

ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ - ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΚΡΥΦΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΟΥ ΤΗ ΣΥΝΟΔΕΥΕΙ

Λεύκιος Νεοφύτου
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

Abstract

This essay discusses the hidden curriculum embedded in the notion of critical thinking. Reviewing its potentials along with its limitations, the author suggests the adoption of a meta-critical approach in the examination of critical thinking. Such an approach not only will enable to transcend the hidden curriculum that comes with the unexamined utilization of critical thinking in education, but it will also contribute towards its humanization. To this end, critical thinking can benefit a lot from critical pedagogy.

Λέξεις κλειδιά

Αναλυτικό Πρόγραμμα, Κριτική Σκέψη, Κρυφό Αναλυτικό, Κριτική Παιδαγωγική.

0. Εισαγωγή

Καθώς πληθαίνουν οι πληροφορίες, αμφισβητούνται αιώνιες αξίες και σεΐονται τα θεμέλια της παραδοσιακής ηθικής, η ικανότητα του ανθρώπου να σκέφτεται κριτικά προβάλλει πλέον ως το κυρίαρχο στοίχημα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Μέσα σε ένα γίγνεσθαι, ρευστό όσο ποτέ άλλοτε σε σχέση με τις ιδέες, τις αρχές και τις γνώσεις, σε ένα γίγνεσθαι που σήμερα επιβεβαιώνει για άλλη μια φορά τη ρήση του Ηράκλειτου ότι «τα πάντα ρει», ο πληθωρισμός σε σχέση με τα υλικά αγαθά αντικαθίσταται από τον πληθωρισμό στη διανοητική παραγωγή. Στο πλαίσιο τούτο, ακόμα και αυτός ο ορθός/ επιστημονικός λόγος, που άλλοτε αποτελούσε στέρεη βάση και εφαλτήριο για την πρόοδο και την ανάπτυξη, τίθεται υπό αίρεση. Έτσι, αναδύεται πλέον επιτακτικά η ανάγκη για την υιοθέτηση ενός νέου τρόπου σκέψης, δράσης και (αντι)στάσης: του κριτικού.

Στην καθημερινή της σημασία, η έννοια «κριτική» έχει συνδεθεί με την τεκμηριωμένη κρίση που εκφέρεται ως αξιολόγηση έργων πνευματικής δημιουργίας ή ακόμη ως η ικανότητα επισήμανσης λαθών και αδυναμιών. Η μετουσίωση της έννοιας «κριτική», από φράση της καθομιλουμένης σε παιδαγωγική θεωρία και πράξη, διενεργείται σε μεγάλο βαθμό μέσω της κριτικής σκέψης, η οποία έχει πλέον καθιερωθεί

ως πρώτιστη παιδαγωγική επιδίωξη δια μέσου των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων (Gardiner, 1995, Halpern, 2014, Lim, 2011, Thompson, 2011).

1. Η κριτική σκέψη ως απελευθέρωση από τα δόγματα

Οι ιδεολογικές παρακαταθήκες της κριτικής σκέψης μπορούν να αναζητηθούν μέσα στα ευρύτερα πλαίσια που χαρακτηρίζουν τη νεωτερικότητα, ως εποχή, ως ήθος, ως σκέψη αλλά και ως πράξη. Η νεωτερικότητα είναι αδιάρρηκτη με την έννοια του ευρωπαϊκού διαφωτισμού και την καθιέρωση ενός πλαισίου, όπου τα δόγματα τίθενται υπό αμφισβήτηση και δίνεται έμφαση στην τεκμηρίωση και στην απόδειξη. Το ήθος της νεωτερικότητας συνδέεται με την κριτική και ενδελεχή εξέταση στη βάση συγκεκριμένων, μετρήσιμων και αντικειμενικών κριτηρίων. Επιχειρεί, έτσι, να ανατρέψει τις αυταπόδεικτες αλήθειες τις οποίες οι άνθρωποι θα έπρεπε να αφομοιώνουν χωρίς οποιαδήποτε αμφισβήτηση.

Η νεωτερικότητα επιζητεί, λοιπόν, την απελευθέρωση της διανόησης και την αντιπαράθεση του οποιουδήποτε 'ίσχυρισμού αλήθειας', έναντι κριτηρίων. Η κριτική σκέψη, ως απότοκο του νεωτερικού ήθους και τρόπου σκέψης, αφορά αφενός σε στάσεις που συνδέονται με την αμφισβήτηση και αφετέρου σε δεξιότητες που καθιστούν το άτομο ικανό όχι μόνο να αμφισβητεί, αλλά και να τεκμηριώνει την αμφισβήτησή του. Περιλαμβάνει δε: 1) τη στάση του να είναι κανείς διατεθειμένος να εξετάζει στοχαστικά τα προβλήματα και τα ζητήματα που βιώνει, 2) τη γνώση των μεθόδων της ορθολογικής διερεύνησης και συλλογιστικής, 3) την ικανότητα εφαρμογής αυτών των μεθόδων Glaser (1941). Έτσι, το κριτικά σκεπτόμενο άτομο δεν γίνεται έρμαιο άλλων, επενδύοντας εν λευκώ στα λόγια και στις υποσχέσεις του οποιουδήποτε ηγέτη (Facione, 2010).

Η σύνδεση της κριτικής σκέψης με τον διαφωτισμό συνδέεται με την πρώτη ίσως λειτουργία, δια της οποίας η κριτική σκέψη απέκτησε αυξημένη αποδοχή και αναγνώριση: την απελευθερωτική δύναμη και την υπέρβαση του ελιτισμού, σε νοητικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο. Υπό το πρίσμα του διαφωτισμού η κριτική σκέψη γίνεται προνόμιο των μαζών, δεν αποτελεί πλέον ικανότητα δοσμένη από τη φύση ή το θεό και γίνεται έτσι αντικείμενο που μπορεί να αναλυθεί σε επιμέρους δεξιότητες και να διδαχθεί (Nelson & Crow, 2014, Stanovich & Stanovich, 2010). Η οποιαδήποτε διάκριση που βασίζεται σε μεταφυσικά κριτήρια ανατρέπεται κατά τον διαφωτισμό, αφού πλέον δίνεται έμφαση στον ορθό λόγο που προβάλλει στον αντίποδα της μεταφυσικής και των προκαταλήψεων. Ο ορθός λόγος είναι ο επιστημονικά τεκμηριωμένος λόγος, που υπερβαίνει τον δογματισμό του ηγεμόνα και που βασίζεται σε δεδομένα. Είναι ο λόγος που μπορεί να τύχει λεπτομερούς εξέτασης και αμφισβήτησης και μόνο όταν μπορέσει να αντισταθεί των ενδελεχών ελέγχων εγκαθίσταται ως αληθής (Ennis, 1962, 1980, Moore & Parker, 2011).

2. Η κριτική σκέψη ως μέσο διαχείρισης του πληθωρισμού των πληροφοριών

Στη σύγχρονη βέβαια εποχή και δεδομένης της κατίσχυσης της δημοκρατίας και της συνακόλουθης ελευθερίας της έκφρασης, η απελευθερωτική διάσταση της κριτικής σκέψης δεν αφορά στην αμφισβήτηση του λόγου του άρχοντα-ηγεμόνα-θηρσκευτικού ηγέτη. Αφορά, πρωτίστως, στη διαχείριση του πληθωρισμού των ιδεών. Σήμερα, που βήμα έκφρασης ιδεών δεν έχουν μόνο οι ηγεμόνες αλλά οποισοδήποτε έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο, σήμερα που όλοι όσοι θέλουν μπορούν να γίνουν συγγραφείς και να έχουν το δικό τους αναγνωστικό κοινό μέσω των blogs, σήμερα που οποιοσοδήποτε μπορεί να γίνει συγγραφέας σε μια εγκυκλοπαίδεια-‘wikipedia’ (Neorphyτου, 2012), η κριτική σκέψη λειτουργεί ως μπουσουλός σε ένα αρχιπέλαγος πληροφοριών. Επιτρέπει δε, την ασφαλή πλοήγηση, την επιλογή του αξιόλογου και την απόρριψη του άσχετου και του απατηλού. Ενδεικτικός είναι και ο ορισμός των Ennis και Norris για την κριτική σκέψη, ως την «ορθολογική και στοχαστική σκέψη, που επικεντρώνεται σε μια απόφαση για το τι να πιστέψει ή να πράξει κανείς» (1989, σ. 3).

Μέσα στην πληθώρα των ιδεών, η κριτική σκέψη σύμφωνα με τον Ennis (1996) επιτρέπει την επικέντρωση σε ένα ζήτημα ή πρόβλημα, κατευθύνει την ορθή διερεύνηση των δεδομένων και των επιχειρημάτων, εξετάζει τη σαφήνεια και προβαίνει σε διερεύνηση του πλαισίου μέσα στο οποίο συντελείται ο συγκεκριμένος στοχασμός (ανθρώπινος περίγυρος, φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον). Στη βάση τούτων, οδηγείται στην επαρκή τεκμηρίωση των συμπερασμάτων. Η κριτική σκέψη είναι, κατά συνέπεια, πειθαρχημένη, αυτοκατευθυνόμενη και λειτουργεί με ορισμένους διανοητικούς κανόνες, πάντα προσανατολισμένη σύμφωνα με τη φύση του προβλήματος ή τη γνωστική περιοχή (Paul, 1993, Fisher, 2011).

Συγκεφαλαιώνοντας τα όσα έχουμε πει μέχρι στιγμής, διαπιστώνουμε ότι το ιδεολογικό υπόβαθρο της κριτικής σκέψης βασίζεται σε μια διπλή απελευθερωτική λειτουργία με διαφορετικές ιστορικές βάσεις και αφετηρία: αφενός την απελευθέρωση από τα δόγματα και τον σκοταδισμό του μεσαίωνα (στο πλαίσιο της πρώιμης νεοτερικότητας και των καταβολών του διαφωτισμού), αφετέρου τη διαχείριση των πληροφοριών που προέκυψαν ως παρενέργεια της μαζικοποίησης του δικαιώματος της ελευθερίας της έκφρασης. Επίκεντρο στην κριτική σκέψη είναι το κριτικά σκεπτόμενο άτομο. Ως εκ τούτου, η παιδαγωγική διάσταση της κριτικής σκέψης αφορά στην κατάδειξη και στην καλλιέργεια των χαρακτηριστικών και των ικανοτήτων εκείνων που θα επιτρέψουν στο άτομο να διαχειριστεί τις πληροφορίες, να τις αντιπαραβάλει με τα κριτήρια του ορθού λόγου και να επιλέξει τη βέλτιστη επιλογή.

3. Το κριτικά σκεπτόμενο άτομο

Αναταποκρινόμενη στην ανάγκη για διαχείριση της πληθώρας των πληροφοριών, η κριτική σκέψη ως στάση αλλά και ως ικανότητα, αναπόφευκτα επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα. Σύμφωνα με τους Burbules και Beck (1999, σ. 8), το κριτικά σκεπτόμενο άτομο δεν ακολουθεί κάποια συγκεκριμένη ατζέντα στην εξέταση του οποιουδήποτε προβλήματος, η οποία λ.χ. θα κατεύθυνε τη σκέψη στην εξέταση των οικονομικών, πολιτικών, ιδεολογικών ή άλλων παραμέτρων που ενδεχομένως να αλληλεπιδρούν. Η κριτική σκέψη λειτουργεί αποπλαισιωμένα αποδίδοντας έμφαση στην εσωτερική συνέπεια και στη λογικότητα των οποιονδήποτε ισχυρισμών. Συνεπώς, επιτυγχάνεται η αντικειμενικότητα στη διαχείριση των επιλογών και η λήψη της ορθολογικότερης απόφασης.

Ο ορθός λόγος είναι η βασική επιδίωξη αλλά και υπερκείμενη αρχή που διέπει την κριτική σκέψη. Συνακόλουθα, η οποιαδήποτε γνωσιολογική οντότητα εξετάζεται στη βάση της επιστημονικής της επάρκειας, της πληρότητας, της συνέπειας αλλά και της συνοχής της συνοδευούσας επιχειρηματολογίας (Siegel, 1988, Lai, 2011). Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στην εκπαιδευτική πράξη φιλοδοξεί να καταστήσει τον μαθητή ικανό να βρίσκει μέσα από τις διάφορες πηγές πληροφοριών ενδεχόμενες ασυνέπειες και αντινομίες και να κρίνει εάν η παρεχόμενη πληροφόρηση είναι πλήρης και περιεκτική, λαμβάνοντας υπόψη κατά πόσο συμπεριλαμβάνονται οι βασικότερες πληροφορίες που θα ανέμενε κανείς. Από ένα κριτικά σκεπτόμενο άτομο αναμένεται, επίσης, να μπορεί να διαπιστώνει εάν μέσα σε μια οποιαδήποτε διανοητική παραγωγή συμπεριλαμβάνεται όχι μόνο λόγος αλλά και αντίλογος και ακόμη και στην απουσία αντιλόγου, να είναι σε θέση να αναζητεί εναλλακτικές και συμπληρωματικές πηγές για την επίτευξη της πληρέστερης δυνατής κατανόησης.

Τα πιο πάνω χαρακτηριστικά αφορούν σε δεξιότητες κατανόησης του παραχθέντος λόγου, αποσκοπώντας έτσι στη δημιουργία ενός «κριτικού καταναλωτή πληροφοριών» (Burbules και Beck, 1999). Πέραν όμως τούτων, η κριτική σκέψη αναφέρεται επίσης σε δεξιότητες παραγωγής λόγου. Κατ' αντιστοιχία, τα κριτήρια που αναφέρθηκαν πιο πάνω αναμένεται να εφαρμόζονται συνειδητά από τον μαθητή όταν αυτός δημιουργεί τα δικά του κείμενα. Μέσα σε αυτό το πνεύμα, η κριτική σκέψη στη διδασκαλία συνοδεύτηκε από ταξινομίες χαρακτηριστικών που πρέπει να διακρίνουν τον μαθητή, όπως τη σαφήνεια, την ακρίβεια, τη συνέπεια, την εμπρίθεια, την πληρότητα, την αμεροληψία (π.χ. Ennis, 1996, Kek & Huijser, 2011, Osborne, 2012, Paul, 1993) και την μετουσίωση αυτών σε μετρήσιμους διδακτικούς στόχους μέσω συγκεκριμένης μεθόδευσης και προγραμμάτων (π.χ. Bean, 2011).

Η επιδίωξη για την κριτική σκέψη μετουσιώνεται σε διδασκαλία στη βάση προδιαγεγραμμένων ακολουθιών, συγκεκριμένων βημάτων και εξάσκησης που επιδιώκει τη δυναμική ανάπτυξη των ατόμων στη βάση της κατάκτησης μιας

πυραμοειδούς δομημένης σειράς γνωστικών δεξιοτήτων. Δεξιότητες οι οποίες μπορεί να βρίσκουν οριζόντια εφαρμογή σε ποικίλες περιοχές και γνωστικά αντικείμενα (π.χ. Norris 1992, Talaska 1992, Ennis, 1996, Scriven & Paul, 2008) ή να είναι επικεντρωμένες σε ειδικά και εξειδικευμένα θέματα (π.χ. McPeck, 1990, Willingham, 2008).

Επιπλέον των δεξιοτήτων, το κριτικά σκεπτόμενο άτομο πρέπει να διέπεται από συγκεκριμένες στάσεις και προδιαθέσεις που να το προτρέπουν να εξετάσει κάτι κριτικά (Ennis 1987, 1996). Οι προδιαθέσεις όμως αυτές δεν είναι απλά κάτι που ενεργοποιεί τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης αλλά ένα βαθιά ριζωμένο στοιχείο του χαρακτήρα του ανθρώπου. Αυτό αποτελεί το «κριτικό πνεύμα», μια στάση ζωής που διέπεται από «αγάπη για την αλήθεια και περιφρόνηση για το ψέμα» (Sheffler, 1991) και «ισχυρή παρώθηση για καθαρότητα, ακρίβεια και ευθυκρισία» (Paul 1983, 1994). Η απλή επίδειξη και εφαρμογή των ικανοτήτων αποτελεί μια ασθενή ένδειξη κριτικής σκέψης. Από την άλλη, η ενσωμάτωση των δεξιοτήτων αυτών σε μια συνεπή κοσμοθεωρία και η μετουσίωσή τους σε στάσεις και τρόπο ζωής- που θέτει τις ίδιες τις παραδοχές του ατόμου υπό αμφισβήτηση- αποτελεί ισχυρή ένδειξη της κριτικής σκέψης.

4. Άρρητες παραδοχές και παραπρογραμματικές προεκτάσεις: Μια κριτική στην κριτική σκέψη

Ποιο μπορεί να είναι το λανθάνον Α.Π.¹ που συνοδεύει μια έννοια που όπως προείπαμε αποσκοπεί στην απελευθέρωση της ανθρώπινης διάνοησης, Ποια είναι τα υπόρρητα μηνύματα, που μπορεί να κρύβονται σε πρακτικές που επιζητούν να καλλιεργήσουν την κριτική διάθεση, την ανάλυση των πληροφοριών, την ενεργητική επιμονή στην εύρεση αντινομιών και στην επίτευξη της εσωτερικής συνέπειας και της ορθότητας των επιχειρημάτων,

Η κριτική έναντι της κριτικής σκέψης και οι συνακόλουθες γκρίζες περιοχές που υποθάλλουν παραπρογράμματα βασίζονται σε δύο κατά κύριο λόγο προοπτικές: της κριτικής θεωρίας και του μετανεοτερισμού. Όπως επισημαίνει η Κουτσελίνη (2009, σ. 33), η πρώτη προοπτική, αυτή δηλαδή της κριτικής θεωρίας, επικεντρώνει την κριτική της στην αναπαραγωγή, δια του αναλυτικού προγράμματος, ενός αμφισβητήσιμου και μη νομιμοποιημένου αποτελέσματος. Η δεύτερη προοπτική, αυτή του μετανεοτερισμού, χρησιμοποιεί ως αιχμή του δόρατος στην κριτική της την αποπροσωποποίηση μαθητή μέσα από το ορθολογιστικό νευτώνειο πνεύμα, το οποίο περιορίζει την εμπειρία και τις σχέσεις σε κανονισμούς και μετρήσεις.

Οι θέσεις αυτές μπορούν να γίνουν περισσότερο κατανοητές αν εξετάσουμε τους ορισμούς και τα χαρακτηριστικά που παρατίθενται από διάφορους κορυφαίους στοχαστές της κριτικής σκέψης.

«1) Μία στάση του να είναι κανείς διατεθειμένος να εξετάζει στοχαστικά τα προβλήματα και τα ζητήματα που βιώνει, 2) η γνώση των μεθόδων της ορθολογικής διερεύνησης και συλλογιστικής, 3) η ικανότητα εφαρμογής αυτών των μεθόδων» (Glaser, 1941, σ. 5-6).

«Κριτική σκέψη είναι η πειθαρχημένη και αυτοκατευθυνόμενη σκέψη, που λειτουργεί με βάση ορισμένους διανοητικούς κανόνες και προσανατολίζεται σύμφωνα με τη φύση του προβλήματος ή τη γνωστική περιοχή» (Paul, 1993, σ. 137).

«...ορθολογική και στοχαστική σκέψη, που επικεντρώνεται σε μια απόφαση για το τι να πιστέψει ή να πράξει κανείς» (Ennis και Norris, 1989, σ. 3).

Συγκεκριαλιώνοντας τις πιο πάνω θέσεις, μπορούμε να διακρίνουμε ότι τα βασικά χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης αφορούν στην ικανότητα του ατόμου να επικεντρώνεται σε ένα ζήτημα ή πρόβλημα, να εξετάζει τα δεδομένα και τα επιχειρήματα εφαρμόζοντας τις αρχές της σαφήνειας, της ακρίβειας, της συνέπειας, της εμπρίθειας, της πληρότητας και της αμεροληψίας (Ennis, 1996, Paul, 1993). Αφορά σε δεξιότητες συγκέντρωσης και διαχείρισης των κατάλληλων πληροφοριών, δεξιότητες ερμηνείας δεδομένων και αξιολόγησης των ενδείξεων, δεξιότητες εντοπισμού της ύπαρξης λογικών συσχετισμών μεταξύ διαφόρων προτάσεων, κατανόηση της χρήσης της γλώσσας με ακρίβεια και σαφήνεια, και εν τέλει άντληση τεκμηριωμένων συμπερασμάτων και γενικεύσεων (Glaser, 1941).

Στη βάση, λοιπόν, των πιο πάνω μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι σε γενικές γραμμές η κριτική σκέψη παραμένει προσηλωμένη στην τήρηση διανοητικών κανόνων για τη διαπίστωση της αξίας ενός ισχυρισμού αλήθειας. Εντούτοις, εκείνο που φαίνεται να απουσιάζει είναι, σύμφωνα με τον Κόκκο (2010), μια συνειδητή απόφαση για την αμφισβήτηση παραδοχών που θεωρούνται δεδομένες, την αξιολόγηση του ιδεολογικού υποβάθρου στο οποίο βασίζονται, καθώς και τη σύνδεση του κριτικού στοχασμού με την προοπτική της δράσης για την προσωπική ή κοινωνική αλλαγή. Φυσικά, το να ισχυριστούμε ότι η κοινωνική δικαιοσύνη δεν αποτελεί ένα κορυφαίο ζήτημα στη ρητορική της κριτικής σκέψης θα ήταν εντελώς άδικο καθότι κορυφαίοι στοχαστές της κριτικής σκέψης όπως ο Ennis, ο Paul και ο Siegel έχουν ευθέως δηλώσει την ευαισθησία τους για το θέμα και έχουν ασχοληθεί εκτεταμένα στα γραπτά τους με αυτό. Εντούτοις, όπως υποστηρίζουν οι Burbules και Beck (1999), η αναγωγή της αντικειμενικότητας και της αμεροληψίας σε δεσπόζουσα αρετή έχει ως αποτέλεσμα οι «σκληροπυρηνικά» ασπάζόμενοι την έννοια εκπαιδευτικοί να αποφεύγουν πεισματικά να κατευθύνουν τους μαθητές τους ή να επι(υπο)βάλουν σε αυτούς συγκεκριμένες ηθικές αρχές και αρετές. Οι συνακόλουθες διδακτικές προσεγγίσεις εμμένουν στην εξέταση των δεδομένων εντός

του ειδικού πλαισίου, δια των οποίων αναπτύσσονται οι οποιοδήποτε ισχυρισμοί. Αν οι μαθητές καταφέρουν από μόνοι τους, εφαρμόζοντας τις συγκεκριμένες νοητικές διεργασίες, να αντιληφθούν ενδεχόμενες πολιτικές προεκτάσεις, συμφέροντα, άρρητες δηλώσεις και ασύμμετρες εξουσιαστικές σχέσεις έχει καλώς. Σίγουρα, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης δεν αποκλείει κάτι τέτοιο. Από την άλλη όμως δεν το θέτει ως πρώτιστό της σκοπό.

Κατά συνέπεια η επιμονή της κριτικής σκέψης στη διαπίστωση της εσωτερικής συνέπειας ενός ισχυρισμού και η προκαταρκτική τουλάχιστον αποπλαισίωση της πληροφορίας για χάρη της αμερόληπτης και εστιασμένης εξέτασης είναι εκείνο που, σύμφωνα με τον Giroux (1994), αποτελεί τον βασικό περιορισμό της. Εκείνα που εξαιρούνται, εκείνα που δεν εξετάζονται, εκείνα που λείπουν από την ανάλυση είναι ακριβώς εκείνα που αποκαλύπτουν το λανθάνον Α. Π. που μπορεί να υποβόσκει μέσω των σχολικών προγραμμάτων που επικεντρώνονται στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

Όπως αναφέραμε και προηγουμένως, η κριτική σκέψη θεμελιώνεται στις ιδεολογικές παρακαταθήκες του διαφωτισμού και του συνακόλουθου *modus operandi/modus vivendi* της νεωτερικότητας. Αντικατοπτρίζοντας, ως εκ τούτου, την αγωνία της νεωτερικότητας για απελευθέρωση από τα δόγματα, μεγάλη έμφαση στον σχεδιασμό των Α. Π δίνεται στην τήρηση εκείνων των κανόνων και των διαδικασιών που θα επιτρέπουν τη μέτρηση και την απόδειξη ως υπέρβαση του απρόβλεπτου, του υπερβατικού και του μεταφυσικού (Black, 1966, Giddens, 1990, Harvey, 1989). Κατά συνέπεια, το είδος του Α.Π. προγράμματος που αναπτύσσεται θα είναι είτε το ακαδημαϊκό είτε το τεχνοκρατικό² ακολουθώντας γραμμική, χρονολογική ή ιεραρχημένη οργάνωση της ύλης, βασιζόμενη κατά κανόνα στο μοντέλο του Tyler (1949). Η λογική όμως αυτή μακράν απέχει από την απελευθερωτική πρόθεση την οποία η κριτική σκέψη υιοθετεί. Σύμφωνα με την κριτική που ασκήθηκε από πολλούς μετανεωτερικούς στοχαστές (π.χ. Apple, 1979, Doll, 1993, Giroux, 1981, Grundy, 1987) η εμπειρογνωμοσύνη, η μέτρηση, ο πειραματισμός και τα μοντέλα της γραμμικής, προκαθορισμένης και σε ακολουθία ανάπτυξης προγραμμάτων οδήγησαν στην επικυριαρχία του τομέα της Ανάπτυξης Προγραμμάτων από τεχνοκράτες που εφαρμόζουν πανομοιότυπες διαδικασίες κλειστών συστημάτων. Μ' αυτό το νόημα, η διδασκαλία θεωρείται ως ένα σύνολο μετρήσιμων και ωφέλιμων δεξιοτήτων και τεχνικών που αγνοούν την πραγματική παιδαγωγική σχέση (Aoki, 1992). Οι διδακτικές ταξινομίες των στόχων, οι λίστες χαρακτηριστικών και οι συνακόλουθες τεχνικές που αναπτύσσονται στη βάση τούτων ενδεχομένως να αποτελούν έναν οδικό χάρτη για την πλεύση προς την πρόοδο και την κατάδειξη της οποιασδήποτε βελτίωσης. Από την άλλη όμως αποτελούν κριτήρια δια των οποίων συντελείται, αλλά και νομιμοποιείται η επιλογή των ατόμων που θα κληθούν να καταλάβουν τις ανώτερες θέσεις εξουσιαστικού κύρους.

Το λανθάνον αναλυτικό, που προωθείται μέσω αυτής της κατάστασης ξεκινά στη βάση του ευσεβούς πόθου της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης σε όλους τους πολίτες των σύγχρονων κοινωνιών. Εντούτοις, η επιστημοσύνη που αποτελεί το κριτήριο συμμετοχής στην παραγωγή λόγου, μια επιστημοσύνη που συναποτελείται από λίστες χαρακτηριστικών, αναπόφευκτα προδιαγράφει μια νέα inteligen-tσία. Έτσι, η όλη προσπάθεια αντικαθιστά μεν τα πρότερα δόγματα (λ.χ τον σκοταδισμό του μεσαίωνα), εγκαθιδρύει δε καινούργια δόγματα στα οποία ο νομοθέτης είναι ο κάτοχος τη γνώσης.

Έχοντας υπόψη τα πιο πάνω, οι παραπρογραμματικές λειτουργίες που συνοδεύουν την κριτική σκέψη, δηλαδή η de facto δημιουργία μιας εξουσιαστικής πυραμίδας που καθορίζει ποιοι παράγουν και ποιοι καταναλώνουν τη γνώση, έρχεται να υποσκάψει μια από τις βασικές επιδιώξεις της ίδια της κριτικής σκέψης: την αυτάρκεια. «Ένα αυτάρκες άτομο είναι ένα απελευθερωμένο άτομο... ελεύθερο από τον έλεγχο που θα μπορούσαν να ασκήσουν σε αυτό ενδεχόμενες αχρείαστες, ανεπιθύμητες και ατεκμηρίωτες πεποιθήσεις» (Siegel, 1988, σ. 58). Η απελευθέρωση μέσα σε αυτό το πλαίσιο νοείται ως πληροφορημένη-όχι ανακλαστική και αυτόματη- δράση. Η ανακλαστική δράση, είναι η δράση που γίνεται χωρίς να σκεφτούμε το γιατί. Πώς όμως η αποδοχή του επιστημονικού λόγου υποσκάπτει την αυτάρκεια του ατόμου, Ας το εξετάσουμε με ένα παράδειγμα: ως μαθητές οι περισσότεροι από εμάς μάθαμε ότι η γη είναι σφαιρική. Τη γνώση όμως αυτή τη δεχτήκαμε αξιωματικά- απλά και μόνο επειδή μας δίδαξαν στο σχολείο ότι έτσι είναι. Εντούτοις, οι δικές μας εμπειρίες και τα άμεσά μας βιώματα καταδεικνυαν ότι η γη μακράν απείχε από το να είναι σφαιρική, γιατί... αν ήταν έτσι οι άνθρωποι και τα αντικείμενα θα έστεκαν στραβά ή θα έπεφταν κάτω. Βέβαια οι εκπαιδευτικοί κατέβαλαν και καταβάλλουν πολλές φιλόπρονες προσπάθειες να πείσουν τα παιδιά για την ορθότητα των ισχυρισμών τους, επιστρατεύοντας πειράματα, ταινίες και πολλά άλλα βοηθήματα. Ως παιδί όμως θυμάμαι ότι έμαθα ότι η γη είναι σφαιρική όχι γιατί είχα πειστεί από τα πειράματα, αλλά διότι αυτό αποτελούσε την έγκυρη γνώση, τη γνώση που μετέδιδαν οι αυθεντίες, οι δάσκαλοί μου, οι οποίοι στην ουσία αναμετέδιδαν τη γνώση που είχαν μεταδώσει σε αυτούς άλλοι διαμεσολαβητές της γνώσης, μιας γνώσης που είχε παραχθεί από σπουδαίους επιστήμονες.

Η κριτική σκέψη στην προσπάθειά της να τεκμηριώσει την ‘αλήθεια’ χρίζει νέους αυτοκράτορες και πατριάρχες. Εκείνοι, αποτελούν πλέον τα ‘ιερά τέρατα’, εκείνων ο λόγος αποτελεί το τεκμήριο εγκυροποίησης του λόγου των ‘πληβείων’ (των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των απλών ανθρώπων-ακόμη και αν αυτοί είναι τελικά απόφοιτοι πανεπιστημίων), οι οποίοι επικαλούνται τους ‘πατριάρχες της γνώσης’, για να προσδώσουν κύρος και αξιοπιστία στα δικά τους λόγια³. Οι πεποιθήσεις που καθοδηγούν τις πράξεις μας, τις πράξεις των “απλών μέσων ανθρώπων” παραμένουν ανεξέταστες. Ο χαρακτηρισμός τους βέβαια ως ατεκ-

μηρίωτων δεν βασίζεται στο γεγονός ότι στερούνται έγκυρης επιστημονικής βάσης, αλλά στον τρόπο δια των οποίων έχουν προσληφθεί από τους μαθητές (αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς), οι οποίοι αρκούνται στην απλή διαμεσολάβηση, για να μην πούμε μηρυκασμό των απόψεων των 'αδιαμφισβήτητων γκουρού'. Έναν τρόπο που βασίζεται στην αρχή της αυθεντίας. Της αυθεντίας του εκπαιδευτικού ή γενικά της αυθεντίας του φέροντος έναν συμβολικό τίτλο ευγενείας (π.χ. MD/γίατρος, PhD/ακαδημαϊκός). Στην περίπτωση αυτή, παρά το γεγονός ότι μια θέση βασίζεται σε επιστημονικά δεδομένα, αυτά ίσως να μην είναι τόσο ισχυρά ώστε να ανατρέψουν προϋπάρχουσες παρανοήσεις και να επιφέρουν γνωστική σύγκρουση (όπως στην περίπτωση του σχήματος της γης που ανέφερα προηγουμένως). Παρόλα ταύτα οι μαθητές υιοθετούν μια θέση απλά και μόνον επειδή προήλθε από το πρόσωπο εκείνο που κατέχει τη δύναμη του ειδικού. Συνακόλουθα, η αμφισβήτηση του λόγου των 'ιερών τεράτων' μπορεί να γίνει μόνο από άλλα 'ιερά τέρατα' ή αλλοίμονο..... από μερικούς θρασείς, αδαείς, αμόρφωτους, ημιμαθείς και εν τέλει.... ασεβείς. Οι μαθητές-αλλά και γενικά οι άνθρωποι- υιοθετούν μια θέση απλά και μόνο επειδή προήλθε από το πρόσωπο εκείνο που κατέχει τη δύναμη του ειδικού ο οποίος τελικά είναι εκείνος ο μοναδικός αυτάρκης ή... μάλλον όχι. Αυτάρκης είναι μόνο στη 'δική του 'λίμνη', στο δικό του πεδίο. Ακόμη και αυτός ο πατριάρχης δεν μπορεί να επικαλεστεί αυτάρκεια σε άλλα πεδία.

Σε παρόμοιο μήκος κύματος συναντούμε και την κριτική που ασκήθηκε κατά της κριτικής σκέψης από τη φεμινιστική θεωρία. Για παράδειγμα οι Belenky και συνεργάτες (1986), καθώς και η Thayer-Bacon (1993) εκφράζουν την άποψη ότι η κριτική σκέψη προβάλλει μια λογική που απέχει από την 'γυναικεία λογική' και ότι η εμμονή της στην επικύρωση των διαφόρων θέσεων αποκλειστικά με τη χρήση εμπειρικών δεδομένων αποκλείει συστηματικά ή τουλάχιστον υποβαθμίζει άλλες πηγές τεκμηρίωσης, όπως την προσωπική εμπειρία και το συναίσθημα. Κοντολογίς, η κριτική αυτή θεωρεί ότι η κριτική σκέψη εναγκαλίζεται τον τρόπο σκέψης των λευκών, 'δυτικοτραφών' αρρένων που είναι κατά πολύ διαφορετικός, από τον αντίστοιχο γυναικείο ή τον τρόπο σκέψης άλλων φυλετικών ή εθνικών ομάδων. Επιπλέον, δια της ουσιοκρατικής της προσέγγισης, βασίζει τις οποιεσδήποτε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στη λογική του ελλείμματος και της διαφοράς: ότι δηλαδή οι γυναίκες, οι μειονότητες και άλλοι λαοί πέραν του δυτικού κόσμου, όχι μόνο διαφέρουν στον τρόπο σκέψης από τους λευκούς, δυτικούς άνδρες αλλά επίσης υστερούν (Arnstine 1991, Garrison & Phelan 1990, Noddings 1984, Warren 1994). Αντίστοιχα, η κριτική αυτή μεταφερόμενη στο επίπεδο της τάξης μας βοηθά να αντιληφθούμε πώς συντελείται η προπαρασκευή των μελλοντικών επιστημόνων: τα παιδιά μαθαίνουν για τους επιστήμονες, υποδύονται τους επιστήμονες αλλά πάλι, δια των κυρίαρχων επιστημονικών προτύπων που παρέχονται μέσω των

σχολικών εγχειριδίων, τα παιδιά μαθαίνουν ότι οι επιστήμονες προέρχονται από συγκεκριμένη κάστα ανθρώπων, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Επιστρέφοντας ξανά στην αφετηρία της σύγχρονης εννοιολόγησης της κριτικής σκέψης, τον διαφωτισμό, διαπιστώνουμε μια επιπλέον παραπρογραμματική διάσταση-την υπερπροβολή του ατόμου. Η κριτική σκέψη επιχειρεί να υπερβεί τη διαστρεβλωμένη ή πρόχειρη σκέψη και να την αντικαταστήσει με αξιόπιστες διαδικασίες διερεύνησης. Η πρόχειρη σκέψη είναι όμως συχνά απότοκο της κοινωνικής ζωής που μας έμαθε να δρούμε γρήγορα, αυτόματα εντός δεδομένων πλαισίων. Η ανεξέταστη σκέψη λειτουργεί ανακλαστικά, περιορίζοντας τον χρόνο μεσολάβησης της σκέψης στην δράση-μια δράση η οποία καταλήγει να είναι απλή αντίδραση. Στη βάση τούτων, η ανεξέταστη σκέψη δεν αναλώνει ιδιαίτερο χρόνο στο να φιλτράρει τις πληροφορίες αλλά κατ' αυτό τον τρόπο συντηρεί και ανακυκλώνει παρανοήσεις και στερεότυπα. Στον αντίποδα τούτων η κριτική σκέψη προβάλλει το Καρτεσιανό απόφθεγμα 'Cogito ergo sum' σκέφτομαι άρα υπάρχω, καλώντας τους ανθρώπους να επαναπροσδιορίσουν τη θέση τους στον κόσμο και συνακόλουθα την ίδια τους την ύπαρξη με βάση την έγκυρη, πληροφορημένη κριτική σκέψη. Μόνο έτσι θα είναι ελεύθεροι.

Παρενέργεια όμως τούτου είναι η αντιμετώπιση του ανθρώπου ως Ατόμου, Ασυνεχούς, Ανιστόρητου, ξεκομμένου από την παράδοση και τον περίγυρο (Κουτσελίνη, 2009). Η προσπάθεια υπέρβασης της στρεβλής σκέψης και των στερεοτύπων ενδεχομένως να οδηγήσει στην υιοθέτηση της κουλτούρας ενός υπερανθρώπου⁴. Η επιδίωξη της πνευματικής αυτάρκειας ενδεχομένως να οδηγήσει στην αλαζονεία και στην έπαρση, την απαξίωση των κοινωνικών δημιουργημάτων, δημιουργημάτων που διατηρήθηκαν δια της παράδοσης, δημιουργημάτων της απλής λαϊκής σοφίας και της κουλτούρας. Κοντολογίς, των στοιχείων εκείνων που συνθέτουν την ταυτότητα των ανθρώπων ως κοινωνικών κυττάρων⁵. Η «κοινωνιοκεντρική» σκέψη/ κοινωνιοκεντρισμός (sociocentrism) είναι, σύμφωνα με τον Paul (1994, σ. 67), ένα σημείο στρεβλής σκέψης. Για αυτό τον λόγο υποστηρίζει ότι η κριτική σκέψη είναι σημαντική στο πλαίσιο του ρόλου των ανθρώπων ως διαμορφωτών ηθικής, οι οποίοι διαφεντεύουν τη δική τους μοίρα και πεπρωμένο. Συνεπεία τούτων αναμένεται από το άτομο να αμφισβητεί και να κρίνει τον λόγο του δασκάλου, του πατέρα και του οποιουδήποτε ειδικού που μέχρι πρότινος πρόσφερε ασφάλεια και επενδύονταν με εμπιστοσύνη από τον κοινωνικό περίγυρο.

Το κριτικά σκεπτόμενο άτομο αποκτά ως εκ τούτου το μεσσιανικό χρίσμα. Πάλι όμως η απελευθερωτική του δράση είναι αυτοπαθής, εγωκεντρική. Επικεντρώνεται στην προσωπική απελευθέρωση, την προσωπική του μοίρα και το δικό του πεπρωμένο, όχι το συλλογικό-οικουμενικό-κοινωνικό. Η κοινωνία σίγουρα θα επωφεληθεί εάν τα συνιστούντα της μέρη είναι όλα κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες. Ξανά όμως, η σημασία της κοινωνίας σε αυτή τη σχέση είναι περιστασιακή. Η έμφαση

είναι στο άτομο-η κοινωνία είναι απλά το σύνολο των ατόμων. Η κοινωνία δεν αντιμετωπίζεται ως ένας υπερκείμενος θεσμός-μάλλον ως απλά ένα σπονδυλωτό⁶ δημιούργημα αυτόνομων-αυταρκών ατόμων. Ο διάλογος, στο/α πλαίσιο/α αυτό/ά είναι πρωτίστως ενδο-προσωπικός (Burbules & Berk, 1999). Μπορεί βέβαια να μετεξελιχθεί σε διαπροσωπικό-να γίνει δηλαδή συνδιαλλαγή μεταξύ ατόμων- αλλά σίγουρα δεν μεταβαίνει ή τουλάχιστον δεν αποδίδεται τέτοια έκφραση στον διάλογο μεταξύ ατόμων και θεσμών. Έτσι συνεπώς, παρά το γεγονός ότι η διαλογική σκέψη είναι εγγενής στην κριτική σκέψη (Paul, 1990), ο διάλογος, εφόσον είναι πρώτιστα εσωτερική διαδικασία αναστοχασμού, μόνο εμμέσως συμπεριλαμβάνει τον Άλλο. Η διαπροσωπική επικοινωνία δεν είναι αυτοσκοπός.

Συνοψίζοντας την κριτική μας, μπορούμε να πούμε ότι η έκφραση στην εύρεση και στην τήρηση των αρχών του ορθολογισμού περιορίζει την εμβέλεια της κριτικής σκέψης στη διάσταση μιας εγκεφαλικής κυρίως (εξ)άσκησης που καθίσταται όμως ανεπαρκής στο να προσανατολίσει την ανθρώπινη διάνοηση προς την κριτική διερεύνηση των κατεστημένων κοινωνικών μηχανισμών και ιδεολογιών, καθώς και προς την εξέταση των εξουσιαστικών σχέσεων και των συμφερόντων που εμπειρικλείονται στη γνώση και στην πληροφορία. Ως εκ τούτου, αποτυγχάνει να αποδώσει την πρέπουσα σημασία στη χειραφετική διάσταση και τη συλλογική δράση, κάτι που απαιτείται για τη ριζική αναδόμηση της κοινωνίας.

5. Μια μετα-κριτική θεώρηση της κριτικής σκέψης και η αναγκαιότητα εμβολιασμού της από την κριτική παιδαγωγική

Όπως στην περίπτωση του Σίσυφου, όπου η έναρξη μιας προσπάθειας σηματοδοτεί και την καταδίκη της, έτσι και στην περίπτωση της κριτικής σκέψης διαφαίνεται μέσω των παραπρογραμματικών της διαστάσεων ένα συνεχές πιασμάρισμα, ένας εγκλωβισμός σε έναν ατέρμονο αγώνα με προδιαγεγραμμένο τέλος, που αφήνουν ανεκπλήρωτους τους ευσεβείς επιδιωκόμενους πόθους. Η επιδίωξη για απελευθέρωση από τα δόγματα και τους ατεκμηρίωτους ισχυρισμούς της αλήθειας καταλήγει πολλές φορές στην υποταγή σε νέα δόγματα των οποίων οι νέοι πατριάρχες είναι οι επιστήμονες. Η επικέντρωση στις αρχές και τις μεθόδους της αντικειμενικής διερεύνησης για την ανακάλυψη της ασυνέπειας και της πλάνης έχει ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση μιας περιορισμένης και εκ των προτέρων καθορισμένης προοπτικής που επικεντρώνεται στο μετρήσιμο και το πραγματοποιησιμο «χάνοντας το δάσος για το δέντρο». Η αναζήτηση της αυτάρκειας και η καθιέρωση των αυτόνομων και κυρίαρχων σκεπτόμενων ατόμων έχει ως πιασμάρισμα τον εγωκεντρισμό, την υπερπροβολή του ατόμου και τη συνακόλουθη υπονόμηση της συλλογικότητας. Συνοπτικά, η κριτική σκέψη παρά τον καθόλα έντιμο προσανατολισμό για την υπέρβαση της στρεβλής σκέψης, επαναφέρει τη

χειραγώγηση, σε μια νέα όμως μορφή, καθιερώνοντας μια νέα ελίτ στην κορυφή της εξουσιαστικής πυραμίδας.

Η νέα ελίτ αποτελείται όχι μόνο από άτομα, αλλά και από χώρες των οποίων το κριτήριο που στον εκπαιδευτικό τουλάχιστον στίβο τις κατοχυρώνει ως ανώτερες άλλων, είναι η θέση που καταλαμβάνουν σε διεθνείς συγκριτικές έρευνες (π.χ. TIMSS, PISA, PIRLS). Έρευνες οι οποίες βασικά επιβεβαιώνουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων να παράγουν κριτικά σκεπτόμενους μαθητές. Συνέπεια τούτων, μια άνευ προηγουμένου προσπάθεια μίμησης και υιοθέτησης αρχών και αξιών που τα πρωτεύσαντα εκπαιδευτικά συστήματα (π.χ. Φινλανδία) υιοθετούν (Grek, 2009, Meyer & Benavot, 2013, Rizvi & Lingard, 2013).

Πέραν όμως τούτων, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης ενδέχεται να αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες. Όπως υποστηρίζει ο Θεριανός (2014), «απώτερος σκοπός του κινήματος της Κριτικής Διδασκαλίας⁷ είναι η προσαρμογή των νέων ανθρώπων στις τεχνολογικά εξελισσόμενες παραγωγικές δυνάμεις του καπιταλισμού με σκοπό την αύξηση της κερδοφορίας του κεφαλαίου. Η προσαρμογή δεν σταματά μόνο στην διαμόρφωση εργατικής δύναμης που θα μπορεί να χειριστεί τα μέσα παραγωγής, αλλά περιλαμβάνει και την ιδεολογική πειθώ προκειμένου οι παραγωγικές δυνάμεις του 21ου αιώνα να έχουν δικαιώματα και αμοιβές του 19ου αιώνα».

Με δεδομένη όμως την αναγκαιότητα για δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων πολιτών που να μπορούν να διαχειριστούν τον πληθωρισμό των πληροφοριών και τη συνακόλουθη αναγωγή της κριτικής σκέψης σε βασική επιδίωξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων (π.χ. Gardiner, 1995, Halpern, 2014, Lim, 2011, Thompson, 2011), η κριτική εξέταση της κριτικής σκέψης απαιτεί πλέον αναγκαιότητα. Στην προσπάθεια μας αυτή, δεν υιοθετείται κάτι διαφορετικό από αυτό που η ίδια η κριτική σκέψη απαιτεί: την λεπτομερή εξέταση των οποιονδήποτε ισχυρισμών αλήθειας. Εκείνο που απαιτείται είναι η υιοθέτηση μιας μετα-κριτικής προσέγγισης. Στην προκειμένη όμως περίπτωση, η χρήση του προθέματος 'μετά' δεν παραπέμπει σε μια χρονική σχέση που υποδηλώνει κάτι που έπεται. Όπως επισημαίνει η Κουτσελίνη (1997, 2009), το επίθεμα μετα- σημαίνει τη διαδικασία που θέτει σε λειτουργία τον όρο που ακολουθεί καθώς και τον έλεγχο ή την κατανόηση της διαδικασίας αυτής, όπως για παράδειγμα στους όρους μετα-ανάλυση, μετα-γνώση, μετα-αξιολόγηση.

Αφετηρία στην προσπάθεια μας αυτή, αποτελεί ο ορισμός που ο Dewey (1933) έδωσε στην κριτική σκέψη: «Η ενεργητική, επίμονη και προσεκτική διερεύνηση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των θεμελίων επάνω στα οποία βασίζεται, καθώς και των συνεπειών που τείνει να επιφέρει (η οποία) περιέχει τη συνειδητή και ηθελημένη προσπάθεια να εδραιωθεί μια πεποίθηση επάνω σε στέρεη βάση αποδεικτικών στοιχείων και στη χρήση του ορθού

λόγου» (1933, σ. 9). Συζητώντας τον πιο πάνω ορισμό ο Κόκκος (2010) καταδεικνύει αφενός τις εν δυνάμει αρετές που η έννοια εμπεριέχει, αφετέρου συζητεί την αδυναμία των μεταγενεστερών εννοιολογήσεων να τη διαχειριστούν ώστε να φτάσει στο έπακρον των δυνατοτήτων της. Όπως επισημαίνει, ο χαρακτηρισμός της κριτικής σκέψης από τον Dewey, ως “ενεργητικής”, “επίμονης” και “προσεκτικής” διεργασίας την τοποθετεί στον αντίποδα της παθητικής αποδοχή των ιδεών και της αβασάνιστης εξαγωγής συμπερασμάτων. Στη βάση τούτων, καμία πεποίθηση ή μορφή γνώσης δεν θεωρείται δεδομένη, αλλά όλες αντιμετωπίζονται σαν ‘υποτιθέμενες’ και η εγκυρότητά τους (έστω κι αν αυτές προέρχονται από ‘ερά τέρατα’) τίθεται σε αξιολογικό έλεγχο. Το σημαντικότερο όμως στοιχείο που εμπεριέχεται στον ορισμό του Dewey, είναι η υπέρβαση του αυτοεγκλωβισμού της κριτικής σκέψης στην αξιολόγηση της εγκυρότητας των ιδεών μεμονωμένα και αποπλαισιωμένα και η μετακίνηση της στόχευσης της στην εξέταση των «θεμελίων επάνω στα οποία βασίζονται» και στη «διερεύνηση των συνεπειών που τείνουν να επιφέρουν». Υπό την προοπτική αυτή, η ίδια μας η συνειδηση αντιμετωπίζεται ως κατασκευή (και τίθεται υπό συνεχή αίρεση) και παράλληλα η κριτική σκέψη αποκτά μια ηθική υπόσταση εφόσον αναρωτιόμαστε για τα αποτελέσματα που μπορεί να έχουν οι ιδέες που υιοθετούμε τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Συμπερασματικά, πάντα σύμφωνα με τον Κόκκο (2010), οι μεταγενέστερες προσεγγίσεις που αποσκοπούν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης «(...)παραμένουν προσηλωμένες στο στόχο της τήρησης των διανοητικών κανόνων και έτσι αποστασιοποιούνται από τα δυναμικά στοιχεία της νοηματοδότησης που έδωσε ο Dewey, δηλαδή τη συνειδητή απόφαση για αμφισβήτηση παραδοχών που θεωρούνται δεδομένες, την αξιολόγηση του ιδεολογικού υπόβαθρου στο οποίο βασίζονται, καθώς και τη σύνδεση του κριτικού στοχασμού με την προοπτική της δράσης για την προσωπική ή κοινωνική αλλαγή» (σ. 4).

Η επισήμανση των παραπρογραμματικών διαστάσεων που συνοδεύουν την εφαρμογή της κριτικής σκέψης στην εκπαιδευτική διαδικασία καταδεικνύει την αναγκαιότητα για τη συμπεριληψη των στοιχείων εκείνων που θα επαναπροσανατολίσουν την έννοια στη βάση της πρωταρχικής απελευθερωτικής της στόχευσης (Phelan, 2001). Η προσήλωση σε ένα ηθικό πλαίσιο και σε αρχές που αφορούν στην ισότητα και στη δικαιοσύνη μπορεί να αποβεί χρήσιμη προς την κατεύθυνση αυτή. Εν ολίγοις ο εκσυγχρονισμός της κριτικής σκέψης απαιτεί εξανθρωπισμό, πράγμα που μπορεί να επιτευχθεί με τον εμβολιασμό της κριτικής σκέψης από στοιχεία της κριτικής παιδαγωγικής: της θεωρίας και πρακτικής που βοηθά εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν κριτική κοινωνική συνειδηση, μέσα από την κατανόηση των αιτιών, του κοινωνικού πλαισίου και της ιδεολογίας που διαμορφώνουν τις ζωές τους (Aronowitz & Giroux, 2010α, 2010β, Giroux, 2010, Νεοφύτου, 2013).

Σημειώσεις

1. Το λανθάνων αναλυτικό πρόγραμμα, ή παραπρόγραμμα ή το κρυφό Α. Π είναι σύμφωνα με τον Apple (1971) ένα ανεπίσημο και άγραφο σύνολο αποτελεσμάτων που «λανθάνουν» μέσα από το επίσημο πρόγραμμα, τα διδακτικά υλικά, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις πρακτικές της σχολικής μονάδας και της τάξης, τις ενδοσχολικές σχέσεις και τους ρόλους μοντέλα αλληλόδρασης όλων των προσώπων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.
2. Στο ακαδημαϊκό αναλυτικό πρόγραμμα η έμφαση βρίσκεται στη γνώση και στις γνωστικές δεξιότητες που θα αποκτήσει ο μαθητής. Ο μαθητής μαθαίνει πώς να αποκτά γνώσεις, παίρνει πληροφορίες και αναπτύσσει την κριτική σκέψη (Hirst, 1974). Στο περιεχόμενο του ακαδημαϊκού προγράμματος βρίσκουμε τις βασικές Μορφές της Γνώσης που μας βοηθούν να καταλαβαίνουμε τον κόσμο, τα Μαθηματικά, τις Φυσικές Επιστήμες, τη Λογοτεχνία και τις Τέχνες, την Ηθική και Θρησκεία, τη Φιλοσοφία. Η οργάνωση της ύλης γίνεται με κριτήριο τις έννοιες, τους κανόνες, τις μεθόδους και τα κριτήρια που η κάθε επιστήμη χρησιμοποιεί. Πολύ κοντά στο ακαδημαϊκό βρίσκεται και το τεχνοκρατικό αναλυτικό πρόγραμμα. Η τεχνολογία επηρεάζει το αναλυτικό πρόγραμμα τόσο στην εφαρμογή του όσο και στη θεωρία. Από άποψη θεωρητική η τεχνολογία επηρεάζει το αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο θεμελιώνεται στην αρχή ότι κάτω από τις ίδιες εξωτερικές συνθήκες μπορούν να επιτευχθούν τα ίδια αποτελέσματα. (Κουτσελίνη, 2009, σ. 44)
3. Εδώ αξίζει να αναφέρουμε το 'άγχος της παρένθεσης' που βιώσαμε ως φοιτητές, αλλά και ως καθηγητές εξακολουθούμε να προκαλούμε στους φοιτητές μας. Ζητούμε να τεκμηριώνουν τα γραφόμενα τους με αναφορές σε έργα άλλων. Έτσι σε κάθε τι που γράφουν, πάντα πρέπει λίγο πολύ να υπάρχει ένα επώνυμο και μια ημερομηνία. Το μήνυμα που περνά είναι εν πολλοίς απλά λόγια.... «μόνο έτσι ό,τι λέτε έχει αξία... αν δεν το έχει πει κάποιος Άλλος, τότε ποιοι είστε εσείς για να το πείτε πρώτοι!».
4. Η συνάφεια, τηρουμένων πάντα των αναλογιών, με τις θέσεις του Νίτσε είναι πρόδηλη. Προς αποφυγή οποιονδήποτε παρεξηγήσεων δεν υποστηρίζουμε ότι ο Νίτσε και οι εκπρόσωποι της κριτικής σκέψης ασπάζονται τις ίδιες θέσεις. Εντούτοις δεν μπορούμε παρά να επισημάnuουμε την συνάφεια αυτή. Η θέση του υπερανθρώπου την οποία ο Νίτσε πραγματεύεται στην τρίτη ομάδα των έργων του («Τάδε έφη Ζαρατούστρα», «Αντίχριστος» και το «Ίδε ο άνθρωπος») και υποστηρίζει ότι πρέπει να καλλιεργηθεί το ένστικτο της αυτοσυντήρησης και να εξυψωθεί σε συντριπτική δύναμη, ώστε το άτομο να εξελιχθεί σε υπεράνθρωπο. Σε μια κοινωνία χωρίς αδυνατούς.
5. Στο πλαίσιο αυτό μπορούμε να διαπιστώσουμε τη σύνδεση της κριτικής σκέψης με τον φιλελευθερισμό και συγκεκριμένα με τον κοινωνικό προοδευτισμό. Στη θεωρία του «κοινωνικού προοδευτισμού» υποστηρίζεται ότι οι παραδόσεις δεν φέρουν οποιαδήποτε έμφυτη αξία και ότι οι κοινωνικές πρακτικές οφείλουν να ρυθμίζονται συνεχώς για το μεγαλύτερο όφελος της ανθρωπότητας.
6. Εδώ αναφερόμαστε στην έννοια του σπονδυλωτού ανθρώπου του Gellner (1996) (βλ. Neophytou, 2012b).
7. του κινήματος δηλαδή που αποσκοπεί στην προαγωγή της κριτικής σκέψης στους μαθητές.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενογλώσσες

- Aoki, T. T. (1992) Layered voices of teaching. The uncannily correct and the elusively true, in Ww. Pinar & W. Reynolds (Eds.), *Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Texts*. New York: Teachers College Press.
- Apple, M. (1971) The hidden curriculum and the nature of conflict. *Interchange*, 2, p. 28.
- Apple, M. (1979) *Ideology and Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Arnstine, B. (1991) Rational and caring teachers. *Philosophy of Education 1990*, David P. Ericson, (Ed.), (Normal, IL: Philosophy of Education Society, 2-21).
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010α) Η Διδασκαλία και ο ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου (μτφρ. Κ. Θεριανός). Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* (σσ. 160-188). Αθήνα: Gutenberg.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010β) Θεωρία του Αναλυτικού Προγράμματος, Εξουσία και Πολιτισμική Πρακτική (μτφρ. Κ. Θεριανός). Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* (σσ. 189-220). Αθήνα: Gutenberg.
- Bean, J. C. (2011) *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. John Wiley & Sons.
- Belenky, M. ary B., Clinchy, Blythe B. M., Goldberger, Nancy N. R., and Tarule, Jill J. R. (1986) *Women's wWays of kKnowing*. (New York: Basic Books).
- Burbules, N. C & Berk, R. (1999) Critical tThinking and cCritical pPedagogy: Relations, dDifferences, and lLimits in T. S. Popkewitz and L. Fendler, (Eds),. *Critical Theories in Education*, (pp. 45-65). NY: Routledge.
- Dewey, J. (1933) *How wWe tThink*. Chicago: Henry Regnery. (Πρώτη δημοσίευση 1909).
- Doll, W. (1993) *A Post – Modern pPerspective on cCurriculum*. New York, Teachers College Press.
- Ellsworth, Elizabeth E. (1989) Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, vol. 59 (no. 3): 297-324.
- Ennis, R. H. (1962) A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1)vol. 32 no. 1: 161-178.
- Ennis, R. H. (1980) "A conception of rational thinking. *Philosophy of Education 1979* , Jerrold R. Coombs, ed. (Bloomington, IL: Philosophy of Education Society), 3-30.

- Ennis, R. H. (1984) Problems in testing informal logic/critical thinking/reasoning ability. " *Informal Logic*, vol. 6 (no. 1):, 3-9.
- Ennis, R. H. (1987) A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. In, Joan Boykoff Brown and Robert J. Sternberg, (Eds.), (pp. 9-26). New York: W. H. Freeman., 9-26.
- Ennis, R. H. (1996) *Critical Thinking*. (Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall).
- Ennis, R. (1996) *Critical thinking*. (Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall).
- Ennis, R. & Norris, St. (1989) *Evaluating critical thinking*. Critical Thinking Press and Software.
- Ennis, Robert R. H. (1962) A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, vol. 32(no. 1):, 161-178.
- Ennis, Robert R. H. (1980) A conception of rational thinking. *Philosophy of Education 1979* , Jerrold R. Coombs, (Ed.), (Bloomington, IL: Philosophy of Education Society), 3-30.
- Facione, P. A. (2010) Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment, Measured Reasons and The California Academic Press: Millbrae, CA*.
- Fisher, A. (Ed.). (2011) *Critical thinking: An introduction*. Cambridge University Press.
- Garrison, James J. W. and Phelan, Anne A. M. (1990) "Toward a feminist poetics of critical thinking. *Philosophy of Education 1989*, Ralph Page, (Ed.), ed. Normal, IL: Philosophy of Education Society.
- Gellner, E. A. (1996) *Conditions of Liberty: Civil Society and Its Rivals*. London: Penguin.
- Giroux, H. A. (1981) Hegemony, resistance and the paradox of educational reform. *Interchange*, 12, 3-26.
- Giroux, Henry H. A. (1994) Toward a pedagogy of critical thinking. In Kerry S. Walters, (Ed), pp. 200-201 *Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*, (pp. 200-201) Kerry S. Walters, (Ed), pp. 200-201. Albany: SUNY Press.
- Giroux, H. (2010) Θεωρίες της Αναπαραγωγή και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μια Κριτική Θεωρία του σχολείου και μια αντιπαλή παιδαγωγική (μτφρ. Κ. Θεριανός). Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* (σσ. 331-377). Αθήνα: Gutenberg.
- Glaser, E. (1941) *An experiment in the development of critical Thinking*. New York: Columbia University.
- Grek, S. (2009) Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Grundy, S. (1987) *Curriculum: Product or Praxis?* London: The Falmer Press.

- Halpern, D. F. (2014) *Critical Thinking Across the Curriculum: A Brief Edition of Thought & Knowledge*. Routledge.
- Hirst, P. (1974) *Knowledge and the Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Kek, M. Y. C. A. & Huijser, H. (2011) The power of problem based learning in developing critical thinking skills: preparing students for tomorrow's digital futures in today's classrooms. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 329-341.
- Koutselini, M. (1997) Contemporary trends and perspectives of the curricula: towards a meta-modern paradigm for curriculum, *Curriculum Studies*, 5(1), 87-101
- Lai, E. R. (2011) Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, 6, 40-41
- Lim, L. (2011) Beyond logic and argument analysis: Critical thinking, everyday problems and democratic deliberation in Cambridge International Examinations' Thinking Skills curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), 783-807.
- Lion Gardiner G. (1995) Redesigning Higher Education: Producing Dramatic Gains in Student Learning, in conjunction with: ERIC Clearinghouse on Higher Education, 1995.
- McPeck, J. E (1990) Critical Thinking and Subject Specificity: A Reply to Ennis. *Educational Researcher*, 19(4), 10-12. EDUCATIONAL RESEARCHER. 19 no. (4). 10-12. DOI 10. 3102/0013189X019004010
- Meyer, H. D. & Benavot, A. (Eds.) (2013) *PISA, power and policy: the emergence of global educational governance*. Oxford studies in Comparative Education. Symposium Books
- Moore, B. N. & Parker, R. (2011) *Critical thinking*. McGraw-Hill.
- Nelson, L. P. & Crow, M. L. (2014) Do Active-Learning Strategies Improve Students' Critical Thinking?. *Higher Education Studies*, 4(2), p77.
- Neophytou, L. (2012a, October) *ICT in society and education: Help or hindrance*. Paper presented at the 62nd annual conference of the International Council for Educational Media (ICEM) held at the University of Nicosia, Cyprus.
- Neophytou, L. (2012b) The variations of the teacher profile as reflected in the curricula of teacher training in Cyprus. *Educational Research eJournal*, 1(1), 33-50. DOI: 10. 5838/erej. 2012. 11. 03
- Noddings, Nel (1984) *Caring: A ffeminine aApproach to eEthics and mMoral Education* (Berkeley: University of California Press).
- Norris, Stephen S. P. (1992) *The generalizability of critical thinking*. New York: Teachers College Press.

- Osborne, R. (2012) A Model of Student Success: Critical thinking and 'At-Risk' Students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 41-47.
- Paul, R. (1983) An agenda item for the informal logic/critical thinking movement. *Informal Logic Newsletter*, vol. 5 (no. 2),: 23.
- Paul, R. (1990) *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. (Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique).
- Paul, R. (1993) *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. CA: Foundation for Critical Thinking
- Paul, Richard R. (1994) Teaching critical thinking in the strong sense. In K. S. Walters, (Ed.). *Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*, (pp. 181-198) Kerry S. Walters, ed. (Albany: SUNY Press.), 181-198.
- Phelan, A. (2001) The death of a child and the birth of practical wisdom, *Studies in Philosophy and Education*, 20(:1). <http://dx.doi.org/10.1023/A:1005295011215>
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2013) *Globalizing education policy*. London: Routledge.
- Scheffler, I. srael (1991) In praise of the cognitive emotions. *In Praise of the Cognitive Emotions*. Israel Scheffler, (pp. 3-17). New York: Routledge.
- Scriven, M. & Paul, R. (2008) De ning critical thinking, *Foundation for Critical Thinking*. Retrieved April 19, 2014 from <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/410>
- Siegel, Harvey H. (1988) *Educating reason: rationality, critical thinking, and education*. New York: Routledge.
- Stanovich, K. E. & Stanovich, P. J. (2010) A framework for critical thinking, rational thinking, and intelligence. *Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching and human development*, 195-237
- Talaska, Richard R. A. (1992) *Critical Reasoning in Contemporary Culture*. Albany: SUNY Press.
- Thayer-Bacon, B. (1993) Caring and its relationship to critical thinking. *Educational Theory*, vol. 43(no. 3),: 323-340.
- The Concise Encyclopedia of Western Philosophy & Philosophers* (2000) New York and London: Routledge.
- Thompson, C. (2011) Critical thinking across the curriculum: Process over output. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(9), 1-7.
- Tyler, R. W. (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago.
- Warren, K. (1994) Critical thinking and feminism. in K. S. Walters, (Ed). *Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking* (pp. 155-176). Albany: SUNY Press.

Willingham, D. T. (2008) Critical thinking: Why is it so hard to teach? *Arts Education Policy Review*, 109 (4), 21. Retrieved 13th June 2014 from <http://search.proquest.com/docview/211019153?accountid=10868>

Ελληνικές

Θεριανός, Κ. (2014) Κριτική Παιδαγωγική: Τι είναι και τι δεν είναι. *TVXS, Ανεξάρτητη Ενημέρωση*. Ανάκτηση 1^η Ιουλίου 2014 από <http://tvxs.gr/news/paideia/kritiki-paidagogiki-ti-einai-kai-ti-den-einai-toy-kosta-therianoy>

Κόκκος, Α. (2010) Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα. στο Δ. Βεργίδης και Α. Κόκκος (Επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*, σ. σ. 65-93· Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτσελίνη, Μ. (2009) *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Λευκωσία: Έκδοση της συγγραφέως.

Νεοφύτου, Λ. (2011) Ο εκπαιδευτικός στο Αναλυτικό Πρόγραμμα: δημιουργός, φορέας ανάπτυξης ή όργανο για διασφάλιση της συνέπειας στην εφαρμογή. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου* (7) 12. 2-7.

Νεοφύτου, Λ. (2013) Κριτική πολυπολιτισμική παιδαγωγική και αναλυτικά προγράμματα. Στο Π. Αγγελίδης και Χρ. Χατζησωτηρίου (Επ.) *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 179-211). Αθήνα: Διάδραση.