

Može li se naučiti kritički misliti?

Nenad Smokrović

Uvod

Glavni je cilj ovog teksta, pored razmatranja pojma 'kritičko mišljenje' u njegovoj suvremenoj upotrebi, ispitati mogućnosti stjecanja znanja ili naučivosti sposobnosti kritičkog mišljenja. Nije sporno da se kritičko mišljenje u nekim svojim segmentima može poboljšati (kao što je to slučaj sa svim vještinama). Pitanje je može li se ono naučiti (kao što je to slučaj sa stranim jezikom)?

Danas je govor o argumentiranoj raspravi, školskim kurikulumima, kao i rješavanju različitih vrsta dijaloških sporova postao nezamisliv bez spominjanja kritičkog mišljenja. Problematičnim, međutim, ostaje da je unatoč tome razumijevanje pojma kritičkog mišljenja danas u svom optimizmu nedovoljno elaborirano kako s obzirom na svoje temeljno određenje, tako i s obzirom na svoju ulogu i primjenu. Ono izražava nepokolebljivo i, čini se, nedovoljno osviješteno prosvjetiteljsko povjerenje u razum, u njegovu kritičku snagu koja kada je na djelu, doprinosi boljitku u svim segmentima ljudskog života. U ovom svjetlu, oslanjanje na razum kao moć rasuđivanja s jedne strane vodi do istinitijih vjerovanja i ispravnijih odluka, a s druge omogućuje odmicanje od osobnih interesa, svojevrsan *stepping back* te uvažavanje tuđih stavova i uviđanje vlastitih pogrešnih koraka. Mnogi će također optimistički povezati moralnost i optimalnost mišljenja. Tako, primjerice, Wittgenstein (*Filozofska istraživanja*): "Biti bolja osoba i biti pametniji jedno je te isto".

Koju god korist od kritičkog mišljenja (u daljnjem tekstu: KM) očekivali, ključna je ideja da se ono može naučiti. Od koga se, pak, očekuje sposobnost za KM? Suvremena i popularna upotreba termina, pogotovo u domeni pedagogije, pretpostavlja da je to način mišljenja u načelu dostupan svim racionalnim ljudskim bićima (gdje 'racionalno' uzima-

mo u najširem i najneodređenijem smislu), što uključuje (logički) neobrazovane ljude i školsku djecu, ali isto tako i sudionike znanstvenog diskursa, sudsku raspravu itd. Prešutno se uzima da je KM nešto što je u načelu poznato (stručnjacima), samo što *načela KM treba izraziti u terminima korisnih alata*, čemu onda ljude treba podučiti. Kao što se podučava ispravno skijanje, dobra vožnja, uspješno poslovno pregovaranje i slično. U pogledu alata, u knjizi *Arguing well* John Shand (2000) kaže: “Ova knjiga želi dati alate, logičke i psihološke, koji ljude sprečavaju da zanemare razum ili ga loše i pogrešno primijene, ..., a primjenjivati ih dobro ono jest što trebaju činiti” (str. 3). Naučimo li ljude ispravno primjenjivati alate, razum će se ispravno koristiti i mnogi problemi bit će riješeni.

Radi se o tome da ovakva pretpostavljena samorazumljivost KM prikriva potrebu za njegovim određenjem. No, u tome je upravo problem. Naivno shvaćanje KM u svojem izbjegavanju dubljeg promišljanja ovog pitanja prijeti postati radikalno nekritičkim. To je vidljivo u dijelu teorijskog diskursa koji se ovime bavi, poglavito u njegovu edukacijsko-pedagoškom aspektu. Ilustrirat ćemo to na primjeru eksplicitnog odbijanja jasnog određenja. Tako Davis i Barnett naglašavaju (2015): “Definicije kritičkog mišljenja nisu centralne za područja kao što su kritička pedagogija ili kritički feminizam. Učenje o takvim definicijama ne pomaže nam razviti kritički stav o društvu u kojem živimo.” (str. 3).

Određena doza samorazumljivosti u shvaćanju KM prisutna je i u elaboriranom filozofskom (epistemološkom) diskursu. Ona je vidljiva s obzirom na pitanje o kakvim se točno sposobnostima kada govorimo o KM radi, ali isto tako i s obzirom na pitanje o mogućnosti stjecanja ili naučivosti tih vještina. Ovdje nam se od posebne važnosti čini recentni članak autora Kotzee, Carter i Siegela (u daljnjem tekstu: K, C, S) (2019) pa ćemo se na njemu kratko zadržati. Autori članka žele pokazati da razvoj kritičkog mišljenja, s jedne strane i razvoj intelektualnih epitemičkih vrlina, s druge strane predstvaljaju dva sasvim odvojena i nezavisna pedagoška cilja. Štoviše, ovo implicira da intelektualne vrline *nisu* dio kritičkog mišljenja, a s obzirom na pedagogiju “primarni cilj obrazovanja promocija je kritičkog mišljenja” (ibid, ...), za što pedagogija ima dostatnih resursa, što nije slučaj s epistemičkim vrlinama.” U ovom članku želimo pokazati upravo suprotno, naime da je određenje kritičkog mišljenje nepotpuno ukoliko ne uključuje epistemičke vrline

shvaćene na određeni način. Tvrdit ćemo da KM nije jednostavna, monolitna sposobnost. KM *složeni je teorijski konstrukt*¹ koji se sastoji od niza elemenata od kojih se neki lakše a neki teže mogu naučiti. Na ovu tvrdnju i daljnju raspravu s tezama Kotzee, Carter i Siegela vratit ćemo se u poglavlju o strukturi KM.

Izdvojimo na kraju ovog uvoda dvije tvrdnje koje su pretpostavljene u suvremenoj literaturi o KM i na koje će se fokusirati naša kritika. Prvo, to je ideja da je KM odjelita sposobnost zaključivanja koja se jasno može razlikovati od drugih i koja ne uključuje druga epistemička svojstva, prije svega epistemičke vrline i drugo, da je ovo sposobnost koju može steći svaki normalni, prosječni subjekt, odnosno da je to sposobnost koja se edukacijom može (i treba) u takvom subjektu razviti. Implicitno je također pretpostavljeno da je subjekt osposobljen za KM sposoban kritički misliti u svakoj domeni realnosti. Kritički mislitelj bit će jednako kritičan u domeni koja mu je dobro poznata, ali i u svakoj drugoj, primjerice, u prosuđivanju znanstvenog od neznanstvenog, u prosuđivanju religijskog mišljenja, u domeni problema koji se tiču socijalne jednakosti, pravde, u domeni politike, morala itd.

Nastanak pojma KM i kako se ono danas razumije?

Sam pojam sve je prije nego jednoznačan. Započnimo stoga s analizom suvremenog razumijevanja pojma KM i vrlo kratkim osvrtom na značenje ovog pojma kroz posljednja dva stoljeća. Termin KM u svom suvremenom određenju postao je općekorištenim relativno odnedavno (u posljednjoj trećini prošlog stoljeća. Prvu polovicu stoljeća, pak, karakterizira određenje KM kao 'kritike postojecćeg'²). Isto tako, pozivanje na starije, filozofsko (kantovsko) određenje kritičkog pristupa shvaćenog kao proučavanje epistemičkih uvjeta svakog mogućeg mišljenja neće nam pomoću u razumijevanju suvremenog značenja ovog

¹ Pod konstruktom mislimo na standardno određenje gdje se pod tim misli na teorijski neopažljivi entitet čije se značenje određuje operacionalnom definicijom. Vidi Kerlinger, F. N., 1986.

² Ovo je određenje na djelu u radovima filozofa *Frankfurtske škole* te kasnije u radovima filozofa okupljenih oko časopisa *Praxis*.

pojma. Činjenica je da je u svojoj suvremenoj upotrebi značenje ovog termina s obzirom na ranije upotrebe doživjelo temeljit zaokret od prijašnjeg epistemičkog konteksta ili pak konteksta 'prevratničke kritike postojecćeg' k užem, kognitivno-psihološkom određenju *ispravnog* mišljenja i mogućnosti *procjene ispravnosti personalnih ili interpersonalnih kognitivnih epizoda*.

Gledano iz povijesne perspektive, vrlo blizu suvremenom većinskom gledanju na određenje KM došao je John Dewey (on, doduše, ne spominje *kritičko mišljenje* nego *reflective thinking*) formuliravši ga kao: "Aktivno, ustrajno i pažljivo razmatranje vjerovanja ili pretpostavljenog oblika znanja u svjetlu razloga koji ga podržavaju i daljnjih zaključaka kojima ono teži." (1909). Ono što je za puno razumijevanje ove definicije potrebno odrediti jest relacija koja određuje kako razlozi (u klasičnom argumentu, premise) podržavaju (support) vjerovanje (u klasičnom argumentu, konkluziju). Standardni stav još od Kanta naovamo, ali posebno od formiranja formalne logike (Frege) do polovice 20. stoljeća bio je da premise podržavaju argument tek relacijom klasične, formalne valjanosti. Upravo ovakvo određenje formalne logike kao standarda za mjerenje sposobnosti za KM motivirao je suvremene teoretičare KM na potragu za adekvatnijim standardom. Ovi teoretičari, u težnji da odrede standarde i kanone mišljenja *stvarnih* ljudi u *aktualnom* svijetu, ne prihvataju ovaj stav, već relaciju podržavanja temelje na pravilima *neformalne logike*.

Pioniri u povezivanju pravila neformalne logike i KM jesu S. Toulmin, zasnivajući ono što on zove *working logic* (Toulmin, 1958) i C. Perelman, s prijedlogom nove retorike (Perelman i Olbrechts-Tyteca, 1958). Suvremeni autori, prije svega R. Johnson (2000) i D. Hitchcock (2007) preuzimaju ideju bliske povezanosti neformalne logike i KM. Naglasimo i to da je ideja same neformalne logike nedovoljno jasno artikulirana.

Zanimljivo je vidjeti kako jedan od najznačajnijih aktera suvremene teorije neformalne logike i KM Ralph Johnson (2012) vidi razloge za nastanak, najprije neformalne logike a onda i s njom povezanog KM. Neformalna logika, svjedoči Johnson, nastala je iz nezadovoljstva nastavnika i studenata mogućnošću primjene nastave formalne logike na ovladavanje aktualnim inferencijalnim problemima. Sedamdesetih i

osamdesetih godina prošlog stoljeća nastaje niz različitih artikulacija ideje neformalne logike, a na to se u isto vrijeme nadovezuje “pokret kritičkog mišljenja”. Unutar ovog pokreta javljaju se različite definicije KM: “Problem s ovim shvaćanjem nije naprosto to da postoje mnoge definicije kritičkog mišljenja, već da su neke inkompatibilne s drugima (ibid, 6)”. Zanimljivo je također vidjeti kako Johnson vidi odnos između neformalne logike i KM On kaže: “Neformalna logika označava tip logike dok kritičko mišljenje označava vrstu intelektualne prakse, kao i edukacijski ideal” (ibid, 8), te nekoliko pasusa dalje nastavlja: “Ako misliti kritički traži sposobnost procjene argumenata, za što mislim da bise mnogi složili, tada neformalna logika treba dati značajan doprinos ostvarenju cilja kritičkog mišljenja.” (ibid, 9). Ipak, sumnja u uspješnost ovog nastojanja izražava se na kraju članka: “Najvažnije pitanje nije to uče li studenti na našim tečajevima KM kritički misliti, kako je to određeno specifičnim testovima kritičkog mišljenja. Značajno pitanje jest traje li iskustvo s učenjem kritičkog mišljenja nakon samog tečaja i igra li ulogu u njihovim daljnjim kognitivnim aktivnostima.” (ibid, 13).

Struktura kritičkog mišljenja

Dakle, koncept KM sadrži ideju o tome da postoje pravila (neformalne logike) koja određuju strukturu “ispravne upotrebe razuma” te da se ta pravila regularnim edukacijskim procesom (i odgovarajućim kurikulumom) mogu implementirati u kognitivno ponašanje studenta. Sama priroda KM pa stoga i priroda toga što se treba podučavati nije dovoljno jasna. Je li to skup (neformalnih logičkih) pravila i njihovapraksa, kao što je tou slučaju učenja stranog jezika skup gramatičkih pravila i njihova praksa, koju većina ljudi može naučiti. Ili je to latentna sposobnost koju svatko u nekoj mjeri posjeduje a izrazitije se aktivira u određenim okolnostima, *posebno u argumentativnom dijalogu* gdje je svatko naročito oprezan ili kritičan u uočavanju oponentovih pogrešaka (Mercier i Sperber (2011) to zovu *vigilizam*). Je li to generalna sposobnost (kao što je to sposobnost za matematičko mišljenje) koju neki ljudi iskazuju u većoj a neki u manjoj mjeri, ali nije moguće značajnije ju poboljšati? Čini se da su suvremeni teoretičari kritičkog mišljenja skloniji ovoj prvoj mogućnosti. Mi ćemo kao plauzibilnu uzeti osnovnu ideju druge solucije i pokušati je detaljnije elaborirati.

Da bismo započeli s razradom ideje KM, vratimo se na sintagmu 'kognitivna epizoda mišljenja' koju smo upotrijebili u uvodu ovog rada. Ona pretpostavlja da se mnogoznačni i neprecizni pojam mišljenja može izraziti u nešto određenijim terminima *zaključivanja* i *argumentiranja*. Sasvim sumarno rečeno, pod *zaključivanjem* razumije se proces izvođenja ili derivacije kojim mislitelj od skupa iskaza ili propozicija dolazi do konkluzije. Proces zaključivanja može imati oblik argumenta, gdje se pod argumentom razumije formulacija iskaza (konkluzije) podržanog razlozima. U osnovi, to je tradicionalno shvaćanje. Tako već Kvintilijan (*Institutio oratoria*) kaže da je argument 'razlog koji putem stvari koje su izvjesne čini prihvatljivim ono što je dvojbeno' (*ratio per ea, quae certa sunt, fidem dubiis adheren*). Suvremeno standardno određenje zaključivanja u kognitivnoj znanosti kaže slično: "Zaključivanje je promjena (tranzicija) u mišljenju u kojoj neka vjerovanja (ili misli) nude osnovicu (ili razlog) za dolaženje do novog vjerovanja" (Rips i Adler, 2008, *Introduction*). Kognitivna epizoda utoliko pojedinačna je instanca mišljenja shvaćenog kao zaključivanje.

Argument je, pak, najčešća forma u kojoj se proces zaključivanje provodi. Da bismo razlikovali argument kao logičku formu nezavisnu od procesa zaključivanja od argumenta u kojem se provodi *proces zaključivanja*, nazovimo ovo posljednje argumentacija. U sažetom obliku izrazimo argumentaciju kao tromjesnu strukturu (Γ, R, α) . R označava proces zaključivanja kojim zaključitelj želi demonstrirati/dokazati da je njegov proces dolaženja do zaključka ispravan, odnosno da su premise u skupu Γ dobar razlog ili da *podržavanju* zaključak α . Sasvim je izvjesno da se KM u najopćenitijem obliku može opisati kao zaključivanje koje ima oblik argumentacije. Određenje, kao prvu aproksimaciju KM kažimo da je ono *zaključivanje podržano razlozima, izraženo u formi argumentacije*.

Prva polazna aproksimacija traži daljnje i detaljnije određenje prirode KM. Prije svega, koji su to elementi ili aspekti kojim se KM kao složeni konstrukt može izraziti te koji se dadu naučiti? Da bismo odgovorili na ovo pitanje, predložiti ćemo po našem sudu plauzibilnu strukturu KM KM, kao i druge više kognitivne sposobnosti, sadrži svoju fenomenološku, manifestnu razinu, ali također i razinu kognitivnih sposobnosti koje se dadu opisati kao mehanizmi, ponekad kao dispozicije³, koje su

³ U ovom tekstu nećemo ulaziti u razlikovanje između mehanizama i dispozicija

inherentne manifestnoj razini te koje stoje u njihovoj osnovi i omogućuju ih. Predlažemo podjelu na dvije manifestne razine na kojima se aktivnosti odvijaju u domeni svjesne kontrole subjekta, od kojih svaka ima sebi odgovarajuću razinu temeljnih sposobnosti (i/ili dispozicija) koje ih utemeljuju i omogućuju. Razlikovat ćemo, dakle, ukupno četiri aspekta KM. To su:

- a) sposobnost uočavanja ilatičkih odnosa (odnos razloga i tvrdnje),
- b) kognitivne sposobnosti koje omogućuju ilatičke sposobnosti,
- c) epistemičke vrline,
- d) dispozicije na kojima se zasnivaju epistemičke vrline.

Svaki od ovih aspekata detaljnije ćemo prikazati.

- Prva manifestna sposobnost jest *sposobnost uočavanja podržavajućih odnosa između razloga i tvrdnje*, odnosno u klasičnom argumentu, premisa i konkluzije. Uočavanje podržavajućih odnosa između razloga i tvrdnje uključuje kako sposobnost tvorbe vlastitih argumenata koje sam subjekt prosuđuje kao ‘ispravne’ (takve da su premise razlozi za konkluziju), tako i sposobnost prosuđivanja ‘ispravnosti’ tuđih argumenta. Nazovimo ovo *sposobnošću prosuđivanja ilatičkih odnosa* (koristeći termin koji je uveo Ralph Johnson). Pod ilatičkim odnosima razumijemo one koji utemeljuju tranziciju od skupa vjerovanja koji nude razloge za tvrdnju na samu tvrdnju. Malo formalnije, ako propozicije od γ_1 do γ_n predstavljaju dobre razloge za α (konkluziju), tada je opravdano zaključiti α . Ovaj odnos zasnovanosti tvrdnje na razlozima, rekli smo, može biti vrlo različit. Razlika je, naravno, radi li se o deduktivnom, induktivnom ili abduktivnom zaključivanju. Razlika se javlja i unutar svakog od ovih tipova zaključivanja. Svaki od ovih oblika zaključivanja može biti ‘ispravan’ ili ‘neispravan’. ‘Ispravnost’ je, naravno, relativna s obzirom na kriterij prosuđivanja ispravnosti. Vidjeli smo već da se kod deduktivnog zaključivanja ‘ispravnim’ ili podržavajućim odnosom premisa i zaključka može smatrati formalno logička valjanost, ali isto tako i neka od svojstava utemeljenih u neformalnoj logici (primjerice, uvjerljivost

ni u razgranatu i složenu raspravu koje se o ovom problemu vodi. Povodit ćemo se za zatečenim terminima u literaturi i govoriti o mehanizmima tamo gdje se taj termin spominje, odnosno o dispozicijama kada se one spominju.

argumenta, prihvatljivost⁴ i slično). Ne ulazeći u raspravu o tome na čemu sve mogu biti zasnovani razlozi za tvrdnju, sposobnost o kojoj je riječ jest sposobnost prepoznavanja ilatičkih relacija.

- Dio ilatičkih sposobnosti odvija se na refleksivnoj, svjesnoj razini dok se u svom značajnom dijelu odvija na razini implicitnih, ponekad automatskih reakcija na zadatak s kojim se subjekt suočava. Radilo se o refleksivnoj ili spontanoj razini reakcije, ilatičko prepoznavanje značajno je određeno *kognitivnim sposobnostima*⁵, aktivnostima čije se procesiranje odvija na subpersonalnoj, manje-više nesvjesnoj razina. One se u (Stanovich, West i Toplak, 2016, str. 208) određuju ovako: “Kognitivne sposobnosti tipovi su kognitivnih procesa koje proučavaju istraživači procesiranja informacijama u potrazi za utemeljujućom kognitivnom osnovicom u temelju performansi na IQ testovima. *Brzina percipiranja, točnost razlikovanja, kapacitet radne memorije te efikasnost prizivanja informacija uskladištenih u dugoročnoj memoriji* primjeri su kognitivnih sposobnosti koje stoje u osnovi tradicionalne psihometrijske inteligencije”. Premda se u citiranom odjeljku spominje opća inteligencija (kao značajan segment racionalnosti), jasno je da su kognitivne sposobnosti pozitivno korelirane s provođenjem epizoda KM, posebno na razini ilatičkih sposobnosti. Što su kognitivne sposobnosti bolje, to je veća sposobnost prepoznavanja ispravnih ilatičkih odnosa. S obzirom na problem naučivosti KM, moramo pretpostaviti da je učenje u domeni KM povezano s poboljšanjem kognitivnih sposobnosti, što se opet mora moći postići edukacijom. Pokazat ćemo da to nije slučaj. Za sada dostaje analogija s inteligencijom. Na stupnju opće inteligencije zasnivaju se intelektualne razlike, međutim nije tako da se nizak stupanj IQ edukacijom može učiniti višim.

c) Drugi centralni oblik (pored ilatičkog) provođenja epizoda KM temelji se na epistemičkim vrlinama. Osnovno značenje pojma preuzimamo iz epistemološkog pravca nazvanog epistemologija vrlina (Zagzebski 1996, Battaly 2015, Baehr 2011) koji ova disciplina dijeli s etikom vrli-

⁴ U suvremenoj neformalnoj logici najčešće se za ispravnu ili podržavajuću relaciju koristi engleski termin “cogency”.

⁵ Termin preuzimamo od K. Stanovicha (2016). Vidi poglavlja 2 i 11.

na. U ovom tekstu značenje pojma *epistemička vrlina* želimo, što je više moguće, osloboditi svake etičke konotacije i maksimalno približiti ga kognitivnom kontekstu. Za razliku od sposobnosti prepoznavanja ilatičkih veza, za koje možemo reći da se manifestiraju na *objektnoj razini*, djelatnosti vezane za epistemičke vrline odvijaju se na *metarazini*. Epistemičke vrline odredit ćemo kao metainferencijalni aspekt kognitivnog djelovanja za koji djelatnik može preuzeti odgovornost.

Nabrajajući primjere kognitivnih vrlina J. Baehr, istaknuti predstavnik epistemologije vrlina, spominje (pored ostalog) sljedeće: *znatiželja (inquisitiveness)*, *otvorenost uma*, *intelektualna hrabrost te intelektualno poštenje*. S druge strane, u području kognitivne znansti, barata se vrlo sličnim atributima. Tako Stanovich, West i Toplak (u daljnjem tekst: S, W, T) (2016), koji su kognitivni znanstvenici, umjesto o kognitivnim *vrlinama* radije govore o *dispozicijama racionalnog mišljenja* i ilustriraju ih primjerima koji su posve slični Beahrovim. Očito da je razlika među pojmovima epistemičke vrline nasuprot. dispozicija mišljenja samo terminološka. Evo stava Stanovicha, Westa i Toplaka: “Dispozicije racionalnog mišljenja one su koje se posebno odnose na adekvatnost formiranja vjerovanja i donošenja odluka. Primjeri dispozicija racionalnog mišljenja uključuju dispoziciju za *procjenu (odvagivanje) novih evidencija naspram čvrsto ukorijenjenih vjerovanja...*, *dispoziciju da se dobar dio vremena (ili kratko vrijeme) posveti problemu prije nego se odustane ili dispoziciju za procjenu mišljenja drugih prilikom formiranja vlastitih.*” (208). Da se u osnovi radi o vrlo sličnim stavovima, potvrđuje i Beahrovo temeljenje vrlina na dispozicijama. Prema njegovu mišljenju, svaka intelektualna vrlina pretpostavlja posjedovanje *dispozicije* za provođenje određene aktivnosti. Tako Baehr (2013, 249) u nešto formalnijem izričaju tvrdi: “Za svaku intelektualnu vrlinu V, subjekt S posjeduje V samo ako je S:

- (a) disponiran iskazati određenu aktivnost ili psihološku karakteristiku V
- (b) (i to čini) iz ljubavi prema epistemičkim dobrima”.

Ovim prikazom kompletirali smo strukturu KM u kojoj smo istaknuli dva aspekta manifestnog djelovanja (ilatički i epistemičke vrline) te dvije utemeljujuće razine (kognitivne sposobnosti i dispozicije). Vratimo se sada na inicijalno pitanje: može li se KM naučiti? Ponuđena struktura

omogućuje da se naučivost razmotri s obzirom na svaki od aspekata ili elemenata koji čine KM. Pođimo od ilatičkih vještina i razmotrimo mogu li se one naučiti? Moj odgovor je negativan, što ću u nastavku obrazložiti.

To što nazivam ilatičkim sposobnostima u osnovi su inferencijalne sposobnosti i predmet su daleko najekstenzivnijeg proučavanja kroz više od četiri decenije. Opsežna psihološka i kognitivistička literatura nastala u ovom razdoblju eksperimentalno potvrđuje izrazito skeptičan stav kako s obzirom na sposobnosti zaključivanja aktualnog mislitelja, tako i s obzirom na mogućnost poboljšanja (naučivost) ovih sposobnosti. Spomenut ću samo najpoznatija istraživanja čiji su rezultati replicirani nebrojeno puta. To je prije svega Wasonov eksperiment, nazvan *problem izbora*, te istraživanja Kahnemana i Tverskog. Wasonov eksperiment⁶ pokazuje da ljudi izrazito loše i teško izlaze na kraj s elementarnim deduktivnim zadacima (preko 95% ispitanika pogrešno je odgovorilo na postavljeni zadatak) dok istraživanja Kahnemana i Tverskog dokumentiraju jednako loše rezultate u domeni indukcije (spomenimo samo tzv. *Linda problem*) i bejzovskog zaključivanja.

Značajno je napomenuti da spomenuta istraživanja prosuđuju ljudsku sposobnost zaključivanja s obzirom na standarde određene pravilima formalne logike (u slučaju deduktivnog zaključivanja) i formalnim pravilima (aksiomima) teorije vjerojatnosti (u slučaju induktivnog i bejzovskog zaključivanja). S obzirom na ove standarde, pokazuje se da su ljudi ako ne neracionalni, a ono barem suboptimalno racionalni. Ovi rezultati ni u kojem slučaju nisu neočekivani. Naime, načela klasične formalne logike suviše su zahtjevna da bismo njima mjerili ljudsku racionalnost. Dva njezina temeljna načela, *deduktivna zatvorenost* i *monotonost*, potpuno su neplauzibilna kao načela (ljudskog) zaključivanja⁷. Uzevši u obzir ove činjenice, možemo se pitati kako je ljude moguće naučiti onome što nisu u stanju provesti?

⁶ Wasonov zadatak izbora ili eksperiment četiri karte dizajniran je ovako: ispitanicima su prezentirane četiri karte prikazane tako da na sebi imaju na jednoj strani slovo, a na drugoj strani broj. Poredak karata bio je ovaj: A, D, 4, 7. Ispitanici su upoznati s pravilom: "Ako karta ima samoglasnik na jednoj strani, tada ima parni broj na drugoj". Zadatak s kojim su bili suočeni bio je: "Trebate reći koje od karata treba preokrenuti da biste utvrdili je li pravilo istinito ili lažno".

⁷ Detaljnije o tome u Smokrović, 2018.

Naravno, ljudsku je inferencijalnu sposobnost moguće mjeriti i drugačijim standardima. Naime, već u vrijeme formuliranja Wasonova zadatka izbora mnogi su kritičari primijetili da bi problem mogao ležati prije u formulaciji zadatka nego u ljudskoj sposobnosti. Originalni Wasonov zadatak formuliran je u apstraktnim terminima brojki i slova. Eksperimenti koji su slijedili zamijenili su u zadatku apstraktne brojke i slova konkretnim pojmovima koji su prosječnom ispitaniku poznatiji i relevantniji za donošenje zaključka. Kod ovako formuliranog zadatka rezultati su se drastično popravili⁸. Znači li to da su ljudske ilatičke sposobnosti ipak pouzdane i da se one mogu naučiti? Prije nego odgovorimo na ovo pitanje, pogledajmo na čemu se za teoretičare neformalne logike zasniva odnos razloga (premise) i tvrdnje (konkluzije). U kontekstu eksperimenata koje smo prikazali, možemo modificirati pitanje i postaviti ga ovako: na osnovu čega u scenariju s pivom i kolom (vidi fusnotu 8) ispitanici daju ispravne odgovore (kad to već nije na osnovu formalno-logičkih svojstava)?

Teoretičari neformalne logike kao kriterije za procjenu argumenta najčešće predlažu sljedeće: relevantnost, prihvatljivost i dostatnost. Jedan od istaknutih teoretičara ovog pravca Blair kriterij za prepoznavanje argumenta opisuje ovako:

(...) argument je dobar ako su njegovi razlozi ili premise pojedinačno ili u kombinaciji relevantni kao podrška postavljene tvrdnje te zajedno (ako su relevantni i prihvatljivi) dostatni za podršku tvrdnji u prilog koje su bili ponuđeni. (Blair, 2011, 87).

Čini se da su sva tri kriterija (koja su zastupljena i u Blairovom argumentu) epistemološka, ne logička i u znatnoj mjeri relativni s obzirom na znanja i vjerovanja prosuditelja. Naročito je prihvatljivost izrazito subjektivna kategorija. Evaluator će prihvatiti argument s obzirom na kontekst izricanja. Primjerice, velika većina ispitanika prihvatit će kao ispravan ovaj argument:

⁸ Jedna od mnogih reformuliranih varijanti zadatka izbora uključuje sljedeći scenarij: zamisli da poslužuješ za šankom na kojem se nudi pivo i kola. Pravilo je da samo punoljetne osobe smiju piti pivo. Četiri karte sadrže informacije o ljudima za šankom i piću. Na jednoj strani karte je piće, a na drugoj godine starosti. Karte su sljedeće: pivo, kola, 25, 16. Pitanje je koju kartu treba okrenuti da biste utvrdili krši li se pravilo? U ovoj formulaciji zadatka oko 75% ispitanika ispravno je riješilo zadatak.

Ako Ana treba napisati seminarski rad, radit će u biblioteci.

Ana treba napisati seminarski rad,

dakle, radit će u biblioteci.

Ako, međutim, ovom argumentu dodamo još jednu premisu, što u skladu s *pravilom monotonosti* formalne logike ne može promijeniti njegovu valjanost, više od polovice ispitanika ga neće procijeniti valjanim. Evo primjera:

Ako Ana treba napisati seminarski rad, radit će u biblioteci.

Ana treba napisati seminarski rad,

radit će u biblioteci ako biblioteka bude otvorena,

dakle, radit će u biblioteci.

Vidimo da je prihvatljivost argumenta, a i relevantnost relacije premisa i konkluzije ovisna o kontekstu, o sadržaju premisa i prosuditeljevim postojećim vjerovanjima. Nadalje, eksperimenti su pokazali da ispitanici bolje zaključuju u kontekstu koji im je poznat, ali ostaju izrazito skloni pogreškama u kontekstima koji su im udaljeniji i nepoznatiji.

Vratimo se na problem naučivosti. Domena primjene kritičkog mišljenja po pretpostavci ne može biti ograničena na usko područje blisko mislitelju. Kritički mislitelj, odnosno ispravni prosuditelj argumenta, trebao bi iskazivati sposobnost kritičkog mišljenja u različitim kontekstima, ne samo u onima koju su mu poznati. Ako je napredak u ovom pogledu i moguć, on je ostvariv samo u kontekstima koji su prosuditelju poznati. Ne ulazeći dublje u ovu zanimljivu problematiku, kao ni i u brojne pokušaje osporavanja rezultata istraživanja, važno je reći da je dominantno mišljenje unutar kognitivne teorije to da je nerealno očekivati poboljšanja ili meliorativne pomake unutar inferencijalne domene bilo u deduktivnom, bilo u induktivnom području. Pogotovo je to nerealno očekivati kroz učenje 'ispravnih' pravila zaključivanja i ukazivanja na tzv. logičke pogreške, kako se to često naivno pretpostavlja u teorijama kritičkog mišljenja

Kognitivne sposobnosti, rekli smo, stoje u osnovi ilatičkih sposobnosti. Kod S, T, W (2013) pobrojane su one najvažnije: "Brzina percipiranja, točnost razlikovanja, kapacitet radne memorije i efikasnost prizivanja informacija uskladištenih u dugoročnoj memoriji". Uočimo da je jedna od dominantnih paradigmi u kognitivnoj znanosti teorija dualnih

procesa koja odvaja tzv. subpersonalne (ili *sistem 1*) od personalnih (ili *sistem 2*) kognitivnih procesa, pri čemu su oni prvi automatski, asocijativni i manje-više nesvjesni, dok su oni drugi refleksivni i utemeljeni na pravilima zaključivanja. Problem je u tome što kognitivne sposobnosti mahom spadaju u subpersonalne, nesvjesne i automatske procese. Teško je pretpostaviti da ono što se nalazi ispod praga svjesnog i refleksivnog može biti podvrgnuto učenju i poboljšanju kroz učenje. Što je još gore, kako je Reber (1993) pokazao: “Predsvjesni procesi imaju nizaki varijabilitet i ne pokazuju značajan odnos spram analitičke inteligencije”. Zaključimo da je i u ovoj domeni nerealno očekivati poboljšanja kroz učenje.

Preostaje nam analiza posljednjeg elementa KM, epistemičkih vrlina. Mogu li se ove vrline steći učenjem? Za ovaj dio analize potrebno je vratiti se na članak Kotzee, Carter, Siegel, (u daljnjem tekstu: K, C, S) 2019, u kojem se tvrdi a) da kritičko mišljenje nema veze s epistemičkim vrlinama i b) da se kritičko mišljenje, za razliku od epistemičkih vrlina može naučiti. Pokušavajući pokazati što je to konkretno u KM što se može naučiti, autori nabrajaju upravo svojstva koja nedvojbeno pripadaju epistemičkim vrlinama. Evo citata: “Ono (kritičko mišljenje) uči studente što kritičko mišljenje jest, zašto je ono dobro (i zašto je nekritičko mišljenje loše) te kako misliti kritički. Pod ‘dobrim’ ovdje mislimo na dobro s epistemičke točke gledanja, to jest mišljenje koje zadovoljava epistemičke kriterije time što nudi razloge koji su usmjereni na istinu i dokazno snažne evidencije, koje izbjegava pogreške u zaključivanju i koje je poduprto širokim razumijevanjem epistemičkih kvaliteta i uvažavanjem kriterija u terminima kojih su te kvalitete određene...”. Uočimo najprije da su sva navedena svojstva metainferencijalni predikati i da svaki od njih izražava neki aspekt epistemičkih vrlina. Sva se ona odnose na ono što S, W, T (2013, 249) određuju kao “adekvatnost formiranja vjerovanja i donošenja odluka”, što je upravo određenje dispozicija mišljenja. Konkretno, svojstvo ‘usmjerenosti na istinu’ izravno odgovara Beahrovim vrlinama epistemičke znatiželje i otvorenosti uma. Ovo posljednje jest vrлина za koju S, W, T tvrde da je najuže povezana sa sposobnostima mišljenja. Također, ‘dokazno (*probative*) snažne evidencije’ naprosto su ‘dispozicija za *procjenu (odvagivanje) novih evidencija naspram čvrsto ukorijenjenih vjerovanja*’ kod S, W, T.

Vjerujemo da smo pokazali da teza a) kod K, C, S ne stoji. S obzirom na tezu b), čini se da je sami autori, pod pretpostavkom da je naša interpretacija ispravna, demantiraju. Naime, ako se kritičko mišljenje (odvojeno od epistemičkih vrlina), kako tvrde, može naučiti, a pokazuje se da je to što se može naučiti upravo u domeni epistemičkih vrlina, onda su epistemičke vrline onaj element u strukturi kritičkog mišljenja koji se može naučiti.

Vidjeli smo da K, C, S smatraju da je studente potrebno podučiti tome zašto je KM “dobro”, a to specificiraju: “Pod ‘dobrim’ ovdje mislimo na dobro s epistemičke točke gledanja”. Ovo određenje upravo odgovara Beahrovom spominjanju epistemičkih dobara čije stavove autori žele osporiti. Beahr, naime, kaže da netko posjeduje vrlinu samo ako je:

- (a) disponiran iskazati određenu aktivnost ili psihološku karakteristiku V
- (b) (i to čini) iz ljubavi prema epistemičkim dobrima.

Naše je pitanje, bez obzira radi li se o nekom monolitnom KM ili o epistemičkim vrlinama kao segmentu KM: kako se ljubav prema epistemičkim dobrima ili u najmanju ruku korist od epistemičkih dobara može edukacijom prenijeti na studente? Već smo pokazali da je nerealno očekivati da se to ostvari kroz učenje ‘ispravnih’ pravila zaključivanja i ukazivanjem na tzv. logičke i druge pogreške. Smatramo da korist od epistemičkih dobara množe postati očigledna tek kroz praksu i upotrebu segmenata mišljenja u kojima epistemička dobra igraju značajnu ulogu. Praksa na koju mislimo jest argumentativna praksa koja ima za cilj pokazati (demonstrirati) da je argument ispravan, odnosno da je oponentov argument neispravan. Svatko tko sudjeluje u argumentativnoj praksi želi pokazati ispravnost, a time i nadmoć svojeg stava zasnovanog na argumentu. Drugim riječima, sudionik argumentativnog procesa želi dokazati adekvatnost svog argumenta s obzirom na cilj, bila to uvjerljivost, valjanost ili istinitost. Korist od “epistemičkih dobara” može se prepoznati tek kroz praksu koja jasno razdvaja ona svojstva koju su efikasna za postizanje argumentacijskog cilja od onih koja to nisu.

Dakle, da rezimiramo naš stav: nerealno je očekivati da mišljenje može postati “kritičko” podučavanjem formalno-logičkih ili neformalnih pravila. Ako uopće postoji mogućnost učenja u domeni KM, tada se ona može ostvariti kroz usvajanje epistemičkih vrlina. Segment kroz

koji se može prepoznati, pa onda i prihvatiti, efikasnost epistemičkih dobara (epistemičkih vrlina) nalazi se na metainferencijalnoj razini na kojoj mislitelj prosuđuje uspješnost svojeg argumentiranja⁹. One strategije koje se pokazuju uspješne usvajaju se dok se one neuspješne izbjegavaju. Naravno, ne vodi svaka argumentativna praksa ovakvoj soluciji. Najčešće agumentacija završava u polarizaciji mišljenja i neslaganju. Međutim, ako postoji mogućnost napretka, onda ona leži u spremnosti da se napuste strategije koje vode neslaganju i prihvate one koje mogu polučiti razrješenje sukoba¹⁰.

Literatura

- Baehr, J., 2013, The Cognitive Demands of Intellectual Virtue. In T. Henning and D. P. Schweikard, eds., *Knowledge, Virtue, and Action: Putting Epistemic Virtues to Work*. London: Routledge, str. 99–117.
- Blair, J., 2011, *Groundwork in the theory of argumentation*. New York: Springer.
- Davies, M., Barnett, R., 2015, *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, Palgrave Macmillan.
- Johnson, R., 2000, *Manifest Rationality*, Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum.
- Johnson, R., 2012, When Informal Logic Met Critical Thinking, *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 27, 3: 5–14.
- Kahneman, D., Slovic, P., Tversky, A., 1992, *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*, Cambridge University Press.
- Kerlinger, F. N., 1986, *Foundations of Behavioral Research*, Harcourt Brace.
- Kotzee, B., Carter, J. A., Siegel, H., 2019, Education for Intellectual Virtue: a critique from action guidance, *Episteme*: 1–23.
- Kuhn, D., 2016. A Role for Reasoning in a Dialogical Approach to Critical Thinking, *Topoi*, DOI 10.1007/s11245-016-9373-4.
- Mercier, H., Sperber, D., 2011, Why do humans reason? Argument for an argumentative theory, *Behavioral and Brain Sciences* 34: 57–111.
- Perelman, C., Olbrecht-Tyteca, L., 1958, *Traité De L'argumentation: La Nouvelle Rhétorique*, Paris: Perss Universitaires de France.
- Rips, L. J., Adler, J. E., 2008, *Reasoning*, Studies for Human Inference and its Foundations, Cambridge University Press.

⁹ Detaljnije o tipu argumentacije koji može dovesti do proširenja znanja u: Smokrović, 2015.

¹⁰ Sličan stav našem zastupa Deanna Kuhn (Kuhn 2016)

Shand, J., 2000, *Arguing Well*, Routledge.

Smokrović, N., 2015, Argumentation as a Means for Extending Knowledge, *Croatian Journal of Philosophy*, 44.

Smokrović, N., 2018, Informal Reasoning and Formal Logic, *Croatian Journal of Philosophy*, no. 54: 455–471.

Stanovich, K., West, R., Toplak, M., 2016, *The Rationality Quotient*, MIT Press.

Toulmin, S., 1958, *The Use of Argument*, Cambridge: Cambridge UP.

Wason, P. C. 1968, Reasoning about a rule, *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 20 (3): 273–281.