoznave resnice, *razumske* vrline. Hkrati pa se nam pojavljajo poimenovanja *spoznavne* vrline in *intelektualne* vrline. Lahko jih uporabimo kot sinonim, lahko pa jih glede na zgornjo opredelitev, tj. vrlinskega responsabilizma in vrlinskega reliabilizma, ločimo. O spoznavnih vrlinah bi govorili reliabilisti, saj so vrline povezane z delovanjem spoznavnih zmožnosti, ki prispevajo k zanesljivemu pridobivanju znanja. V primeru, da govorimo o vrlinah kot o značajskih lastnostih dobrega misleca, pa bi jih lahko imenovali intelektualne vrline, v nekaterih primerih naletimo tudi na poimenovanje moralno-intelektualne lastnosti.

Vrlinska epistemologija torej poskuša preseči razkorak med spoznavnim internalizmom in eksternalizmom. Vendar pa podrobnejša analiza dveh osrednjih pristopov k vrlinski epistemologiji kaže, da se ta razkorak v določeni meri ohranja. Reliabilistični vrlinski epistemologi izhajajo iz koncepta spoznavnih zmožnosti (»zmožnostne vrline«), torej zanesljivih kognitivnih zmožnosti, kot so zaznava, spomin in logično sklepanje. Njihov pristop je tesno povezan z zgodnejšimi eksternalističnimi epistemologijami. Nasprotno pa responsabilistični epistemologi razumejo intelektualne vrline kot značajske lastnosti, na primer vestnost, odprtost misli in intelektualna poštenost ter radovednost. Te vrline označujejo kot značajske vrline, saj ne temeljijo zgolj na naravnih kognitivnih sposobnostih, temveč na njihovem zavestnem oblikovanju v procesu spoznavanja. Ta pristop je vsebinsko bližji internalističnim stališčem v epistemologiji.

V uvodu smo zapisali stališče S. Prijić-Samaržija: ne glede na to, ali zagovarjamo reliabilistično ali responsabilistično epistemologijo, kritično mišljenje ostaja intelektualna vrлина. Preden presodimo, ali ta trditev vzdrži, se bomo v nadaljevanju posvetili različnim opredelitvam kritičnega mišljenja.

Kritično mišljenje

Četudi je kritično mišljenje predstavljeno kot eden izmed najpomembnejših temeljev sodobnega izobraževanja in znanstvenega raziskovanja, ne obstaja enotna definicija tega pojma. *Filozofski pristop* velja za enega najširših, saj poudarja sposobnost

argumentacije, kar vključuje številne druge miselne veščine, kot so analiza, presoja, interpretacija in vrednotenje. Če želimo preseči ozke okvire posameznih disciplin (Bregant, Gartner 2015) in oblikovati splošno definicijo, se lahko opremo na pomen sestavnih delov izraza. 'Mišljenje' je k cilju usmerjena mentalna dejavnost, pri čemer so lahko cilji različni: reševanje problemov, iskanje razlag, izpeljevanje sklepov, razumevanje argumentov, ocenjevanje stališč itd. 'Kritično' pomeni, da je 'refleksivno' v smislu opazovanja lastnega napredka, ocenjevanja posameznih korakov na poti do cilja in popravljanja lastnih napak. Če obe definiciji združimo na smiseln način, dobimo naslednjo možno definicijo kritičnega mišljenja: kritično mišljenje je refleksivna mentalna dejavnost, ki nas s pomočjo razčlenjevanja, sinteze in ocenjevanja podatkov vodi do odločitev. Zgrešeno je misliti, da je kritično mišljenje negativno, njegov namen ni zavrniti neko prepričanje, ampak najti sprejemljivega. Prav tako kritično mišljenje ni nezmotljivo, saj ljudje, ko izpeljujemo, presojamo in se odločamo, pogosto delamo napake. Kot pravijo Klampfer, Bregant in Gartner (2008, 10), je "razmišljanje temeljna človekova značilnost. To pa še ne pomeni, da vsi razmišljamo enako kakovostno. Miselne procese in njihove izdelke pogosto zaznamujejo površnost, pristranskost, izkrivljanje, neinformiranost ali celo predsodki. Malomarno razmišljanje je še zlasti usodno v raziskovanju." Na tej osnovi lahko oblikujemo naslednjo definicijo: kritično mišljenje je refleksivna in samouravnavajoča miselna dejavnost, ki vključuje razčlenjevanje, sintezo in vrednotenje informacij z namenom oblikovanja utemeljenih sodb in odločitev. Njegov namen ni zavračanje idej, temveč iskanje najbolj utemeljenih in sprejemljivih stališč. Izhajali smo iz trditve, da velja filozofski pristop za enega širših, pa vendar se zdi, da je ta opredelitev osrediščena zgolj na veščine, precej ozka in različna od J. Deweyja.

Pojem kritičnega mišljenja se namreč razteza že od pragmatizma J. Deweyja in je jedro sodobnih analitičnih pristopov v filozofiji in v izobraževanju. Dewey je kritično mišljenje opredelil kot »reflektirano mišljenje«, torej kot proces aktivnega, lastnega, vztrajnega in skrbnega razmisleka o prepričanju ali o domnevni obliki vedenja v luči odprte miselne naravnosti in razlogov, ki podpirajo to prepričanje, ter nadaljnjih sklepov, h katerim vodi (Dewey, 1909, 9). Za Deweyja je kritično mišljenje večše mišljenje, ki »... lahko trdimo, da kritično mišljenje vedno predstavlja epistemično vrlino.« (Dewey, 1909, 12). Deweyjeva definicija torej poudarja miselno dejavnost, ki presega zgolj reševanje problemov; gre za refleksivni odnos do lastnih spoznavnih procesov, kjer se posameznik zavestno sprašuje o utemeljenosti svojih sodb.

Kasnejši avtorji so Deweyjevo tradicijo nadgradili. E. Glaser poudarja tri komponente kritičnega mišljenja: i. naravnost k premišljenemu obravnavanju problemov in tem, ki jih posameznik srečuje v svoji izkušnji; ii. poznavanje metod logičnega raziskovanja in sklepanja; iii. določene veščine pri uporabi teh metod. Kritično mišljenje »zahteva vztrajno prizadevanje za preverjanje vsakega prepričanja ali domnevno obliko vedenja glede na dokaze, ki ga podpirajo, in glede na sklepe, ki iz njega izhajajo.« (Glaser, 1941, 5). V tradiciji kritičnega mišljenja se pogosto poudarjata dva temeljna elementa: po eni strani gre za posedovanje določenih miselnih veščin, po drugi pa za pripravljenost, da se te spretnosti tudi dejansko uporabljajo. Iz tega lahko izpeljemo, da ni dovolj zgolj znanje oz. ni dovolj, da smo v tem vešči, potrebna je tudi volja za uporabo kritičnega mišljenja. R. Ennis je opredelitev še razširil, saj je opredelitvi, da je kritično mišljenje premišljeno, reflektirano in pravilno presojanje trditev, dodal: kritično mišljenje je tudi usmeritev v odločanje glede prepričanj in dejanj. S takšno opredelitvijo ne moremo več razumeti kritičnega mišljenja zgolj kot veščino, temveč tudi kot dispozicijo. To pomeni, da v opredelitev vključujemo naravnost, miselno držo in odnos spoznavnega subjekta, da uporablja omenjene veščine in da je za to motiviran. Opredelitev kritičnega mišljenja se nadgrajuje. Tako je R. Paul izpostavil pomembnost metakognicije, kjer posameznik izboljšuje lastno razmišljanje z razmišljanjem o razmišljanju, tj. z zavestnim obvladovanjem miselnih struktur in vključitvijo intelektualnih standardov (Paul, Fisher, Nosich, 1993, 4). Pri tem ni pomembno zgolj posameznikovo mišljenje, za dobrega kritičnega misleca je pomembna tudi resna in nepristranska obravnava različnih predpostavk, idej, stališč, tudi ali predvsem tistih, ki se razlikujejo od njegovih lastnih. Slednje Paul imenuje močno kritično mišljenje. H. Siegel pa je v ospredje postavil vprašanje, kaj pomeni biti kritični mislec. Po njegovem mnenju kritični mislec ne pomeni le posedovati veščin argumentiranja, temveč tudi imeti določene naravnosti, dispozicije, miselne navade in značajske lastnosti, ki skupaj tvorijo t. i. »kritično naravnost« ali »kritični duh«. To pomeni, da se ne osredotočamo zgolj na veščine, temveč tudi na značaj, saj ne vključujemo zgolj sposobnost iskanja razlogov, temveč tudi zavezanost k temu početju. Ne gre zgolj za sposobnost nepristranskega presojanja, temveč tudi pripravljenost in željo po takšni presoji. Za posameznika s kritično naravnostjo ni nič izvzeto iz kritične presoje, niti najgloblje zakoreninjena lastna prepričanja (Siegel, 1985, 39).

Sklenemo lahko, da določene opredelitve (predvsem tiste pred koncem osemdesetih prejšnjega stoletja) skoraj izključno poudarjajo razvoj veščin oziroma se ukvarjajo z že obstoječimi intelektualnimi produkti (hipoteze, argumenti, izjave). Med izjemami sta morda M. Lipmann in A. M. Sharp, ki sta pri krepitvi veščin kritičnega mišljenja pri otrocih in mladostnikih izpostavljala pomembnost kreativnega, skrbnostnega in sodelovalnega mišljenja, torej tudi motiviranosti, odnosa in naravnosti spoznavnega subjekta, prav tako pa (kot Dewey) družbeni kontekst in (samo)refleksijo. Od devetdesetih let prejšnjega stoletja dalje pa je v literaturi o kritičnem mišljenju opazno več pozornosti namenjeno prav naravnostim in dispozicijam kritičnega misleca. Bistvena razlika je med tem, da je nekdo v določeni domeni spreten, in tem, da ima tudi nagnjenje oziroma dispozicijo, da te spretnosti uporablja. Ali, kot trdi A. Fisher, ne gre le za iskanje napak, za kakovost iskanja rešitev, za povezavo med dejanjem in mišljenjem, ki ni zgolj kritično, temveč tudi kreativno. Kritični mislec je torej tisti, ki ne le obvlada kritično mišljenje, temveč ga tudi dosledno prakticira. Zelo razširjena opredelitev kritičnega mišljenja tako ne vključuje le osnovnih veščin in sposobnosti analitičnega presojanja (sklepanje, izpeljevanje, argumentiranje), temveč tudi moralno in epistemološko držo: pripravljenost iskati resnico, priznati napake in biti odprt za nasprotna stališča. Zato številni avtorji (npr. Hitchcock, 2017) poudarjajo, da kritično mišljenje ni le kognitivna tehnika, temveč način bivanja v svetu, v katerem razmišljanje pomeni tudi odgovornost do resnice in argumentativne poštenosti.

Odnos med kritičnim mišljenjem in spoznavnimi vrlinami

Čeprav sta epistemologija vrlin in kritično mišljenje razviti v različnih filozofskih kontekstih, je iz dosedanje analize razvidno, da ju povezuje skupna usmerjenost k doseganju kognitivne odličnosti in zanesljivega spoznavanja. Obe teoretski zasnovi izhajata iz predpostavke, da proces spoznavanja ni zgolj rezultat formalno pravilnih metodoloških postopkov, temveč tudi odraz intelektualnih dispozicij posameznika, kot so poštenost, odprtost, vztrajnost in refleksivnost, kar je prikazano v Paul-Elderjevem modelu kritičnega mišljenja (2010). Model temelji na povezanosti treh komponent: elementov mišljenja kot struktur miselnega procesa (informacije, predpostavke, vprašanja, izpeljevanja, koncepte), intelektualnih standardov kot meril kakovosti mišljenja (natančnost, jasnost, relevantnost, poštenost) in intelektualnih značilnosti/lastnosti kot dispozicij spoznavnega subjekta (avtonomnost, pogum, integriteta, skromnost, vztrajnost, nepristranskost). Za kvalitetno presojanje neke vsebine (tj. elementov mišljenja) moramo vključiti intelektualne standarde, kar

pomaga razvijati intelektualne značilnosti/lastnosti. Slednje pa vplivajo na učinkovito uporabo intelektualnih standardov. Tako celostno razvijamo kritično mišljenje.

Iz zapisanega se nam ponovno vzpostavi uvodni problem razmerja med kritičnim mišljenjem in spoznavnimi vrlinami. So slednje del kritičnega mišljenja, je kritično mišljenje ena izmed vrlin ali sta samostojna elementa, ki sta v relaciji? Davies (2015) je izpostavil različne veščine kritičnega mišljenja, prav tako pa tudi več dispozicij kritičnega mišljenja. Prav te dispozicije (odprtost, poštenost, vestnost, skrb za dokaze, pripravljenost na revizijo prepričanj, intelektualni pogum, intelektualna skromnost), ki jih razume kot elemente omogočanja prakticiranja veščin, na način, kot je primerno, oziroma kot usmeritve v mišljenju in delovanju, so tudi tipične intelektualne vrline, kot jih opisujeta Zagzebski (1996) in Sosa (1991). Vrlinam je tako mesto znotraj kritičnega mišljenja, ki ni zgolj skupek veščin. Hkrati pa Siegel (1988) opozarja, da lahko teoretiki kritičnega mišljenja veliko pridobijo iz vrlinske epistemologije, saj slednja omogoča poglobljeno razumevanje dispozicij/značilnosti/lastnosti/vrlin, poglobljeno razumevanje normativne vrednosti teh dispozicij/značilnosti in poglobljeno razumevanje značajske psihologije subjekta z intelektualnimi vrlinami in željami, iz katerih izhajajo intelektualne vrline. Epistemološke vrline zagotavljajo okvir, v katerem postane mogoče pojasniti, zakaj so določene dispozicije, povezane s kritičnim mišljenjem, vredne prizadevanja. Odprtost za različne poglede, poštenost v presoji dokazov in pripravljenost na samokritiko niso le koristne spretnosti, temveč normativne zahteve intelektualne vrlosti. V tem smislu lahko kritično mišljenje razumemo kot prakso, ki zahteva udejanjanje epistemoloških vrlin, hkrati pa jih tudi krepi in preizprašuje. Z epistemološkega vidika je torej mogoče reči, da je kritično mišljenje normativno usmerjena dejavnost, v kateri se vrline udejanjajo, a niso izčrpane. Tako ni zgolj kognitivna sposobnost, temveč oblika prakse, v kateri se povezujejo znanje, značaj in vrednote.

Kritično mišljenje in epistemične vrline v izobraževanju

M. Lipman trdi: "Če naj bodo šole uspešne pri poučevanju kritičnega mišljenja, morajo imeti učitelji jasno predstavo o tem, kaj kritično mišljenje sploh je /.../." (Lipman, 1988, 38). Ta misel je izjemno relevantna v kontekstu novih učnih načrtov, kjer se poudarja razvoj skupnih ciljev, kot so digitalne kompetence, trajnostni razvoj, podjetnost, zdravje in dobrobit ter državljanska kultura. Vsi ti cilji, ki so usklajeni z

evropskimi smernicami za celostno in vseživljenjsko izobraževanje, zahtevajo aktivno, reflektivno in odgovorno mišljenje, kar pomeni, da kritično mišljenje ni le sredstvo, temveč tudi pogoj za doseganje teh ciljev. Toda, nič ne pomaga, da je kritični mislec ideal, h kateremu vsi težimo, če pa ne vemo, kaj kritično mišljenje sploh je in kako ga doseči. Zato je naloga učiteljev in staršev, ki morajo vrednote, znanje in spretnosti, povezane s kritičnim mišljenjem, posredovati otrokom oziroma učencem, težka in je samoumevno, da morajo vse to na nek način posedovati tudi sami – vprašanje pa je, kako, če jim umanjka pomen pojma. Pri kritičnem mišljenju ne gre zgolj za tehnično obvladovanje logičnih postopkov, temveč za celostno miselno držo, ki vključuje sposobnost refleksije, argumentacije in epistemološke odgovornosti. Razvijanje epistemičnih vrlin pa je ključno za oblikovanje aktivnih državljanov: avtonomnih, odgovornih in reflektivnih učencev, ki so sposobni presojati kompleksne informacije v pluralni družbi. Pedagoške implikacije različnih definicij kritičnega mišljenja, ki smo jih predstavili do sedaj, zahtevajo, da učitelji načrtujejo učne aktivnosti, ki ne razvijajo le sposobnosti razmišljanja, temveč tudi značajske vrline, kot so odprtost, poštenost, vztrajnost in radovednost. Učne metode, kot so filozofija za/z otroke/-i, sokratski dialog, analiza argumentov in primerov, študije primerov ter problemsko učenje, spodbujajo razvoj teh sposobnosti. Epistemične vrline, med katerimi izstopajo intelektualna poštenost, odprtost za dokaze, samorefleksija in radovednost, morajo postati sestavni del vzgojno-izobraževalnega procesa. Paul-Elderjev model ponuja uporabno orodje za načrtovanje učnih aktivnosti in ocenjevanje mišljenja, saj vključuje tako elemente mišljenja kot intelektualne standarde, ki omogočajo celostno presojo kakovosti mišljenja.

Učitelj ima pri tem ključno vlogo, saj je zaželeno, da s svojo držo (odprtostjo za vprašanja, pripravljenostjo na priznanje napak, intelektualno poštenostjo in vztrajnostjo pri iskanju resnice) uteleša vrline, ki jih želi razvijati pri učencih. Pedagoški odnos tako presega prenos znanja in postane prostor za oblikovanje intelektualne drže, učitelj pa stopi iz vloge t. i. tradicionalnega učitelja. Tradicionalno vrednotenje pogosto meri le znanje in veščine, zanemara pa dispozicije, ki so ključne za kakovostno mišljenje. Zato je smiselno razviti orodja za spremljanje intelektualnih vrlin, kot so samoocene, refleksivni vprašalniki, opazovalni listi za učitelje in portfoliji učencev, ki vključujejo primere njihovega mišljenja in refleksije. Toda potrebno je narediti premik v poučevanju. »Premik v poučevanju od osredotočenosti na poučevanje k osredotočenosti na učenje in podreditev učne vsebine t. i. 'kompetencam', s tem pa na: premik v osredotočenosti izobraževanja iz učitelja na

učenca in razvijanje njegovih zmožnosti, kar zahteva drugačno vlogo učitelja, ki vednosti ne prenaša, ampak jo strukturira, učencu pa je supervizor in ga vodi in spremlja na poti h kompetentnosti.« (Kotnik, 2013).

3 Zaključek

Cilj sodobne vzgoje ni le informiran posameznik, temveč odgovoren mislec, ki zna presoјati, dvomiti, argumentirati in se učiti iz napak. Vzgoja za epistemološko odgovornost pomeni oblikovanje posameznika, ki razume pomen resnice, argumentacije in intelektualne integritete ter zna v pluralni družbi delovati kot reflektiven in etično naravnani aktiven udeleženec. Aristotel poudari (1114b, 1139b), da so vrline hotene, saj izhajajo iz zadržanj, za katera je posameznik v določenem smislu soodgovoren. Ker zadržanja določajo smoter delovanja, velja enako tudi za slabosti, in sicer: če so vrline hotene, so hotene tudi njihove nasprotnе oblike. Vprašanje, ki se ob tem poraja, je, ali to velja tudi za intelektualne vrline, ki so del racionalnega dela duše in se oblikujejo z učenjem, izkušnjo in intencionalnostjo. Prijić-Samaržija (2020) trdi, da je ena izmed epistemičnih vrlin tudi kritično mišljenje, ne glede na to, ali izhajamo iz reliabilistične ali responsabilistične epistemologije. Zato nas je v tekstu zanimalo, kakšen je odnos med kritičnim mišljenjem in epistemičnimi vrlinami. Analiza je pokazala naslednje:

- epistemične vrline so zanesljive kognitivne zmožnosti (reliabilizem) ali značajske dispozicije (responsibilizem); glede na to, da so vrline, jih razumemo kot stabilne elemente, ki prispevajo k zanesljivemu, po mnenju responsabilistov tudi odgovornemu spoznavanju;
- Paul-Elderjev model povezuje elemente mišljenja, intelektualne standarde in značajske lastnosti; kritično mišljenje je tako praksa, ki vključuje (glede na različne avtorje) različne veščine, za nekatere pa tudi dispozicije kritičnega mišljenja.

Torej, trditev, da je kritično mišljenje intelektualna vrлина ne glede na to, ali smo reliabilisti ali responsabilisti, je pomembna, saj opozarja na etično dimenzijo mišljenja. A četudi se zdi, da imamo pri kritičnem mišljenju zanesljive kognitivne procese, dispozicije, ki so ubesedene kot epistemične dispozicije, in motivacijo z odgovornostjo, so epistemične vrline pogoj za kakovostno kritično mišljenje. Kritičnega mišljenja tako, čeprav vsebuje številne vrline, kot so odprtost, vestnost,

intelektualna poštenost in zmernost, ni mogoče reducirati na eno samo vrlino. Gre za Deweyjevo reflektivno in celotno prakso, ki povezuje kognitivne sposobnosti in značajske dispozicije v iskanju resnice in razumevanja, ki vsebuje metarazsežnost, tj. refleksijo o lastni kogniciji. V tem pogledu kritičnega mišljenja ne moremo preprosto opredeliti kot epistemološko vrlino, temveč kot epistemološko odgovorno delovanje, ki v sebi uteleša različne vrline, a hkrati presega njihov seštevek.

References

- Aristotel. (2002). *Nikomahova etika* (prev. A. Šuster, izvirnik leta 350 pr. n. št.). Ljubljana: KUD Logos.
- Battaly, H. (2008). Virtue epistemology. *Philosophy Compass*, 3(4), 639–663. <https://doi.org/10.1111/j.1747-9991.2008.00140.x>
- Bregant, J., & Gartner, S. (2015). Kritično mišljenje: med teorijo in prakso. V *Sodobno kognitivno izobraževanje in transdisciplinarni modeli učenja: pedagoška strategija* (str. 113–118). Fakulteta za naravoslovje in matematiko. http://ist.tehnika.um.si/wp-content/uploads/2015/10/Monografija_SI_1.pdf
- Code, L. (1984). *Epistemic responsibility*. University Press of New England.
- Davies, W. M. (2015). A model of critical thinking in higher education. *Higher Education Research & Development*, 34(3), 441–454. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Dewey, J. (1909). *How we think*. D.C. Heath & Co.
- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81–111.
- Fisher, A. (2019). *Critical thinking: An introduction* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Glaser, E. M. (1941). *An experiment in the development of critical thinking*. Teachers College, Columbia University.
- Greco, J. (1993). Virtues and vices of virtue epistemology. *Canadian Journal of Philosophy*, 23(3), 413–432. <http://www.jstor.org/stable/40231831>
- Hitchcock, D. (2017). Critical thinking. In F. H. van Eemeren & B. Garssen (Eds.), *The Routledge handbook of argumentation theory* (pp. 485–498). Routledge.
- Kotnik, R. (2007). Novi izzivi za izobraževanje učiteljev. V *Priložnosti v izobraževanju z bolonjsko reformo v Sloveniji* (str. 44–51). Filozofska fakulteta.
- Kotnik, R. (2013). *Nova paradigma v izobraževanju: je manj labko več?* (Let. 075). Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo. <http://www.ruslica.si>
- Kotnik, R. *Competence based approach in teacher education: The importance of conceptual clarity for partnership*. https://www.zofijini.net/wp-content/uploads/2013/09/RKotnik_ATEE.pdf
- Paul, R., & Elder, L. (2010). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking Press.
- Paul, R., Fisher, A., & Nosich, G. (1993). *Critical thinking handbook: High school*. Foundation for Critical Thinking.
- Prijic-Samaržija, S. (2020). Epistemic virtues and critical thinking. In M. Fricker & M. Lynch (Eds.), *The Routledge handbook of social epistemology* (pp. 347–357). Routledge.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. Routledge.
- Siegel, H. (2015). *Critical thinking and virtue epistemology*. V J. Baehr (ur.), *Intellectual virtues and education: Essays in applied virtue epistemology* (str. 105–122). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315714127>
- Sosa, E. (1991). Intellectual virtue in perspective. In *Knowledge in perspective: Selected essays in epistemology* (pp. 270–294). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511625299.017>

- Sosa, E. (1993). Reliabilism and intellectual virtue. In L. Zagzebski (Ed.), *Virtue epistemology: Essays on epistemic virtue and responsibility* (pp. 82–98). Oxford University Press.
- Strahovnik, V. (2004). Uvod v vrlinsko epistemologijo. *Analiza*, 8(3), 101–118.
- Zagzebski, L. T. (1996). *Virtues of the mind: An inquiry into the nature of virtue and the ethical foundations of knowledge*. Cambridge University Press.