

Κοσμάς ΣΚΑΒΑΝΤΖΟΣ

*Σκέψεις πάνω στην ανάπτυξη της
κριτικής ικανότητας.
Ποιος φοβάται ακόμη την Λογική;*

ΤΑ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΔΕΚΑ ΧΡΟΝΙΑ ΣΤΗΝ ΧΩΡΑ ΜΑΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΙΚΟΣΙ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΔΙΕΘΝΩΣ το ζήτημα της *κριτικής σκέψης (critical thinking)* μέσα από την και μέσα στην σχολική διαδικασία αποτελεί έναν κοινό τόπο αναφοράς από πολλούς φορείς ή πρόσωπα εμπλεκόμενα με την Εκπαίδευση. Τα Υπουργεία Παιδείας τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο προτάσσουν ως αίτημα την ανάπτυξη της *κριτικής ικανότητας* στο Νέο Σχολείο. Επιπροσθέτως Σύμβουλοι, οδηγίες προς εκπαιδευτικούς και επιμορφωτές μέσα σε καθοδηγητικά εγχειρίδια¹, αλλά και ειδικοί αναφέρουν την κριτική ικανότητα ως μία τρόπον τινά, *ειδοποιό διαφορά*, που ξεχωρίζει την παλαιά μηχανική-απομνημονευτική σχολική μάθηση του παρελθόντος, από την νέα δημιουργική και κριτική μάθηση του παρόντος. Πολλοί ομιλούν για μία Εκπαίδευση που δεν θα εκπαιδεύει στην απομνημόνευση πληροφοριών και στοιχείων που δεν κατανοεί ο μαθητής, αλλά μάλλον στην κατασκευή μίας γνώσης που την κατανοεί και την χειρίζεται, μέσα σε πραγματικά περιβάλλοντα, δηλαδή σε μία γνώση εντός της οποίας η σκέψη θα είναι πρωταγωνιστής. Το νέο αυτό αίτημα είναι αρκούντως εύλογο υπό την προοπτική των ραγδαίων εξελίξεων και απαιτήσεων σε έναν κόσμο υπό διαμόρφωση που μας παρουσιάζει φοβερές προκλήσεις.

1. Νέο άραγε ή παλαιό;

Δύο παρατηρήσεις μέχρις εδώ: Πρώτον, το «νέο» αυτό στοιχείο είναι

¹ Βασίλης Κουλαϊδής (επιμ.) 2007, αποθηκευμένη στην www.oepek.gr/download/Sygxrones_Didaktikes_Epimorfotis.pdf.

ήδη παλαιό σε πολλά στοιχεία του. Τα δυτικά πανεπιστήμια μετά το 600 μ.Χ. τα οποία εργάζονταν με το πλατωνικής προελεύσεως curriculum του *trivium* και του *quadrivium* (εισήγηση από τον Βοήθιο και τον Κασσιόδωρο) είχαν εξ όσων γνωρίζουμε μαθήματα Γραμματικής, Λογικής και Ρητορικής, τα οποία ανήκουν στο *trivium* και τα οποία ως *ελεύθερες τέχνες* (*Liberal Arts*) στόχο είχαν μεταξύ άλλων την εξάσκηση των δεξιοτήτων της σκέψης, αλλά και την μελέτη των συλλογισμών κατά τα *είδη*, κατά τους *τρόπους*, κατά τα *σχήματα* και κατά την *ύλην*². Όσοι έχουν δει ή μελετήσει κάποιο αρχαίο τεχνικό σύγγραμμα, είτε Λογικής (π.χ. τα Λογικά συγγράμματα του Αριστοτέλους, ή του Βλεμμύδου), είτε Ρητορικής (π.χ. τα τεχνικά συγγράμματα του Ερμογένους, ή του Ψελλού), θα έχουν διαπιστώσει ότι ένας από τους στόχους αυτών των συγγραμμάτων ήταν η θεωρητική γνώση και η πρακτική εφαρμογή στοιχείων, τα οποία εμείς σήμερα τα εντάσσουμε στην κριτική σκέψη, όπως η κατασκευή ερωτήσεων για τα «*τίς, τί, ποῦ, πῶς, πότε, διατί*»³, αλλά και γνώση και χρήση πάνω στην απόδειξη, στο επιχείρημα, στην κατασκευή θέσης και αναίρεσης. Ειδικά στο παραπάνω σύγγραμμα του Ερμογένους η λέξη «κρίση» αναφέρεται στο κεφάλαιο «*Περί στάσεων*» πάρα πολλές φορές.

Παρατήρηση δεύτερη: το «νέο» αυτό στοιχείο έχουμε την εντύπωση ότι ευρίσκεται σήμερα σε επίπεδο *δέοντος* και ευκταίου και όχι -ακόμη- σε επίπεδο ουσιαστικής εφαρμογής. Για να το πούμε πιο σκληρά, εξ επόψεως ασκήσεων του χειρισμού των κριτικών μας δεξιοτήτων βρισκόμαστε πιο πίσω από τα σχολεία του *Trivium* και του *Quadrivium*! Η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας ισχύει μεν σήμερα και είναι αποδεκτή *de dicto* - σε επίπεδο ευχολογίου - αλλά όχι και *de re*, δηλαδή σε τροχιά μαζικής εφαρμογής. Αυτό ίσως συμβαίνει γιατί πολλοί θεωρούν ότι η *κριτική ικανότητα* είναι κάτι ήδη γνωστό στην φύση του, εύκολο, μονοσήμαντο και αυτονόητο. Όταν οι καθηγητές χαρακτηρίζουν ορισμένες ερωτήσεις ως «ερωτήσεις κρίσεως» θεωρούν δεδομένο ότι ξέρουν καλά τι υφής είναι αυτές, αλλά, επιπροσθέτως, ότι ξέρει και ο μαθητής τι να κάνει με αυτές! Δεν ισχύει τίποτε από αυτά, όπως θα δείξουμε. Το κρίνειν και η κριτική ικανότητα δεν είναι κάτι το γνωστό στην ολότητά του, ούτε κάτι απλό. Δεν φαίνεται, επίσης, να είναι εύκολο ή αυτομάτως προσπελάσιμο

² Alexandri Aphrodisiensis, MDCCCLXXXI, 1 – 4. Κατά τα *είδη* χωρίζονται οι συλλογισμοί σε δεκτικούς και υποθετικούς. Κατά τον *τρόπον* σε τέλειους και ατελείς, κατά τα *σχήματα* σε πρώτο δεύτερο τρίτο σχήμα και κατά την *ύλην* σε αποδεικτικούς, διαλεκτικούς και εριστικούς.

³ Ερμογένους, Vol III, MDCCCXXXIV, 19-22

και, τέλος, σίγουρα δεν είναι αυτονόητο ή αυτόματο παρεπόμενο μέσα στον σχεδιασμό των Ελληνικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Έτσι για άλλη μία φορά πολλοί εκπαιδευτικοί, αλλά και μαθητές καλούνται να κάνουν κάτι που αγνοούν και δεν ξέρουν τι είναι, ούτε πώς να το χειρίζονται, έχοντας ελάχιστα τεχνικά εφόδια. Επιπλέον, υπάρχει η υποψία –εκ μέρους του γράφοντος– ότι δεν υπάρχει (στην χώρα μας τουλάχιστον) κάποια ειδική κλίμακα μέτρησης ή κάποιο εργαλείο που θα αξιολογεί (θα μετρά) με ακρίβεια την ικανότητα αυτήν. Η αλλόκοτη κατάσταση αυτή έχει επισημανθεί από πολλούς ανθρώπους. Όπως επεσήμανε ο Φανούριος Βώρος στην ιστοσελίδα του σε ένα μικρό αλλά περιεκτικό κείμενο με τον τίτλο «Τι είναι ερώτηση κρίσης;»: «Για την Εκπαίδευση είναι αυτονόητη η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας των παιδιών. Όταν αυτός ο στόχος γίνεται σύνθημα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, τότε το αυτονόητο γίνεται και αυτοδέσμευση. Και περιμένει κανείς οι υπεύθυνοι εκφραστές και εισηγητές αυτής της πολιτικής να φροντίζουν με αίσθημα ευθύνης και σοβαρότητας να προτάσσουν σε όλα τα βήματά τους κάποια διασάφηση των βασικών εννοιών που οι ίδιοι έχουν επιλέξει για να κοσμήσουν το πρόγραμμά τους»⁴.

Στο άρθρο μας αυτό θα καταθέσουμε τον προβληματισμό μας σχετικά με το ζήτημα αυτό, πιστεύοντας ότι ως ενεργοί σπουδαστές και θιασώτες της Φιλοσοφίας θα συμβάλλουμε ενεργώς στον διάλογο για την κριτική ικανότητα και σκέψη. Με το κείμενο αυτό θα βοηθήσουμε ίσως κάποιους εκπαιδευτικούς ξεκαθαρίζοντας κάπως το τοπίο και τις έννοιες που υπόκεινται του ζητήματος της κριτικής ικανότητας. Διότι οι έννοιες κρίση, συλλογισμός, επιχείρημα, ορθό και έγκυρο, αληθές, σφάλμα συλλογισμού, Ερωτητική Λογική κλπ. είναι όλες φιλοσοφικές έννοιες. Το παρόν δεν είναι ένα εύκολο θέμα. Την στιγμή που εμπλέκονται δύο πλαίσια με αυτό. Το φιλοσοφικό πλαίσιο και το παιδαγωγικό-ψυχολογικό. Θα ομιλήσουμε λοιπόν για αμφότερα.

2. Τι είναι ακριβώς η κριτική ικανότητα;

Τι είναι η κριτική σκέψη και ικανότητα; Πριν απαντήσουμε οφείλουμε να επισημάνουμε ότι το ρήμα «κρίνειν» προέρχεται από τα αρχαία Ελληνικά και σημαίνει πρώτον: χωρίζω, ξεχωρίζω, διακρίνω. Δεύτερον: δικάζω, αποφασίζω. Και τρίτον: ερμηνεύω⁵. Είναι ένα ρήμα πολύ πλούσιο σε

⁴ Βώρος Φανούριος, *Τι σημαίνει ερώτηση κρίσης*, στον ιστότοπο, www.voros.gr

⁵ Β.Δ. Αναγνωστόπουλος, 1999, .601.

σύνθετα, όπως τα ακόλουθα: ανακρίνω, κατακρίνω, διακρίνω, αποκρίνω, αποκρίνομαι, υποκρίνω, υποκρίνομαι, εγκρίνω, εκκρίνω, συγκρίνω, προκρίνω κλπ. Έτσι δεν μας εκπλήσσει το γεγονός ότι η *κριτική ικανότητα* υπολαμβάνεται (και) ως σχετιζόμενη με την γνωστική ικανότητα που λέγεται *decision making* (*ικανότητα του λαμβάνειν αποφάσεις*), αφού στα αρχαία Ελληνικά το ρήμα «κρίνω» είχε και την σημασία του «αποφασίζω». Και κάτι άλλο: όταν ομιλούμε για κρίση και κρίνεις, θα πρέπει να έχουμε κατά νουν ότι υπάρχουν μαζί με αυτό δύο τινά. Πρώτον κάτι το κριτέον ή το κρινόμενο και δεύτερον τα *κριτήρια και οι προδιαγραφές* για να γίνει κρίση, άνευ των οποίων δεν είναι δυνατόν να διατυπωθεί αυτή. Και η κριτική ικανότητα; Είναι μάλλον μια *διανοητική αρετή*⁶. Εδώ θα συμφωνήσουμε όλοι σχεδόν. Είναι όμως κάτι το φυσικό και έμφυτο όπως ένα ταλέντο, ή κάτι τεχνητό, ή είναι διδακτό, ή μήπως ασκητό; Και πώς μαθαίνεται ή πώς επιγίγνεται; Μαθαίνεται ως ανεξάρτητο μάθημα ή ως μία μέθοδος και ένας τρόπος μέσα από ειδικές ασκήσεις σε εκάστο μάθημα; Και πώς μετράμε (υποθεθίσθω ότι μετρητό) το εύρος την ισχύ ή τον βαθμό της (ποσόν); Αυτά τα ερωτήματα είναι εύλογα. Πριν επιχειρήσει καν κάποιος μια στοιχειώδη απάντηση απαιτείται κάποιος ορισμός, έστω απλός, *ονοματώδης* όπως τον έλεγε ο Αριστοτέλης και λειτουργικός. Γιατί πώς θα μάθουμε εάν το χ είναι έμφυτο, ή ασκητό, ή διδακτό, όταν αγνοούμε την φύση του; Όταν αγνοούμε δηλαδή τι είναι. Μία πρόχειρη αλλά σοβαρή βιβλιογραφική επισκόπηση θα μας κάνει να προσπέσουμε πάνω στην πρώτη δυσκολία. Την δυσκολία ορισμού, ή ίσως πρέπει να πούμε την τεράστια ποικιλομορφία των ορισμών. Ο Μ. Lipman στο έργο του *Η Σκέψη στην Εκπαίδευση* σε ένα κεφάλαιο υπό τον τίτλο «Ορισμοί της κριτικής σκέψης» μας παραθέτει 31 ορισμούς που έχουν ειπωθεί από πολλούς συγγραφείς σχετικά⁷, τονίζοντας ότι υπάρχουν πολλοί ακόμη που θα άξιζε να μνημονευθούν! Ορισμένοι από αυτούς έχουν κάποια κοινά, άλλοι εμπεριέχονται σε άλλους, ενώ άλλοι περιέχουν αντικρουόμενα στοιχεία. Όπως και να έχει, η πληθώρα των ορισμών μάς α-

⁶ Αυτό δεν σημαίνει ότι η ικανότητα αυτή είναι μόνο *διανοητική*. Ίσως εμπλέκεται και ο συναισθηματικός ή θυμικός τομέας, στο γιατί και πώς κρίνουμε. Το κρίνεις είναι μάλλον μία τάση, ή ίσως στάση ζωής. Ο κριτικά σκεπτόμενος άνθρωπος είναι κάποιος που συνηθίζει να δυσπιστεί σε ό,τι ακούει ή βλέπει. Την στάση αυτή την περιγράφει εναργώς ο Καρτέσιος με το παράδειγμα ή *παράδοξο του δαίμονα*. «Υπάρχει –λέει– ένας κακόβουλος δαίμονας παντοδύναμος και παμπόνηρος που χρησιμοποιεί όλη την πανουργία του για να μας εξαπατά». Συναφώς βλ. Ρενέ Ντεκάρτ, 2003, 68. Αυτή είναι η τυπική στάση του κριτικά σκεπτόμενου ανθρώπου.

⁷ Μ. Lipman, 2003, 73,74

ποκαλύπτει το δεδομένο ότι η *κριτική σκέψη* ως μία διανοητική αρετή δεν είναι κάτι το απλό και μονοειδές, αλλά κάτι το σύνθετο και το πολυμορφικό, άλλως προς τί και πόθεν η πληθώρα των ορισμών του; Οι περισσότεροι ορισμοί αποκαλύπτουν πάντως ότι η κριτική σκέψη «είναι η σκέψη που προσπαθεί να είναι αμερόληπτη, ακριβής, προσεκτική, ξεκάθαρη, ειλικρινής, αφηρημένη, συνεκτική και πρακτική»⁸. Θα μπορούσαμε να προσθέσουμε πολλά ακόμη προσδιοριστικά επίθετα, τα οποία για να ομιλήσουμε με τυπική λογική γλώσσα ονομάζονται *ουσιώδη ίδια*⁹. Είναι λοιπόν επίσης η κριτική σκέψη: *τολμηρή, ριζοσπαστική, αναλυτική, ουσιώδης, μεθοδική, απορρητική, εξεταστική, αντισυμβατική, αξιολογική, σκεπτικιστική, ορθολογική, απροκατάληπτη...κλπ.* Τα *ίδια* αυτά είναι χρήσιμα στο μέτρο που μας αποκαλύπτουν κάποιες ιδιότητές της, αλλά δεν μας παρέχουν την εργαλειακή χρησιμότητα και την εννοιολογική πλατφόρμα ενός *αποτελεσμένου ορισμού*¹⁰.

Ας πάμε να συντάξουμε έναν πρώτο τυπικό και απλό ορισμό κατά *το γένος και την ειδοποιό διαφορά*. Η κριτική σκέψη ανήκει στο γένος των αρετών και δη των διανοητικών αρετών και ικανοτήτων. Διακρίνεται από την *δημιουργική σκέψη* και την *φιλόστοργη σκέψη* -όπως την λέει ο Lipman- κατά τούτο ότι στην κριτική σκέψη υπάρχει κάτι το κρινόμενο βάσει κριτηρίων, τα οποία πρέπει να ευρεθούν και να παρατεθούν λαμβανόμενα υπ' όψιν για μια συνεπή και έγκυρη κρίση. Κατά την εκτίμησή μας όμως ξεχωρίζει η κριτική σκέψη και κατά το «τέλος», δηλαδή κατά τον τελικό σκοπό που επιτυγχάνει. Εδώ θα επιχειρήσουμε έναν ορισμό «εξ *υποκειμένου και τέλους*»¹¹. Στην δημιουργική σκέψη *τέλος* είναι το ποιείν και εξ αυτού ορισμένως το ποίημα (η λέξη εδώ υπό την ευρεία έννοια) και στην φιλόστοργη *τέλος* είναι το ιεραρχείν κατά ηθική φροντίδα ή καθήκον. Στην κριτική όμως σκέψη *τέλος* είναι το αξιολογείν και προκρίνειν κατ' αλήθειαν. Μέγιστο κριτήριο δηλαδή του κρίνειν τους λόγους, ή τις πεποιθήσεις είναι προφανώς η αλήθεια. Δεν κρίνονται όμως μόνον οι λόγοι οι οποίοι εδώ είναι το *υποκείμενον*. Κρίνονται και οι πρά-

⁸ M. Lipman, *ό.π.* 2003, 75

⁹ Ιωάννης ο Δαμασκηνός, 1978, 58

¹⁰ *Αποτελεσμένος ορισμός* στην Λογική ονομάζεται ο ορισμός ο οποίος είναι και τελικός και αποδεκτός από όλους. Π.χ. ο ορισμός των παραλλήλων γραμμών στην Γεωμετρία είναι αποτελεσμένος, ενώ ο ορισμός του Ωραίου στην Αισθητική δεν είναι αποτελεσμένος.

¹¹ Ορισμός εξ *υποκειμένου και τέλους* είναι ο ακόλουθος που τον αναφέρει ο Δαμασκηνός: *Ιατρική εστί τέχνη περί τα ανθρώπεια σώματα καταγινομένη, υγείας περιποιητική. Υποκείμενο τα σώματα, τέλος δε η υγεία.* Βλ. Ιωάννης ο Δαμασκηνός, 1978, 66-67.

ξεις. Και στην περίπτωση αυτή *τέλος* του κρίνειν είναι το αξιολογείν και προκρίνειν κατ' αγαθό και κακό, κατά ηθικό και ανήθικο. Κρίνονται επίσης και τα έργα της τέχνης και εδώ *τέλος* του κρίνειν είναι το αξιολογείν και προκρίνειν κατά το ωραίο και το άσχημο, ή ίσως κατά το αισθητικά ενδιαφέρον ή το αδιάφορο. Έτσι ομιλούμε για λογική κρίση-απόφαση, για πολιτική κρίση, για ηθική κρίση, για αισθητική κρίση έκαστες των οποίων διαφέρουν κατά το *υποκείμενον*, ή άλλως κατά την *ύλην*. Εδώ υπάρχει μια άλλη σπαζοκεφαλιά. Υπάρχει η αλήθεια μέσα στον λόγο και η αλήθεια μέσα στα πράγματα. Το πραγματικό ως υπόσταση ενδέχεται να μην είναι αληθές. Δηλαδή αυτό που ονομάζουμε πολιτεία να μην είναι αληθινή πολιτεία, ή αυτό που εμφανίζεται ως Μουσική να μην είναι αληθινή Μουσική κλπ. Διότι άλλο το να υπάρχει (να *εμφανίζεται*) κάτι ως χ και άλλο το να *είναι* κάτι χ . Και αντίστροφα, κάτι που είναι χ , μπορεί να μην υπάρχει να μην υφίσταται ακόμη ως χ . Ο κόσμος των ουσιών και του *Είναι* είναι ένας αμιγής κόσμος όντων, ενώ αυτός της παρουσίας-εμφανίσεως μία μεικτή πραγματικότητα όπως μας έδειξε ο Πλάτων στον *Φίληβον*.

3. Δύο λίστες κρίσεων

Πιστεύουμε ότι κυρίως η *κριτική σκέψη* αξιολογεί περισσότερο την αλήθεια του λόγου και λιγότερο αυτήν των ίδιων των πραγμάτων ως έχουν καθαυτά, με εξαίρεση βεβαίως τα έργα τέχνης. Τι θέλουμε να πούμε; Είναι απλό, αλλά ίσως δεν το διατυπώσαμε σωστά για αυτό θα ακολουθήσει ένα παράδειγμα. Η κρίση λεγόμενη ως *αιτιολόγηση* (*reasoning*) έχει νόημα, εφαρμογή και χρησιμότητα για ορισμένα μόνον ερωτήματα, αλλά όχι για όλα. Μορφοτυπικά οι κατωτέρω αποφάνσεις της λίστας Α είναι *κρίσεις*, διότι κατά την *Τυπική Λογική* (Formal Logic) συνδέουν δύο έννοιες δείχνοντας την σχέση τους¹² και επίσης διεκδικούν αλήθεια:

ΛΙΣΤΑ Α

- (1) Ο μέγας Ναπολέον ήταν μέγας ζωγράφος της Αναγέννησης
- (2) Η Ρώμη είναι η πρωτεύουσα της Φινλανδίας
- (3) Θερμοκρασία τήξης του ψευδαργύρου είναι οι 220 βαθμοί C
- (4) Η μάχη του Μαραθώνα με τους Πέρσες έγινε το 501 π.Χ.

¹² Θ. Βορέας, 1972, 22.

Αυτές οι 4 προτάσεις – κρίσεις ή αποφάνσεις επιδέχονται μια δίτιμη λογική αξιολόγηση, δηλαδή είναι είτε αληθείς είτε ψευδείς χωρίς να υπεισέρχεται κάτι τρίτο (αρχή του *αποκλειομένου τρίτου*). Στην περίπτωση μας είναι όλες ψευδείς. Όμως αληθείς ή ψευδείς πού; Πρώτα εν τοις πράγμασι, μετά εν τοις λόγοις. Έτσι δεν απαιτείται επιπλέον ανάλυση, επιστράτευση κριτικής ικανότητας και προβληματισμός για να βεβαιωθούμε εάν αληθεύουν ή ψεύδονται. Δεν απαιτείται τεχνικός *στοχασμός*, ο οποίος και ορίζεται από την αρχαία Ρητορική ως «*ἀδήλου πράγματος ἔλεγχος οὐσιώδης, ἀπὸ τινος φανεροῦ σημείου*»¹³. Κανείς δεν θα επιστρατεύσει την κριτική του ικανότητα για να διαπιστώσει εάν ο μέγας Ναπολέων ήταν όντως ζωγράφος της Αναγέννησης ή όχι. Όλοι μας ξέρουμε τι ήταν ο Ναπολέων, γιατί η αλήθεια εδώ υπάρχει καταγεγραμμένη εν τοις πράγμασι, ως ιστορικό αδιάσειστο δεδομένο, κοινωνούμενο τοις πάσιν. Ο μαθητής που ίσως δεν ξέρει, δεν χρειάζεται να κρίνει την απόφαση, κάνοντας επιπρόσθετες κρίσεις. Αρκεί να ανοίξει μία Εγκυκλοπαίδεια, ή και πολλές –εάν ακόμη αμφιβάλλει- για να διαβάσει τι ήταν ο μέγας Ναπολέων, και να διαπιστώσει πως δεν ήταν ζωγράφος της Αναγέννησης. Έστωσαν όμως οι ακόλουθες προτάσεις-κρίσεις:

ΛΙΣΤΑ Β

- (1) Το ύψιστο αγαθό στην ζωή είναι η ηδονή
- (2) Δικαιοσύνη είναι το να κάνεις δίκαιες πράξεις
- (3) Η κυβέρνηση δεν έπραξε καλώς στην εκπαιδευτική της πολιτική
- (4) Λάθε βίωσας
- (5) κάθε τι που είναι καλό είναι και επικερδές
- (6) Το έργο του Τζέιμς Τζόις «Οδυσσέας» είναι αριστούργημα
- (7) ο πόλεμός μας είναι δίκαιος, για αυτό και θα νικήσουμε
- (8) Η δημοκρατία είναι το άριστο των πολιτευμάτων
- (9) Η μουσική του Ιάnnη Ξενάκη δεν είναι μουσική

Και αυτές οι 9 προτάσεις αποφάνσεις είναι κρίσεις -με εξαίρεση την (2) που είναι *ταυτολογία*, και την (4) από τον Επίκουρο, διότι ο λόγος εδώ είναι προτρεπτικός περί του ευκαίου και του δέοντος. Ισχύει δε όχι ως αληθής, αλλά ως λογικά συνεπής μέσα σε ένα σύστημα συνάφειας με άλλες προτάσεις-προκείμενες. Οι προτάσεις της Λίστας Β είναι λοιπόν και αυτές κρίσεις, διότι συνδέουν ή συσχετίζουν έννοιες, αλλά και αποφαίνονται για κάτι. Όμως πρέπει να παρατηρήσουμε ότι διαφέρουν πολύ από

¹³ Ερμολόγιος, Vol. III, MDCCCXXXIV, 10-11.

τις πρώτες στην Λίστα Α. Πρώτον, διότι δεν γίνεται να αντιμετωπιστούν άμεσα με την *Δίτιμη Λογική* (*Two Valued Logic*) δηλαδή είτε ως αληθείς, είτε ως ψευδείς. Θα λέγαμε πως δεν έχουν λοιπόν *αληθοτιμή*. Ή εάν έχουν, τότε αυτή δεν είναι καθόλου προφανής. Πώς μπορεί κάποιος να αποδώσει αλήθεια ή ψεύδος, ας πούμε, στην πρόταση (9); Η καλλίτερη αντιμετώπισή τους θα γινόταν, ίσως βάσει μιας *πλειότιμης ή ασαφούς Λογικής* (*Multi Valued Logic*). Δεύτερον η (όποια) αλήθεια τους δεν υπάρχει εν τοις πράγμασι, και δεν γίνεται να καταφύγει κάποιος στην απλή εμπειρία, στα ίδια τα πράγματα, ή σε μία Εγκυκλοπαίδεια, για να διαπιστώσει εάν αληθεύουν ή εάν ψεύδονται. Πάλι όσον αφορά την (9) μπορεί κάποιος να ανακαλύψει ότι σε μία Ιστορία Μουσικής αναφέρεται ο συνθέτης Ιάννης Ξενάκης και το έργο του, όμως αυτό από μόνο του δεν αποτελεί *επιχείρημα* (*argument*) περί αληθείας ή ψεύδους της κρίσης (9). Αυτό που μπορεί να κάνει κάποιος για αυτές τις κρίσεις (αποφάνσεις) είναι να τις επεξεργαστεί φιλοσοφικά και κριτικά κάνοντας άλλες κρίσεις επ' αυτών. Προσπαθώντας να ανακαλύψει τον α-ριγοί λόγο τους, που θα τις έκαναν εάν όχι όχι αληθείς ή ψευδείς, τουλάχιστον λογικά έγκυρες ή εντός πλαισίων συνεπείς (*ενδοσυνέπεια* μέσα σε ένα σύστημα άλλων προτάσεων), κατανοήσιμες και λειτουργικές. Εάν πάλι αυτές οι κρίσεις είναι λογικά συμπεράσματα (όπως φαίνεται να είναι η (4) πρόταση δηλαδή του Επίκουρου), τότε θα πρέπει να αναζητήσει κάποιος τις προκειμένες θέσεις (μπορεί να μην είναι δύο μόνον, αλλά πολλές) επί των οποίων στηρίζονται.

Ας δούμε λίγο την (7) η οποία συνδέει τον πόλεμό μας με το δίκαιο και από εκεί όλο αυτό με την σίγουρη νίκη. Ιδού οι περαιτέρω κρίσεις που θα μπορούσε να κάνει κάποιος: «Γιατί άραγε ο δικός μας πόλεμος είναι δίκαιος; Και πόσο δίκαιος είναι; Έχει το δίκαιο και το άδικο διαβαθμίσεις; Μπορεί μία κατάσταση να είναι μεικτή, συγκείμενη εκ δικαίου και αδικού; Πόθεν συνάγεται ότι επειδή ο πόλεμός μας είναι δίκαιος, θα είναι και νικηφόρος; Κάθε δίκαιος πόλεμος είναι δηλαδή κατ' ανάγκην και νικηφόρος; Από πού εξάγεται το συμπέρασμα αυτό; Έπειτα, έστω ότι όντως θα νικήσουμε. Η νίκη μας θα οφείλεται (θα έχει ως αποκλειστικό της αίτιο) το ότι ο πόλεμός μας ήταν δίκαιος; Υπάρχει δηλαδή κάποια ιστορική *νομοτέλεια* που μας δείχνει ότι πας δίκαιος πόλεμος είναι και νικηφόρος; Υπάρχουν *αντιπαραδείγματα* (*counterexamples*) που δείχνουν ότι ένας δίκαιος πόλεμος χάθηκε; Εάν υπάρχουν, τότε μάλλον δεν υφίσταται κάποια νομοτέλεια που να συσχετίζει το δίκαιο των πολέμων με την νίκη τους». Παρατηρητέον ότι οι περισσότερες κριτικές σκέψεις που κάναμε εδώ είναι ερωτηματικής και εξεταστικής μορφής. Υπάρχουν λοι-

πόν αποφάνσεις ή ερωτήσεις που επιδέχονται μιας απαντήσεως, και η οποία απάντηση μπορεί να είναι αληθής ή ψευδής (Λίστα Α) και υπάρχουν άλλες κρίσεις (λίστα Β) που όπως είπε και ο Ν. Rescher απαιτούν περαιτέρω ερωτήσεις διασαφητικές, εξηγητικές ή άλλες, και αυτές είναι είτε φιλοσοφικές κρίσεις¹⁴ είτε άλλες. Η Κρίση λοιπόν τεχνικά κατά την τυπική Λογική είναι πας *αποφαντικός λόγος*, δηλαδή κάποια πρόταση εντός της οποίας η συμπλοκή των εννοιών αποφαίνεται σχετικά με αλήθεια ή ψεύδος¹⁵. Το ότι διεκδικεί η κρίση αλήθεια ή ψεύδος, δεν συνεπάγεται πάντως ότι η αλήθεια ή το ψεύδος είναι προφανή στοιχεία σε πάσα κρίση. Ιδού λοιπόν ορισμένα παραδείγματα κρίσεων σε τυπική μορφή:

Το Χ είναι Υ

Πάντα τα Χ είναι Υ

Ορισμένα Υ δεν είναι Ψ

Ουδέν Ψ είναι Χ

Είδαμε όμως, συγχρόνως, ότι υπάρχουν προτάσεις που εμφανίζονται μορφοτυπικά ως κρίσεις, αλλά αδυνατούμε να αποφανθούμε σχετικώς περί της βεβαιότητος με τους αριστοτελικούς δίτιμους όρους, ήτοι το «αληθές, ή το ψευδές». Αυτές είναι προτάσεις ευκτικές, προστακτικές, *τροπικές* (κατά το δυνατόν, το αδύνατον, το αναγκαίον και το ενδεχόμενον) οι οποίες υπάγονται μεν στις *κρίσεις*, αλλά οι τελευταίες ως *τροπικές* (modal) χαρακτηρίζονται λογικά *προβληματικές*¹⁶, ή τέλος μεταφυσικές προτάσεις. Απαιτούν περαιτέρω κρίσεις, συλλογισμούς και κόπο για να διασαφηνιστούν να εξετασθούν, να γίνουν κατανοητές και εν τέλει να αποτιμηθούν, μέσα σε συστήματα άλλων προτάσεων.

4. Ταξινομίες κρίσεων

Κατά τον Lipman¹⁷ έχουμε πολλών ειδών κρίσεις, που τις βάζουμε όμως σε δύο μεγάλες κατηγορίες: Πρώτον *γενικές* και δεύτερον *μεσολαβητικές ή διαδικαστικές*. Οι γενικές χωρίζονται σε κρίσεις: ταυτότητας, ομοιότητος και διαφοράς.

Οι μεσολαβητικές ή διαδικαστικές κρίσεις είναι οι κάτωθι:

Κρίσεις συνθετικές, Κρίσεις συμπερασματικές, Κρίσεις συνάφειας, Κρίσεις αιτιακές, Κρίσεις περί της ένταξης σε σύνολο, Κρίσεις αναλογι-

¹⁴ Ν. Rescher, 2001. σελ. 21-23

¹⁵ Θ. Βορέας, 1972, σελ. 63.

¹⁶ Θ. Βορέας, 1972, σελ. 72-73.

¹⁷ Μ. Lipman, 2003, σελ. 307-313

κές, Κρίσεις καταλληλότητας, Κρίσεις αξιακές, Κρίσεις υποθετικές, Κρίσεις αντιγεγονικές, Κρίσεις πρακτικές, Κρίσεις γεγονικές, Κρίσεις αναφοράς, Κρίσεις μέτρησης, Κρίσεις μετάφρασης, Κρίσεις συντελεστικές, Κρίσεις διαίρεσης.

Σημειωτέον ότι στα διάφορα μαθήματα στο σχολείο ο καθηγητής και ο μαθητής θα πρέπει να γνωρίζει τους τρόπους κρίσεως αυτούς και να τους χειρίζεται κατά περίπτωση. Διότι άλλου τύπου κρίσεις απαιτούνται μέσα σε ένα πρόβλημα της Ιστορίας, άλλες υπάρχουν μέσα σε ένα μάθημα Φιλοσοφίας όπου εξετάζει φιλοσοφικά κείμενα, άλλες στην έκθεση Ιδεών και άλλες σε όλα τα λοιπά μαθήματα. Φαίνεται λοιπόν αναγκαίο να υπάρχει ένα μάθημα –όπως ήταν η Λογική στα παλαιά ελληνικά σχολεία- μέσα στο οποίο θα διδάσκεται το κεφάλαιο περί εννοιών περί κρίσεων περί συλλογισμών, περί επιχειρημάτων, περί ψευδών κρίσεων ή σοφισμάτων, κάνοντας και ειδικές ασκήσεις. Άλλως πώς θα αναπτυχθεί η κριτική ικανότητα των μαθητών; Αυτομάτως; Ποιο είναι το μάθημα αυτό; Η Φιλοσοφία, η οποία μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει έναν σκαιώδη ρόλο πλάι στα άλλα «σοβαρά» και «προτεύοντα μαθήματα». Και αντιστρόφως. Κάθε ένας καθηγητής οιασδήποτε ειδικότητας, θα μπορούσε –υπό την προϋπόθεση ότι θα είχε κάποια στοιχειώδη Λογική προπαιδεία, έστω ως όνιμη υποχρεωτική επιμόρφωση- να επινοήσει μέσα στο ίδιο του το μάθημα ειδικές τοπικές, οι οποίες θα αποτελούσαν αφορμή για ενεργοποίηση και άσκηση της κριτικής σκέψης. Άλλωστε πίσω από όλα τα μαθήματα του Ωρολογίου προγράμματος υπόκεινται επιστήμες (π.χ. Φυσική, Βιολογία) ή τέχνες (π.χ. Μουσική, Εικαστικά), ή αμφότερα (π.χ. Φυσική Αγωγή). Πάσα επιστήμη, ή τέχνη, ή γνώση, ή τεχνολογία αποτελεί τι άλλο; Ένα σύνθεμα από προβλήματα, ερωτήματα, έννοιες, κρίσεις, θεωρίες, διανοητικές κατασκευές, σφάλματα, αναθεωρήσεις κλπ. Υπάρχει πλουσιότερο πεδίο για την εκτύλιξη και άσκηση των κριτικών μας ικανοτήτων; Το να ζητάμε πώς θα ενεργοποιήσουμε την κριτική σκέψη μέσα σε ένα τόσο πλούσιο περιβάλλον ισοδυναμεί με το να ζητάμε πώς θα πιούμε νερό, ευρισκόμενοι μέσα στους καταρράκτες του Νιαγάρα! Το ζήτημα είναι ότι ελάχιστοι άνθρωποι υπολαμβάνουν τα πεδία των σχολικών γνώσεων και πρακτικών σκεπτικιστικά. Πολλοί μαθητές αλλά και καθηγητές πιστεύουν ότι η ανθρώπινη γνώση είναι κάτι άγιο, αποτετελεσμένο, αδιαμφισβήτητο, απολύτως αληθές. Όμως η ανθρώπινη γνώση σε όλα τα πεδία αποτελεί ανθρώπινη εξελισσόμενη κατασκευή υποκειμένη σε επανέλεγχο για το κύρος και την ισχύ της, σε αναθεώρηση, και σε τροποποίηση. Συχνά το γνωστό δημιουργεί από μόνο του ένα κατά πολύ μεγαλύτερο πεδίο αγνώστου. Πάντα υπάρχει χώρος

για το άγνωστο ή και το μυστήριο μέσα στην επικράτεια του ήδη γνωστού!

5. Δύο έννοιες της κριτικής ικανότητας

Τεχνικά ομιλώντας –και πάλι- φαίνεται ότι ο όρος *κριτική ικανότητα* υπάρχει μέσα σε τέσσερα πλαίσια: Πρώτον μέσα στο αρχαιότερο πλαίσιο σε αυτό δηλαδή της Φιλοσοφίας, όπου ονομάζεται *διανοητική και λογική αρετή*. Δεύτερον στο πλαίσιο της επιστήμης, όπου ονομάζεται *μέθοδος* ζήτησης και εύρεσης. Τρίτον στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης, όπου χρωματισμένη με μία δόση Ψυχολογίας ονομάζεται (πάνω στην νέα αναθεωρημένη ταξινόμια του Bloom από τους μαθητές του) *«to evaluate»* και ως ανώτερη γνωστική ικανότητα χωρίζεται σε «checking and critiquing»¹⁸. Και τέλος υπάρχει στο πλαίσιο της κοινής καθημερινής ζωής μας, όπου ονομάζεται *σοφία*, αν και ο όρος περιλαμβάνει πολλές άλλες *συνυποδηλώσεις* (connotations). Βεβαίως, η κριτική ικανότητα έχει την γενεαλογία της στην Φιλοσοφία και εκείθεν στα υπόλοιπα. Η εμπειρική Ψυχολογία του Laboratorium, αυτό το στερνό και αγάριστο τέκνο (ηλικίας 130 ετών όταν ο Wilhelm Wundt ίδρυσε το πρώτο εργαστήριο Ψυχολογίας) της Φιλοσοφίας πραγματεύεται ένα φαινόμενο (την δύναμη και εγκυρότητα του κρίνειν) για το οποίο η τρομερή μαμά του (η Φιλοσοφία) μας έχει ήδη πει πάρα πολλά και σημαντικά, τα οποία οφείλουμε να τα λάβουμε υπ' όψιν. Έχουμε ήδη μιλήσει αρκετά για την φιλοσοφική υφή της κρίσης και της κριτικής ικανότητας. Θα πούμε και ορισμένα στοιχεία για την παιδαγωγική-ψυχολογική.

6. Η παιδαγωγική – ψυχολογική διάσταση

Υπό άποψη παιδαγωγική και ψυχολογική η κριτική σκέψη είναι αυτό που στην Λογική λέγεται όχι μόνον *κρίση* (*judicium*) αλλά και *συλλογισμός*, δηλαδή η συμπλοκή πολλών αποφάνσεων προκειμένου να εξαχθεί κάποιο λογικά έγκυρο και αληθές συμπέρασμα, ή μία εύλογη αιτία για να αποφασίσουμε κάτι. Ένας πολύ επαρκέστερος ορισμός είναι ο εξής : *«Η Κριτική σκέψη, αντίθετα με την απλή σκέψη συνεπάγεται ότι το άτομο έχει την ικανότητα και την βούληση να αποστασιοποιηθεί προς στιγμήν από τις*

¹⁸ Lorin Anderson and David Krathwohl, 2001, 83 – 84

προσωπικές του πεποιθήσεις, τις κοινωνιογνωστικές του προκαταλήψεις και τα συμφέροντα και να εξετάσει τα πραγματικά και λογικά στοιχεία τα οποία στηρίζουν και ερμηνεύουν έννοιες, πληροφορίες, σχέσεις, κρίσεις, συλλογισμούς, φαινόμενα, στάσεις και σκόπιμες πράξεις, καθώς επίσης να αναζητήσει τις παραδοχές και τις συνεπαγωγές κάθε άποψης και τους δυνατούς τρόπους θεώρησης των πραγμάτων από διαφορετική σκοπιά»¹⁹. Η ικανότητα και δεξιότητα αυτή πάνω στην νέα ταξινόμια των στόχων της μάθησης ονομάστηκε «To Evaluate». Και ενώ στην παλαιά ταξινόμια του Benjamin Bloom (1957) κατελάμβανε την έκτη και τελευταία (υπάτη) βαθμίδα της πυραμίδος των στόχων, στην καινούρια ταξινόμια των μαθητών του Bloom, στους Lorin Anderson & David Krathwohl η θέση του είναι στην παρυπάτη βαθμίδα δηλαδή στην πέμπτη θέση. Στην κορυφή ευρίσκεται μία άλλη ικανότητα υπό τον όρο «to Create». Τι σημαίνει τώρα «να αξιολογείς» στην αναθεωρημένη ταξινόμια; Κατά τον ορισμό των συγγραφέων σημαίνει : «*Το να αξιολογείς ορίζεται ως το να κάνεις κάποια κρίση (judgment) στηριγμένη σε κριτήρια και σε προδιαγραφές*»²⁰. Κατωτέρω στην αυτή σελίδα οι συγγραφείς διασαφηνίζουν ότι δεν είναι κάθε κρίση κρίση αξιολογική (evaluative). Παράδειγμα τέτοιας κρίσης είναι –ας πούμε–να μπορεί να κρίνει ο μαθητής κατά πόσον δύο πράγματα έχουν ομοιότητες και διαφορές. Είδαμε παραπάνω στην ταξινόμια του Lipman αυτές τις κρίσεις με το όνομα «γενικές κρίσεις ταυτότητας, ομοιότητας και διαφοράς». Η ικανότητα του *αξιολογείν* χωρίζεται κατά τους συγγραφείς της αναθεωρημένης ταξινόμιας σε δύο άλλες κατηγορίες. Το *ελέγχειν* (checking) και το *καθαυτό κρίνειν* (critiquing). Ας τα δούμε λίγο.

Περί του ελέγχειν: Εναλλακτικοί όροι: testing, detecting, monitoring, coordinating. Ελέγχειν σημαίνει το να μπορεί να διαπιστώσει κάποιος εάν κάτι παρουσιάζει εσωτερικές ασυνέπειες. Δηλαδή για παράδειγμα στις Κοινωνικές επιστήμες το να μπορείς να ανακαλύψεις αντιφάσεις - ασυνέπειες μέσα σε ένα μήνυμα που έχει ως στόχο του την πειθώ. Παράδειγμα ένα πολιτικό σλόγκαν ή μία διαφήμιση. Στην Φυσική πάλι το να μπορείς να διακρίνεις εάν το εξαγόμενο συμπέρασμα ενός επιστήμονα κατά λογική ακολουθία εξάγεται από τα ερευνητικά δεδομένα. Στην Φυσική Αγωγή πάλι ο μαθητής μπορεί να προβληματιστεί όταν διαπιστώσει ότι ναι μεν ο Αθλητισμός ευαγγελίζεται μία βελτίωση της υγείας και της

¹⁹ Ματσαγγούρας, Η. 1994, 27.

²⁰ Lorin Anderson and David Krathwohl, 2001, 83.

Φυσικής κατάστασης, αλλά από την άλλη και από ένα επίπεδο και πάνω η υγεία βλάπτεται σοβαρά με τον πρωταθλητισμό, και κάποιος που ασχολείται με τον Αθλητισμό ίσως δεν υποπέσει σε έξεις όπως τα ναρκωτικά, αλλά μπορεί να εμπλακεί με άλλες ουσίες όπως αναβολικά, διεγερτικά κλπ. επίσης ζημιογόνα για την υγεία. Κατά τον απολογισμό του έργου του μαθητή το ελέγχουν εφαρμόζεται όταν ο μαθητής μπορεί να διαπιστώσει εάν τα αποτελέσματα της προσπάθειάς του απέδωσαν συμφώνως με την καταβληθείσα προσπάθεια και τα διαδοχικά βήματά της²¹.

Περί του κρίνειν (*critiquing*): Το κρίνειν στηρίζεται σε αντίθεση με το ελέγχουν όχι σε εσωτερικά, αλλά σε εξωτερικά υπάρχοντα στοιχεία (*externally imposed criteria*) και κριτήρια. Οι συγγραφείς φέρνουν ως παράδειγμα το γεγονός του να μπορεί κάποιος να ασκήσει κριτική σε μία προτεινόμενη λύση για την λεγόμενη όξινη βροχή, κρίνοντας την αποτελεσματικότητα, το πιθανό κόστος της και άλλα τινά. Η διαδικασία αυτή μπορεί να γίνει αναστοχαστική και για την ίδια την Εκπαίδευση και το σχολείο. Παραδείγματα ερωτήσεων: Πώς νομίζετε ότι θα κάναμε πιο ευχάριστο και αποτελεσματικό το Σχολείο; Ο μαθητής θα πρέπει να επιλέξει ή να επινοήσει τα κριτήρια βάσει των οποίων θα γινόταν αυτό. Θα πρέπει να σκεφθεί τι εννοούμε με τον όρο «αποτελεσματικό σχολείο». Είναι ένα Σχολείο που όλοι προάγονται; Ή ένα Σχολείο που οι μαθητές πετυχαίνουν να μπουν στο Πανεπιστήμιο; Ή ένα Σχολείο που οι μαθητές μαζεύουν «εικοσάρια»; Ή κάτι άλλο από αυτές τις κάπως αφελείς απόψεις; Ας σημειωθεί ότι το κρίνειν πάνω στην νέα ταξινόμια εφαρμόζει πάνω σε τέσσερα επίπεδα γνώσεων. Πρώτον πάνω στο επίπεδο της στοιχειώδους γνώσεως (*factual knowledge*). Δεύτερον στο επίπεδο της εννοιϊκής γνώσεως (*conceptual knowledge*). Τρίτον σε αυτό της διαδικαστικής γνώσεως (*procedural knowledge*) και τέλος στο επίπεδο της μετα-γνώσεως (*meta-cognitive knowledge*).

Τελικά σχόλια για τις ικανότητες του ελέγχουν και του κρίνειν: Όπως είδαμε από τα παραδείγματα και όπως είχαμε πει και στην αρχή του άρθρου μας το κρίνειν και η κριτική σκέψη δεν είναι κάτι το απλό ή το εύκολο. Το μίνιμουμ που απαιτεί είναι γνώσεις και συστηματική εξάσκηση στην *Τυπική Λογική*. Τα παραδείγματα του βιβλίου των Anderson & Krathwohl είναι, κατά την εκτίμησή μας, πολύ απαιτητικά για έναν μέσο δεκαπεντάχρονο μαθητή. Πώς θα κρίνει δηλαδή ένας μαθητής εάν μία επιστημονική θεωρία - όπως είναι ας πούμε η εξελικτική θεωρία στην Βιολογία- έχει *ενδοσυνέπεια* και δεν περιέχει αντιφάσεις; Πώς θα κρίνει εάν

²¹ Lorin Anderson and David Krathwohl, 2001, 84

τα επιχειρήματα κατά του Αθλητισμού που διατυπώνει ο Κλαύδιος Γαληνός στο έργο του «*Προτρεπτικός επί τας Τέχνας*» είναι έγκυρα, ορθά και αληθή; Αυτά όλα αποτελούν ιδιότητες και δεξιότητες που είναι σπάνιο να τις βρει κάποιος ακόμη και στους ενηλίκους... Δεν έχουμε δει πολλούς ενηλίκους να διαπιστώνουν κάποιο σόφισμα ή σφάλμα²², ή κάποια λογική αντίφαση μέσα στον διαφημιστικό ή στον πολιτικό λόγο οι οποίοι είναι *πειστικοί λόγοι* (*persuasive speech*). Εάν υπήρχαν πολλοί με τις δεξιότητες αυτές, η χώρα μας θα ήταν διαφορετική. Διότι αυτές οι ικανότητες απαιτούν κάποια όχι μικρή φιλοσοφική προπαιδεία, η οποία θα άρχιζε ίσως από την πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και την παιδική ηλικία. Από την άλλη ίσως η ανάπτυξη της *κριτικής σκέψης* μπορούσε να αναπτυχθεί αυξάνοντας τις ώρες της Φιλοσοφίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο –και σήμερα ξέρουμε ότι υπάρχει μία τάση που ονομάζεται Φιλοσοφία για παιδιά, θα είχε λοιπόν ενδιαφέρον να το δούμε και αυτό. Ή ίσως θα μπορούσε να αναπτυχθεί εντάσσοντας την εκμάθηση *κριτικών και λογικών δεξιοτήτων* σε ειδικά προγράμματα όπως τα περιβαλλοντικά ή τα προγράμματα Υγείας, υπό την προϋπόθεση να γίνουν αυτά από καθηγητές που έχουν σπουδάσει και γνωρίζουν Φιλοσοφία και δη Λογική. Φαίνεται πάντως ότι σε μια Εκπαίδευση που επιμένει να είναι ομογενοποιητική και εν πολλοίς οπισθοδρομική, τόσο η ανάπτυξη της *κριτικής σκέψης* όσο και η έμφαση στην *δημιουργικότητα* θα είναι οι νέες μεγάλες προκλήσεις της μελλοντικής Δημόσιας Παιδείας νοούμενης ως κοινωνικό αγαθό.

Βιβλιογραφία

- ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ Β.Δ, (1999), Λεξικό Ρημάτων της Αρχαίας Ελληνικής, Αθήνα, Πατάκης
 ANDERSON LORIN & KRATHWOHL DAVID (EDS) ET AL (2001), A Taxonomy of Learning, Teaching and Assessing – A revision of Bloom's

²² Τα *λογικά άτυπα λάθη* (*informal Fallacies*) ή σοφίσματα ορίζονται υπό του Κορί ως: «...ορίζουμε ως (λογικό) σφάλμα ένα τύπο επιχειρήματος που θα φαινόταν ως ορθό, αλλά που κάτω από περαιτέρω εξέταση αποδεικνύεται λάθος». Η λογική τα ξεχωρίζει σε πολλούς τύπους: *argumentum ad Baculum*, *argumentum ad Hominem*, *argumentum ad Ignorantiam*, *argumentum ad Misericordiam*, *argumentum ad Populum* κλπ.. Βλ. Κορί I, 1968, 59 κ.ε. Ο Αριστοτέλης ήταν ο πρώτος που τα εξέτασε συστηματικά στο έργο του *Σοφιστικοί Έλεγχοι*. Όσο για την εξέταση των διαφόρων τύπων των συλλογισμών (αποδεικτικοί, διαλεκτικοί και εριστικοί) βλ. στο έργο *Τοπικά*, και στα εκτενή σχόλια σε αυτό από τον σχολιαστή και φιλόσοφο Αλέξανδρο τον Αφροδισιέα (τρίτος αιώνας μ.Χ). Τα στοιχεία του έργου του Αλεξάνδρου στην τελική βιβλιογραφία.

- taxonomy of educational objectives, San Francisco, Longman
- ALEXANDRI APHRODISIENSIS, (MDCCCLXXXI) In Aristotelis Topi-
corum, Libros Octo Commentaria (στην σειρά Commetnaria In
Aristotelem Graeca), Editit Maximilianus Wallies, Berolini, Typis
Georgii Reimeri
- ARISTOTELIS ORGANON (volumen Primum), (MDCCCLXII), Editore
Ambrosio Firmin Didot, Parisiis
- ΒΟΡΕΑ ΘΕΟΦΙΛΟΥ (1972), ΑΚΑΔΗΜΕΙΚΑ, τόμος πρώτος, Λογική (Εκ-
δοσις Δευτέρα), Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλί-
ων Βώρος Φανούριος, (2011) Τι σημαίνει ερώτηση κρίσης, στον
ιστότοπο, www.voros.gr
- ΔΑΜΑΣΚΗΝΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ, (1978) Τα Διαλεκτικά, Αθήνα, Παπαζήσης
- ΕΡΜΟΓΕΝΟΥΣ, Τέχνη Ρητορική, (MDCCCXXXIV) στο Christianus Walz
(editit) RHETORES GRAECI ex Codicibus Florentinis, Vol. III, ,
Lutetiae, Firmin Didot
- COPI M. IRVING, (1968), Introduction to Logic (third edition), New York,
Macmillan Company,
- ΚΟΥΛΑΪΔΗΣ ΒΑΣΙΛΗΣ (ΕΠΙΜ.) (2007), Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγί-
σεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης – Οδηγίες
προς τον Επιμορφωτή, εκδ. Ο.Ε.Π.ΕΚ., αποθηκευμένο στην
www.oepek.gr/download/Sygxrones_Didaktikes_Epimorfotis.pdf.)
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ ΗΛΙΑΣ, (1994), Θεωρία και πράξη Διδασκαλίας, στρα-
τηγικές Διδασκαλίας – από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη,
Τόμος Β, Αθήνα
- LIPMAN MATTHEW, (2003), Η Σκέψη στην Εκπαίδευση, Αθήνα, Πατάκης
- NTEKART PENE (2003), Στοχασμοί περί της πρώτης Φιλοσοφίας, Αθήνα,
Εκκρεμμές
- RESCHER NICOLAS, (2001), Philosophical Reasoning - A Study in the
Methodology of Philosophizing, Oxford UK. Blackwell



Abstract

Kosmas Skavantzios: Thoughts upon the Development of Critical Thinking – Who's still afraid Logic?

In this article we attempt to conduct an introductory reflection on the nature and function of judgment. We argue that critical thinking has been treated by many as a familiar topic, although in Education it is something

essentially unfamiliar, despite the fact that it has long been an object of concern. We then try to define critical thinking in a philosophical context. After providing a definition of critical thinking according to its subject and end, we submit two different lists of logical judgments-propositions in order to show where critical thinking can or cannot be applied. We also argue that critical thinking as reasoning is not applicable only in the sphere of discourse, but also in the spheres of action (Ethics), politics (Morality), and art (Aesthetics), as well as in the sphere of our daily experience, whenever we need to make a choice or a decision. Finally, we examine judgment in educational context (the term is “to evaluate”) through the new, revised taxonomy of learning objectives proposed by Lorin Anderson & David Krathwohl, and we assert that, in the final analysis, judgment (to evaluate) is no easy or simple thing, which is why we propose that it should be taught as a course or special topic already since secondary school.

Ο Κοσμάς Σκαβάντζος είναι πτυχιούχος Φυσικής Αγωγής. Είναι επίσης κάτοχος Διπλώματος Ειδίκευσης στην Συστηματική Φιλοσοφία (αντικείμενο αρχαίος Στωϊκισμός) και Διδακτορικού Διπλώματος στην Συστηματική Φιλοσοφία (αντικείμενο η Αισθητική και Γνωσιοθεωρία του Αμερικανού πραγματιστή φιλοσόφου Nelson Goodman). Είναι συγγραφέας των βιβλίων: *Σπουδές στην φιλοσοφική και παιδαγωγική θεμελίωση της Φυσικής Αγωγής* (Οσελότος 2011, σελ. 190) και *Ο άνθρωπος και η άσκηση στην Στωϊκή Φιλοσοφία*, (Εννοια, 2012, σελ. 230, υπό έκδοση). Έχει συμμετάσχει σε πολλά ελληνικά και διεθνή Συνέδρια Φιλοσοφίας και έχει αρθρογραφήσει σε επιστημονικά περιοδικά με θέματα Φιλοσοφίας, Φυσικής Αγωγής, ή Φιλοσοφίας του Αθλητισμού. Έχει κατασκευάσει εκπαιδευτικό PPT (55 διαφάνειες) με περιεχόμενο αποφθέγματα από αθλητές, που στόχο έχει μεταξύ άλλων τον προβληματισμό και την ανάπτυξη και εξάσκηση της κριτικής σκέψης πάνω στο φαινόμενο του Αθλητισμού. Βλ. στις λέξεις «*Φιλοσοφία του Αθλητισμού-Εισαγωγή στα φαινόμενα της ανθρώπινης κίνησης Youtube*».