



ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.119405>

## John Deweyn reflektiivinen ajattelu ja nykyinen kriittisen ajattelun kasvatustavaideali

Veli-Mikko Kauppi & Henri Pettersson

*Kriittinen ajattelu on ollut jo vuosikymmeniä yksi aikamme keskustelluimmista kasvatustavaideamääristä. Kriittisen ajattelun tunnuspiirteitä analysoineet tutkijat ovat määritelleet sen ilmiönä kaikkien niiden henkisten taitojen ja asenteiden ryppääksi, jonka osatekijät saavat yksilön aktiivisesti ja menestyksekkäästi harjoittamaan perusteisiin nojaavaa uskomustenmuodostusta ja päätöksentekoa. Reflektiivinen ajattelu on puolestaan ilmiönä kriittisen ajattelun lähisukulainen, niin syntyhistorialtaan kuin sisällöltäänkin. Huomion määrässä mitattuna se on sittemmin jäänyt kriittisen ajattelun varjoon. Reflektiivisen ajattelun kasvatustavaideaman esitteli viime vuosisadan alkupuolen amerikkalainen kasvatustavaideafilosofi John Dewey, ja hänet nostetaan vakiintuneesti myös kriittisen ajattelun keskeiseksi varhaisvaikuttajaksi. Artikkelimme esittää, että vaikka pintapuolisesti deweyläinen reflektiivinen ajattelu muistuttaa monin tavoin nykyaikaista kriittistä ajattelua, lähemmässä vertailussa näiden ilmiöiden väliset erot kasvavat merkityksellisiksi. Ihanteellisen kriittisen ajattelijan toimintaa kuvataan alan tutkimuskirjallisuudessa tunnusleimallisesti tietoteoreettisten kriteerien ja loogisten säännösten toteuttamisen kautta, jolloin tämä toiminta abstrahoituu teoreettisena ilmiönä erilleen arkisesta elämäntavaistamme eräänlaiseksi ideaaliteoriaksi. Reflektiivinen ajattelijana sen sijaan kuvailaan Deweyn teoksissa normatiivisesti tavoiteltavana asiana, mutta ilman ideaaliteorioihin yhdistettyjä ongelmia. Artikkelissamme asetamme rinnakkain kriittisen ja reflektiivisen ajattelun, mikä voi auttaa tunnistamaan ja ylittämään kriittisen ajattelun kasvatustavaidean ongelmakohtia.*

### Johdanto

Kriittinen ajattelu on ollut jo vuosikymmeniä yksi aikamme keskustelluimmista kasvatustavaideamääristä niin teoreettisessa tutkimuksessa, koulutuspolitiikassa kuin pedagogisessa kirjallisuudessakin. Ilmiön osakseen saama huomio selittyy sillä, että kriittinen ajattelu näyttää olevan erottamattomasti sisäänkirjoitettuna jo kasvatustavaideajärjestelmämme kaikkein perustavimmissa arvoissa: Yhtäältä kriittisen ajattelun katsotaan tukevan yksilön rationaalisen itsemääräämiskykyisyyden kehitystä, ja toisaalta se valmentaa tulevia kansalaisia demokraattisen yhteiskunnan osallistumiskykyisiksi jäseniksi. Vielä laajemmin on jopa ajateltavissa, että ilman kriittisen ajattelun läsnäoloa kaikkialla kasvatustavaideassa uhkaa toimintamme

taantua sanelevaksi indoktrinaatioksi, jollei kasvatettavilla ole periaatteellista mahdollisuutta aina pyytää ja vastaanottaa heitä koskettavien kasvatustoimien perusteluja. Teorian puolella kriittisen ajattelun tunnuspiirteitä analysoineet tutkijat ovat määritelleet sen ilmiönä kaikkien niiden henkisten taitojen ja asenteiden ryppääksi, jonka osatekijät saavat yksilön aktiivisesti ja menestyksekkäästi harjoittamaan perusteisiin nojaavaa uskomustenmuodostusta ja päätöksentekoa. Ratkaisevaa on siis kyvykkyytemme ja motivaatiomme pyrkiä tiedollisessa toiminnassamme harkittuihin näkökantoihin ja valintoihin perustelemattomien mielipiteiden sijaan. Samalla kyseiset kyvyt ja asenteet auttavat eräänlaisena älyllisenä itsepuolustustaitona kriittistä ajattelijaa tunnistamaan ja tarvittaessa hylkäämään hänelle esitetystä väitteistä kestävämpiä perusteluja, julkilausumattomia piilo-oletuksia, kelvottomia argumentatiivisia siirtymiä, sokeaa auktoriteettiuskoisuutta sekä kohtuuttomia yleistyksiä. (Bailin & Siegel 2003; Holma 2013; Tomperi 2017; Hitchcock 2018; Ritola 2021.) Tämä kriittisen ajattelun ulottuvuus on noussut entistäkin korostuneempaan asemaan viime vuosina, kun demokraattisten yhteiskuntien vakautta ovat koetelleet poliittisten ääriliikkeiden ja vaikkapa koronarokotteisiin liittyvien salaliittoteorioiden kaltaiset haasteet. Nykykansalaisilta tunnutaan vaadittavan siis entistäkin enemmän kriittistä lukutaitoa, jolla erottaa kestävästi perusteltu informaatio harhaanjohtavista viesteistä.

Reflektiivinen ajattelu on kasvatustieteen käsitteistössä puolestaan kriittisen ajattelun lähisukulainen niin syntyhistorialtaan kuin sisällöltäänkin. Huomion määrässä mitattuna sen kohtalona tuntuu kuitenkin olleen tulla ajan myötä kriittisen ajattelun syrjäyttämäksi samassa ”ekologisessa lokerossa”. Reflektiivisen ajattelun kasvatuspäämäärän esitteli viime vuosisadan alkupuolen amerikkalainen kasvatustieteilijä John Dewey, ja hänet nostetaan vakiintuneesti myös kriittisen ajattelun teorian varhaiseksi arkkitehdiksi. Deweyn (1910, 185) määritelmän mukaan reflektiivinen ajattelu on ”uskomuksen tai ehdotetun tiedonkappaleen perusteiden aktiivista, sinnikästä ja huolellista puntarointia, sekä niiden lisäjohtopäätösten vetämistä, joihin tuo tieto johtaa.”<sup>1</sup> Artikkelimme keskeinen tulkinta on, että vaikka pintapuolisen kuvailun tasolla deweyläinen reflektiivinen ajattelu muistuttaa lähes yksi yhteen nykyaikaista kriittistä ajattelua, lähemmässä vertailussa näiden ilmiöiden väliset erot kasvavat merkitykselliseksi: Ihanteellisen kriittisen ajattelijan toimintaa kuvataan alan klassisessa tutkimuskirjallisuudessa tunnusleimallisesti tietoteoreettisten kriteerien ja loogisten säännösten noudattamisen kautta, jolloin tämä toiminta abstrahoituu teoreettiseksi ideaaliksi erilleen arkisesta elämismaailmastamme. Reflektiivinen ajattelijana sen sijaan kuvaillaan Deweyn teoksissa normatiivisesti myönteisessä valossa, mutta päätyttävä vastavanlaisiin teoreettisiin idealisaatioihin ja abstrahointeihin.

Artikkelissamme teemme näkyviksi erot ja yhtäläisyydet nykyisen kriittisen ajattelun ja varhaisemman reflektiivisen ajattelun välillä. Vaikka Deweyn nimeä ei voi millään muotoa kuvailla tuntemattomaksi kasvatustutkimuksen kentällä, on hänen reflektiivinen ajattelunsa jäänyt alan kirjallisuudessa kuitenkin yllättävän alituttuiksi aiheeksi. Kuten Carol Rodgers (2002, 843) toteaa, Deweyn nimi kyllä muistetaan mainita käsiteltäessä reflektion asemaa kasvatuksessa, mutta filosofisesti syvälleikävä erittely siitä, mitä kaikkea tämä ilmiö todella Deweyn mukaan pitää sisällään, loistaa poissaolollaan näissä puheenvuoroissa. Vastavasti kriittisen ajattelun historiikeissa Dewey nostetaan suoraviivaisesti kyseisen kasvatustieteen

<sup>1</sup> Sama tekstikohta alkukielellä (kursivoinnit alkuperäiset): ”Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought.” Kaikki lainausten suomennokset ovat kirjoittajien.

tavoitteen modernin tulkinnan isähahmoksi, vaikka huomiotta jää se, kuinka etäällä alan nyky-ymmärrys onkaan Deweyn kirjoituksista. Pyrimme panoksellamme paikkaamaan tätä aukkoa. Tuloksinamme löydämme viisi keskeistä eroavaisuutta nykyisen kriittisen ajattelun ja Deweyn reflektiivisen ajattelun välillä: 1) kriittinen ajattelu on normatiivisena teoriana hengeltään niin kutsuttu ideaaliteoria siinä missä Deweyn malli muistuttaa enemmän non-ideaalista teoriaa; 2) kuvaus ajattelijasta subjektina on idealisoitunut kriittisen ajattelun teoriassa, kun taas Deweyllä näin ei ole; 3) reflektiivisen ajattelun malli painottaa ajattelun kehollisuutta ja kokemuksellisuutta, toisin kuin nykyinen kriittisen ajattelun valtavirtakäsitys; 4) Dewey erottaa toisistaan ajattelun prosessin ja sen lopputuleman tavalla, joka on vieras kriittiselle ajattelulle; 5) eräät kriittisen ajattelun teoriaan sisältyvät tietoteoreettiset lähtöoletukset tekevät siitä yhteensopimattoman reflektiivisen ajattelun mallin kanssa.

Katsomme näillä tarkasteluilla olevan lisäarvoa myös nykyiselle kriittisen ajattelun kasvatustavoitetta koskevalle keskustelulle, sillä Deweyn ajatuksiin tutustuminen auttaa tämentämään kriittisen ajattelun kasvatustavoitteen oikeaa henkeä niin pedagogiikassa kuin koulutuspolitiikassakin. Perusongelma on se, että Deweyn jälkeinen filosofinen teorianrakenne on kriittisen ajattelun kohdalla luonut normatiiviseksi mittatikuksi sellaisen ihannekuva kriittisestä ajattelijasta, joka on kohtuuton psykologisen nykytietämyksen valossa. Tämä on seurausta siitä, miten kriittisen ajattelun teoriaa ovat rakentaneet etupäässä logiikat ja filosofit omien oppialojensa näkökulmista. Kriittisen ajattelun teorian normatiivisen ytimen muodostavat formaalin logiikan periaatteet sekä tietoteoreettiset analyysit tiedon ja oikeutuksen kriteereistä. Tämän abstraktin kuvauksen tilalle tarvitaan ihmiskasvoisempi kuva kriittisestä ajattelijasta, kuten Deweyn lähestymistavassa tehdään. Näin voidaan välttää ne karikat, joihin abstrakti kriittisen ajattelun malli ajautuu sekä teoriassa että pedagogiikassa. Ehdotamme vertauskuvallisesti, että ottamalla näin ensin yhden askeleen taakseen kriittisen ajattelun tutkimus voi ottaa kaksi askelta eteenpäin.

Tekstimme osallistuu ensisijaisesti kriittisen ajattelun pohjateoriaa koskeviin kasvatustieteisiin keskusteluihin eikä niinkään luokkahuonepedagogiikan tai koulutuspolitiikan tasoilla tapahtuviin soveltavampiin jatkokeskusteluihin. Kirjoituksemme alkupuoli käsittelee kriittisen ajattelun valtavirtamallia kolmen luvun verran: luvussa kaksi esitämme kriittisen ajattelun valtavirtamallin, luvussa kolme tarkastelemme hieman sen lähihistoriaa, ja luvussa neljä käymme läpi joitakin malliin liitettyjä ongelmia. Sen jälkeen esitämme luvussa viisi yleiskuvan Deweyn reflektiivisen ajattelun mallista siten kuin se hahmottuu ennen kaikkea hänen *How We Think* -teoksensa kahden eri laitoksen pohjalta. Tätä seuraavassa luvussa kuusi tutkimme mallin viittä keskeistä eroa nykyisen kriittisen ajattelun kasvatuseidealiin peilaten. Käsitteilyjärjestyksemme on kronologisessa mielessä nurinkurinen, sillä nykyinen kriittisen ajattelun tutkimus on kasvanut Deweyn esityöstä. Pyrimme tällä ratkaisulla nimenomaan ”törmäyttämään” nykynäkemyksiä sen kanssa, miten Dewey ajatteli samoista asioista jo viime vuosisadan alkupuolella. Tämän pohjalta pohdimme seitsemännessä luvussa, mitä annettavaa tällä tarkastelulla on kriittisen ajattelun kasvatuspäämäärälle, jonka tulee näkemyksessämme olla kaikista siihen tässä tekstissä kohdistetuista varauksista huolimatta edelleen ohittamaton ylätavoite kaikessa kasvatuksessa.

### **Kriittisen ajattelun valtavirtakäsitys**

Säästämme historiallisemman taustoituksen seuraavaan lukuun ja aloitamme kriittisen ajattelun esittelyn suoraan nykyhetkestä ja tutkimusalan vallitsevasta tilanteesta. Vaikka eri teoreetikot ovatkin sanallistaneet määritelmäehdotuksissaan kriittisen ajattelun tunnuspiir-

teitä omilla tavoillaan, on tästä ilmiöstä kuitenkin mahdollista kuvailla eräänlainen kuhnilaisen paradigman asemassa oleva ”valtavirtakäsitys”, joka esitetään vakiintuneesti tätä hakusanaa käsittelevissä tietosanakirja-artikkeleissa sekä muissa vastaavissa yleisesityksissä (Bailin & Siegel 2003; Hitchcock 2018).<sup>2</sup> Pedagogiikan tasolla kyseisen mallin alkeet löytyvät useimmista kriittisen ajattelun opetuksen korkeakoulutuksessa tarkoitetuista oppikirjoista (esim. Salmon 2012), ja mallia sovelletaan osaamisen arviointiin suunnitelluissa testeissä (esim. Watson & Glaser 1980; Ennis, Millman & Tomko 1985). Teoreettisemmalla puolella valtavirtakäsitys on kirjattuna selväsanaisesti *Yhdysvaltain filosofisen yhdistyksen* (APA) tilaamassa konsensusjulistuksessa (Facione 1990), jossa 45-jäsenen asiantuntijaneelin lausuntojen pohjalta pyrittiin tiivistämään kriittisen ajattelun yleisesti tunnustettu ydin. Dokumentin päätaavoitteena oli nimenomaisesti yhdenmukaistaa aihetta koskevaa ymmärrystä kentällä sekä löytää kasvattajien ja koulutussuunnittelijoiden työhön yhteinen sävel. Julistuksen keskeinen yhteenvedo alkaa tähän tapaan (Facione 1990, 2):

*Ymmärrämme kriittisen ajattelun olevan tarkoituksellista ja itsesäädelyä arvostelman tekoa, joka johtaa tulkintaan, analyysiin, arviointiin ja johtopäätökseen sekä niiden näkökohtien evidentialista, käsitteellistä, menetelmällistä, kriteriologista ja kontekstuaalista arviointia, johon tuo arvostelma perustuu. Kriittinen ajattelu on välttämätön tutkimuksen työkalu. Näin kuvailtu kriittinen ajattelu on vapauttava voima kasvatuksessa sekä merkittävä voimavara niin yksilön henkilökohtaisessa kuin yhteisöllisessäkin elämässä. Vaikkei kriittinen ajattelu ole synonyminen kaiken hyvän ajattelun kanssa, on se laaja-alainen ja itseään korjaava inhimillinen ilmiö.*<sup>3</sup>

Tämän jälkeen APA-määritelmä jatkaa kuvailemalla yksityiskohtaisesti ideaalin kriittisen ajattelijan luonteenpiirteet (Facione 1990, 2):

*Ideaalinen kriittinen ajattelija on luonteeltaan utelias, tiedostava, järkeen luottava, avomielinen, joustava, tasapuolinen arvioissaan, rehellinen käsitellessään henkilökohtaisia vinoumiaan, harkitsevainen tehdessään arvostelmia, halukas uudelleenarvioimaan asioita, selväsanainen, järjestelmällinen monimutkaisten asioiden kanssa, tunnollinen etsiessään uusia aiheeseen liittyviä näkökohtia, kohtuullinen valitessaan kriteeristöä, keskittymiskykyinen tutkimuksessaan sekä sinnikäs etsiessään tuloksia, jotka ovat niin tarkkoja kuin aihe ja olosuhteet sallivat. Hyvien kriittisten ajattelijoiden kasvattaminen tarkoittaa siis tämän ideaalin tavoittelua. Se yhdistää kriittisen ajattelun taitojen kehittämisen niiden dispositioiden jalostamisen kanssa, jotka johdonmukaisesti tuottavat sellaisia arvostelmia, joille rationaalinen ja demokraattinen yhteiskunta perustuu.*<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Kotimaisessa kirjallisuudessa kriittistä ajattelua ovat esitelleet suomenkielisille lukijoille aiemmin muiden muassa Katariina Holma (2013) ja Tuukka Tomperi (2017).

<sup>3</sup> Engl. ”We understand critical thinking to be purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based. CT is essential as a tool of inquiry. As such, CT is a liberating force in education and a powerful resource in one’s personal and civic life. While not synonymous with good thinking, CT is a pervasive and self-rectifying human phenomenon.”

Kuten 45 asiantuntijan näkemyksistä koostetulta konsensukselta sopii odottaakin, on tämä ”kiteytys” monisanainen ja polveileva. Villakoiran ydin on kuitenkin kaikessa yksinkertaisuudessaan siinä, että hyvä kriittinen ajattelija harjoittaa perusteisiin pohjautuvaa uskomustenmuodostusta ja päätöksentekoa. Yksityiskohtaisempi luettelointi erilaisista kriittisen ajattelun osatekijöistä pyrkii sitten vain nimeämään kaikki ne ilmiöt, jotka omilla tavoillaan käytännössä edesauttavat tätä tavoitetta. Hienojakoisemmassa analyysissä nämä osatekijät jakautuvat vielä kahteen alaryhmään niiden funktion perusteella, kuten myös edellä mainitussa APAn raportissa tehdään. Nämä alaryhmät ovat kriittisen ajattelun taidot ja asenteet. Juuri näiden elementtien ympärille rakentuva kaksiosainen rakenne toistuu tyypillisesti eri nykyteoreetikoiden kirjoituksissa, vaikka he ehkä muuten suosisivatkin teksteissään omia ilmaisujaan kuvatessaan näitä taitoja ja asenteita: esimerkiksi ajatus siitä, että ihanteellisen kriittisen ajattelijan täytyy pyrkiä pitämään mielensä avoimena uusille näkökannoille, voidaan sanallistaa monin eri sanavalinnoin.

Ensivaikutelmana kriittinen ajattelu tuntuu selvästi kyvyiltä tai kykyjen joukolta – se on jotakin mitä me *teemme* enemmän tai vähemmän hyvin. Kriittisen ajattelun valtavirtakäsitykseen johtanut varhainen teorianrakennus keskittyikin tunnistamaan niitä loogisen järkeilyn sääntöjä, joiden rikkominen johtaa kehäpäätelmien kaltaisiin muodollisiin epäjohtonmukaisuuksiin. Keskeisellä sijalla ovat myös argumentaatioteorian (eli epämuodollisen logiikan) periaatteet, joiden noudattamatta jättäminen tuottaa keskustelutilanteissa erilaisia argumentaatiovirheitä – yhtenä hyvin tunnettuna esimerkkitapauksena mainittakoon vaikkapa keskustelun vastapuoleen asiaperusteiden sijaan kohdistuva *ad hominem* -argumentointi. Tärkeää on kuitenkin huomata, että pätevän loogisen järkeilyn ohella kriittisen ajattelun taidoissa tarvitaan yhtä lailla myös tietoteoreettista silmää sille, että yksilö osaa arvioida uskomuksille esitettyjen perusteiden vakuuttavuutta ja painoarvoa. Viimeksi kuluksen puolen vuosisadan aikana painotus kriittisen ajattelun teorianrakennuksessa ja pedagogiikassa tuntuu isossa kuvassa siirtyneen juuri logiikan hallitsemisesta kohti tietoteoreettisempia teemoja (Bailin & Battersby 2015).

Vaikka loogiset ja tietoteoreettiset taidot ovatkin luontevammin osa kriittisen ajattelun pakettia, ovat teoretikot jo pitkään tunnistaneet sen, että kriittisen ajattelun tyhjentävässä kuvauksessa tarvitaan myös kykyjen soveltamista ohjaava puolisko, jonka alle laitetut osatekijät eivät keskity niinkään siihen mitä kriittinen ajattelija osaa vaan millainen hän on (Holma 2013, 101). Tämä jälkimmäinen puolisko pitää sisällään ne tekijät, jotka saavat yksilön aloitteellisesti käyttämään taitojaan niiden ominaishengen mukaisessa tarkoituksessa.<sup>5</sup> Nämä tekijät käsitteellistetään toimintaperiaatteiltaan kirjallisuudessa vakiintuneesti

---

<sup>4</sup> Engl. ”The ideal critical thinker is habitually inquisitive, well-informed, trustful of reason, openminded, flexible, fair-minded in evaluation, honest in facing personal biases, prudent in making judgments, willing to reconsider, clear about issues, orderly in complex matters, diligent in seeking relevant information, reasonable in the selection of criteria, focused in inquiry, and persistent in seeking results which are as precise as the subject and the circumstances of inquiry permit. Thus, educating good critical thinkers means working toward this ideal. It combines developing CT skills with nurturing those dispositions which consistently yield useful insights and which are the basis of a rational and democratic society.”

<sup>5</sup> Kriittisen ajattelun valtavirtakäsityksen yhteydessä mainittu kahtiajako taitoihin ja asenteisiin on läsnä myös Deweyn (1933, 136) ajattelussa – hetkittäin hyvinkin suorasanaisesti, kuten esimerkiksi hänen puhuessaan ”asenteen ja taitavan metodin liitosta”. Hyvä reflektiivinen ajattelija tarvitsee kykyä valita jo lähtökohtaisesti oikeita asioita tukemaan hänen ajatteluaan sen perusteella, kuinka olennaisia nämä näkökohdat ovat käsillä olevan ongelmallisuuden kannalta. Tämän kyvyn oikeahenkisessä

dispositioina eli luonteenpiirteiden kaltaisina yksilön käyttäytymistäipumuksina toimia normatiivisesti soveliaalla tavalla. Siten kriittinen ajattelija ei voi olla tarkoitushakuisesti kantaansa puolustava sofisti tai asiakkaansa etua valikoivalla argumentaatiolla edistävää puolustusasianajaja, vaan hänen täytyy olla sitoutunut totuuteen pyrkimiseen silloinkin, kun siitä ei ole hänelle itselleen hyötyä, tai se saattaa olla jopa epäedullista. Dispositioiden ohella kriittisen ajattelun jälkimmäinen puolisko sisältää alan kirjallisuudessa usein myös erilaisia tietoteoreettisia hyveitä: ihanteellinen kriittinen ajattelija ei ole mielikuvissamme *Star Trek*-televisiosarjan tiedeupseeri Spockin kaltainen jääkylmä logiikkakone, vaan hän käyttää kommunikaatiotilanteissa tunneälyään ja tulkitsee suopeasti keskustelukumppaneitaan, pyrkii avomielisyyteen ja itsekriittisyyteen, kykenee vastaanottamaan vastakritiikkiä, tutustuu aktiivisesti uusiin vaihtoehtoisin näkemyksiin, on tarvittaessa riittävän itsevarma puhuakseen uskomiansa asioiden puolesta ja niin edelleen (Scheffler 1973).

Yhdessä nämä kriittisen ajattelun käsitteellistykseen kaksi puoliskoa vastaavat kuvauksena sitä ilmiötä, jota kasvatustieteiden ulkopuolella esimerkiksi kognitiotieteissä kutsutaan *episteemiseksi* tai *evidentiaaliseksi rationaalisuudeksi* (Stanovich 2011). Kasvatusteoreetikoista esimerkiksi Siegelin (2017) mukaan sanapari ”kriittinen ajattelu” on yksinkertaisesti vain se sattumanvaraisten historiallisten tekijöiden kautta kielenkäyttöömme vakiintunut nimilappu, jolla käsitteellistämme rationaalisuuden kasvatustieteellisissä puhe yhteyksissä – ”kriittinen ajattelu” ja ”rationaalisuus” ovat termeinä viime kädessä siis filosofisilta merkityksisällöiltään täysin vaihtokelpoisia.

Koulutuspolitiikassa näin kuvailtu kriittinen ajattelu vaikuttaa nauttivan yksimielistä kannatusta niin kansallisilla kuin kansainvälisillä foorumeilla. Se on kirjattu useiden maiden opetussuunnitelmiin, korkeakoulujen arvoperusteisiin sekä UNESCO:n ja OECD:n kaltaisten ylikansallisten koulutusorganisaatioiden strategioihin.<sup>6</sup> Tämä arvostus tulee ymmärrettäväksi, kun huomataan, miten kriittinen ajattelu voi tukea valistusajan jälkeisten liberaalien demokratioiden keskeisimpiä kasvatuksellisia ylätavoitteita: Yhtäältä kriittinen ajattelu kehittää rationaalista autonomiaa eli itsemääräämiskykyisten yksilöiden kykyä tehdä itsenäisiä omia elämäänsä koskevia valintoja. Toisaalta se valmentaa kansalaisia aktiiviseen yhteiskunnalliseen elämään demokratioissa. Näiden seikkojen ohella kyky itsenäiseen ja luovaan ajatteluun on myös nostettu keskeiseksi työelämävalmiudeksi jälkiteollisissa tietoyhteiskunnissa, joissa tietotyöammattien työnkuvat elävät yhä nopeammassa muutoksessa ja edellyttävät elinikäistä oppimista. Edeltävien vuosien ajankohtaiset ilmiöt tuntuvat lisänneen jonkinlaisen kriittisen lukutaidon painoarvoa entisestään, kun kansalaisille on ollut tärkeää erottaa perustellut näkemykset puutteellisesta tai väärästä informaatiosta. Isossa kuvassa kriittisen ajattelun jopa kaikkein arvokkaimmaksi tehtäväksi nousee se, että se on kaikkien kasvatustavoitteidemme joukossa eräänlainen koko kasvatustavoitteiden koostava liima: mikäli poistamme kriittisen ajattelun pois yhtälöstä, ei meillä ole mielekästä tapaa artikuloida ja puolustaa muita kasvatustavoitteitamme, olivatpa ne sitten luonteeltaan

---

soveltamisessa tarvitaan kuitenkin erilaisia asenteellisia tekijöitä, kuten itsehillintää olla tekemättä lopullisia johtopäätöksiä ennen aikaisesti, vaikka tämä voisikin olla meistä houkuttelevaa.

<sup>6</sup> On toki hyvä kysymys, missä määrin näitä tekstejä kirjoittaneet poliitikot ja koulutussuunnittelijat ovat todella tutustuneet alan filosofiseen kirjallisuuteen ja käyttävät tätä termiä samassa merkityksessä kuin alan tutkijat. Etenkin OECD:n (Tremblay, Lalancatte & Roseveare 2012) tapa korostaa kriittistä ajattelua 2000-luvun keskeisenä työelämävalmiutena rajoittaa kriittisen ajattelun pelkkään taituruuteen jättäen näin ilmiön totuuden tavoitteluun kuuluvan normatiivisen ulottuvuuden pois (ks. Holma 2015, 17). UNESCO:n (2007) teksteissä puolestaan korostuu kriittisen ajattelun mahdollisuus nimenomaan demokraattisten kansalaistaitojen edistäjänä.

tiedollisia, moraalisia tai yhteiskunnallisia. Ilman kriittistä ajattelua kasvatustavoite taantuu näin indoktrinaatioksi, kun kasvatettavillamme ei ole oikeutta pyytää ja saada perusteita heitä koskettavien kasvatustoimien sisällöille, menetelmille ja tavoitteille. (Bailin & Siegel 2003; Holma 2013; Tomperi 2017; Hitchcock 2018; Ritola 2021.)

Vaikka kriittinen ajattelu esiintyykin näin kuvailtuna kasvatuspäämääränä kaikilla kouluasteilla varhaiskasvatuksesta korkeakouluihin, jalkautetaan kyseinen ilmiö kasvatuksen kentälle eri tavoin eri ikäisille kohdeyleisöille, ikäkausierkät muuttajat huomioiden. Suoraviivaista todettuna kriittisen ajattelun rooli siirtyy sitä enemmän tekemisen keskiöön, mitä ylempäs koulutuksen portailla nousee: Toisen asteen opinnoissa erityisesti filosofian, yhteiskuntaopin ja elämäntutkimustiedon kaltaisten oppiaineiden tunnit ovat hyviä alustoja luokkahuonekeskusteluille, jotka kannustavat omakohtaisten perusteltujen kantojen muodostukseen. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa saatetaan puolestaan keskittyä medialukutaitoon. Korkeakouluopetuksessa, etenkin sen tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä painottavissa humboldtilaisissa muodoissa, kriittinen ajattelu on jo yleensä kaiken toiminnan ytimessä kulminoituen itsenäistä tutkimustyötä harjoittavissa oppinäytöksissä. On kuitenkin hyvä huomata, etteivät asiat ole kuitenkaan aivan näin suoraviivaisia, kuin mitä tämä rankka yleistys antaa ymmärtää. Kriittisen ajattelun pedagogiikkaa on nimittäin kehitetty myös nuoremmille kasvatettaville etenkin Matthew Lipmanin (2003) ideoiman Filosofian lapsille -hankkeen piirissä. Mikään ei siis estä tuomasta kriittistä ajattelua opetukseen jo koulupolun alkupuolellakin.

### **Kriittisen ajattelun lähihistoriaa**

Mikäli jäljittäisimme varsinaista ajatusta modernin nimilapun ”kriittinen ajattelu” takaa, niin ihanne siitä, että meidän tulee pyrkiä tukemaan näkemyksiämme perusteluilla, löytyy jo Sokrateelta – tai niin Platon dialogeissaan hänen keskustelutyyliään kuvaa. Samassa laajassa oppihistoriallisessa lukutavassa oikeastaan mikä hyvänsä yritys vuosisatojen varrella hahmotella hyvän järjenkäytön periaatteita voidaan nähdä edistysaskeleina kriittisen ajattelun askelmerkkien selventämisessä – kuten muun muassa nimet Bacon, Descartes, Leibniz ja Mill omilla aihepiirien klassikkoteoksillaan osoittavat. Jätämme tällä kertaa kuitenkin näin perusteelliset ”jo muinaiset roomalaiset” -kertaukset väliin ja aloitamme sen sijaan lähempää omaa aikakauttamme. Selvästi tiedostettuna ja julkilausuttuna kasvatustavoitteena kriittinen ajattelu on nimittäin 1900-luvun ilmiö.

Kunniä kriittisen ajattelun kasvatustavoitteen esittelemisestä sen nykyisessä muodossa annetaan tavallisesti yhdysvaltalaispragmatisti John Deweylle ja hänen teokselleen *How We Think* (1910; Lipman 2003; Hitchcock 2018). Perusteet Deweyn nimeämiselle kriittisen ajattelun isäksi vaikuttavat varsin kiistattomilta, sillä juuri Dewey esitteli tämän sananparin kasvatustieteelliseen kielenkäyttöön. Kirjoituksemme loppupuoli keskittyy Deweyn ajatusten sisällölliseen tarkasteluun, joten emme syvenny niihin tässä. Viime kädessä juuri Deweyn esimerkki innoitti kasvatustieteen tutkijoita ja koulutuspolitiikan toimijoita viemään samankaltaisia ajatuksia eteenpäin. Kriittisen ajattelun pohjateorian jatkokehittely säilyi edelleen leimallisesti amerikkalaisena kasvatustieteellisenä hankkeena. Aikakauden ilmapiiri oli tälle otollinen, sillä yhdysvaltalaisessa kasvatustieteessä oli 1900-luvun puolivälissä selvä halu yhdenmukaistaa kasvatustieteen taustalla vaikuttavia tiedollisia tavoitteita, josta tunnettu Bloomin taksonomia on hyvä havainnollistus. Myös kriittinen ajattelu nousi yhdeksi standardisoiduilla testeillä mitattavaksi kasvatustavoitteeksi (Glaser 1941) sekä oppikirjojen aiheeksi (Black 1946).

Vetovastuun kriittisen ajattelun taustateorian kehittämisestä ottivat tutkijat, jotka olivat tyypillisesti pohjakoulutuksiltaan filosofian ja logiikan edustajia. Heidän painotuksissaan näkyy tuolloin Yhdysvalloissa vallalla olleen analyyttisen filosofian vaikutus, ja kriittisen ajattelun piirteitä hahmoteltiin ensisijaisesti juuri tietoteoreettisten analyysien ja logiikan säännösten kautta. Siten esimerkiksi Robert H. Ennis esitteli 1960-luvulla ytimekkään muotoilun, joka oli pitkään tunnetuin kriittisen ajattelun määritelmä. Ajan käsiteanalyysiä painottaneen hengen mukaisesti Ennis ilmoitti tekstinsä otsikossa aiheekseen ”kriittisen ajattelun käsitteen”. Ennisin (1962) klassisen määritelmän mukaan kriittisessä ajattelussa oli kyse ”väitelauseiden oikeasta arvioinnista”.

Viime vuosisadan viimeisen neljänneksen kuluessa Yhdysvalloissa kehittyi jopa erillinen kriittisen ajattelun liikkeensä, jolla oli oma vuotuinen tutkijakonferenssinsa ja journalinsa (yhä nykyäänkin ilmestyvä *Informal Logic*). Huomattavia nimiä tässä liikkeessä ovat olleet julkaisuillaan muun muassa Richard Paul (1981), John McPeck (1981) sekä Harvey Siegel (1988; 1997; 2017). Mainituista etenkin Siegel on ollut merkittävässä roolissa kriittisen ajattelun pohjateorian teknisten yksityiskohtien kehittämisessä, ja esityksemme kriittisen ajattelun ”valtavirtamallista” perustuukin pitkälti hänen teksteihinsä. On kuitenkin hyvä huomata, että kriittisen ajattelun liikkeen sisälle ja sen liepeille on mahtunut myös ajattelijaita, jotka ovat muotoilleet omanlaisiaan tulkintojaan tästä perusajatuksesta. Esimerkiksi jo mainitun Lipmanin teoria on monissa suhteissa lähempänä Deweyn reflektiivisen ajattelun visiota kuin esittelemämme analyyttisen filosofian edustajien luoma nykyinen kriittisen ajattelun valtavirtäkäsitys. Siten Deweyn ja Lipmanin ”törmäyttäminen” ei tuottaisi tuloksiin yhtä räikeitä kontrasteja vaan pikemminkin jatkuvuutta (Kennedy 2012).

### Valtavirtäkäsityksen haasteet

Vaikka kriittisestä ajattelusta voidaankin yllä esiteltyyn tapaan sanoa olevan olemassa eräänlainen valtavirtäkäsitys, ei alan tutkimus ole tietenkään ollut ilman omia sisäisiä kiistojaan. Monet näistä kritiikeistä ja vaihtoehtoisista käsittelyistä näyttäytyvät kuitenkin nimenomaan reaktioina tätä valtavirtäkäsitystä kohtaan. Eräissä suppeamassa näkemyksessä kriittinen ajattelu halutaan rajoittaa vain taitoihin ilman moraalisesti latautuneita asenteita (Missimer 1990). Toisissa ehdotuksissa kriittistä ajattelua laajennetaan sen kaksiosaisen valtavirtäkäsityksen ulkopuolelle uusiin suuntiin tuomalla mukaan esimerkiksi yhteiskunnallis-poliittisesti painottuneita johtopäätöksiä (Davies & Barnett 2015). Kaikkein tunnetuin ja repivin kiista alalla on kohdistunut siihen kysymykseen, ovatko kriittisen ajattelun taidot ja asenteet todella tilanteesta toiseen soveltuvia yleisiä työkaluja, vai sittenkin riippuvaisia käyttökontekstistaan (McPeck 1981). Joka tapauksessa kaikissa näissä vaihtoehtoisissa joko supistetaan tai laajennetaan edellä esitettyä taidot ja asenteet -mallia, tai sitten esitetään siitä uudenlainen, rajoittuneempi tulkinta perusajatuksen pysyessä samana. Tässä mielessä nämä tulkinnat ovat nimenomaisesti valtavirtamallin vaihtoehtoisia käsitteellistyksiä. Keskitymme omassa esityksessämme kuitenkin tarkemmin kriittiseen huomioon siitä, miten kriittinen ajattelu toimii kasvatusideaalina.

Kasvatusideali on ilmiönä normatiivinen ihanne, johon meidän tulee kasvatustoiminnassamme aina pyrkiä, vaikkamme siihen koskaan täysimääräisesti yltäisikään. Kriittisen ajattelun kasvatustavoitteen kannattajat kohottavat sen toiminnaltaan tyypillisesti juuri tällaiseksi yleväksi ylätavoitteeksi – edes parhaimmat ajattelijat eivät voi olla *kaikessa* tiedollisessa toiminnassaan *täydellisiä* kriittisiä ajattelijaita, mutta meidän tulee tästä vajavaisuudestamme huolimatta kuitenkin joka tilanteessa parhaamme mukaan tavoitella sitä ratio-



naalisen uskomustenmuodostusten tietoteoreettis-loogista ihannetta, joka kriittisen ajattelun teorioissa kuvataan (ks. etenkin Siegel 1988; 1997; 2017). Tällainen tietoteoreettisen fallibilismin huomioiminen on toki sinällään täysin perusteltua, mutta viimeaikaisessa kirjallisuudessa on nostettu esiin se huoli, että näin asetettu kasvatusideaali on hengeltään edelleen liian idealisoiva ihannekuva, jolloin teorioissa kuvaillun täysin ihanteellisen kriittisen ajattelijan ja homo sapiens -ihmisyksilöiden välille jää ylittämätön epäsuhta (Pettersson 2020).

Tämän ajatusmallin juurisyy on siinä, miten kriittisen ajattelun teoriaa on rakennettu etupäässä loogikkojen ja filosofien käsissä: ratkaisevia hyvän kriittisen ajattelun tunnuspiirteiden identifioinnissa ovat olleet formaalin logiikan periaatteet sekä tietoteoreettiset analyytit tiedon ja oikeutuksen kriteereistä. Tällainen tutkimus on perusvireeltään abstrahoiava, ja se etenee käsiteanalyysien ja ajatuskokeiden kautta, kuten jo mainittujen Ennisin ja Siegelin tuotannoissa. Se, mitä tämän teorianrakennuksen ulkopuolelle on jätetty, ovat empiiriset löydökset ihmisten tosiasiallisesta kognitiivisesta toiminnasta ja siihen sisältyvistä inhimillisistä ominaisuuksista, jotka voivat nousta haasteiksi ja suoranaisiksi rajoitteiksi pyrkinessämme loogisesti ja tietoteoreettisesti kestävien uskomusten muodostukseen. Useat kokeelliset tutkimukset ovat viimeksi kuluneen puolen vuosisadan aikana osoittaneet, että ihmisten tiedollinen toiminta ei tyypillisesti noudata sitä käsikirjoitusta, jota erilaisissa episteemisen rationaalisuuden periaatteissa kuvataan (Evans & Stanovich 2013).

Tämä kritiikki kriittisen ajattelun yli-idealisoivaa teorianrakennusta kohtaan voidaan nähdä yhtenä sovelluksena yleisemmästä niin kutsuttujen ideaaliteorioiden kritiikistä, jota filosofisissa keskusteluissa on viime vuosikymmeninä esitetty etenkin moraalij- ja yhteiskuntafilosofian alueilla (ks. esim. Anderson 2010; Jaggar, 2015; Stemplowska 2016). Kriitikoiden (ks. esim. Anderson 2010, 3–5) mukaan idealisointien varaan rakennetut teoriat ovat normatiivisina tavoitteina ongelmallisia, koska ne jättävät huomiotta sen, minkälaisia olentoja tosiasialliset ihmisyyksilöt ovat sekä sen, mihin he pystyvät. Mikäli siis aloitamme teorianrakennuksemme ideaalista käsin, saatamme ohittaa sellaisia non-ideaaliin maailmaamme liittyviä tekijöitä, jotka voisivat olla oleellisia teoretisointimme kannalta. Ideaalien ja non-ideaalien teorioiden välinen jännite muodostuu missä tahansa filosofisessa teoretisoinnissa, missä esitetään ensin normatiivisia vaatimuksia ja sen jälkeen kysytään, miten nämä vaatimukset parhaiten toteutetaan todellisessa maailmassa. Siinä missä ideaaliteoria asettaa normatiiviset velvoitteet sillä oletuksella, että olosuhteet niiden tavoittelun ovat täysin ihanteelliset, ottaa non-ideaali teoria huomioon enemmän sen, millainen maailma todellisuudessa on sekä mitä seurauksia tällä on normatiivisten vaatimusten tavoittelulle.

## **Deweyn reflektiivinen ajattelu**

Otamme seuraavaksi tarkastelumme Deweyn esittelemän reflektiivisen ajattelun mallin sellaisena kuin hän sen esittää vuoden 1910 teoksessaan *How We Think* sekä saman kirjan vuonna 1933 ilmestyneessä, monin tavoin uudistetussa toisessa painoksessa. Dewey viittaa aiheeseensa tämän teoksen sivuilla varsin vapaasti myös lukuisilla muilla ilmaisuilla, kuten juuri sittemmin kasvatustieteelliseen kielenkäyttöön paremmin vakiintuneen kriittisen ajattelun nimilapun kautta.<sup>7</sup> Puhumme oman kirjoituksemme puitteissa Deweyn vision kohdal-

---

<sup>7</sup> On mielenkiintoista, että *How We Think* -teoksen vuoden 1933 uudistetusta painoksesta on kuitenkin kategorisesti poistettu sanaparin ”kriittinen ajattelu” esiintymät. Ehkä Dewey tavoitteli tällä ratkaisulla

la kuitenkin yksin reflektiivisestä ajattelusta, mikä selkeyden nimissä auttaa paremmin erottamaan hänen ajatuksensa edellä kuvatusta nykyaikaisen kriittisen ajattelun kasvatustavoitteesta.

Carol Rodgersin (2002, 843) arvioissa reflektion käsitettä vaivaa nykykasvatustieteen kentällä kirjava monitulkintaisuus: kyseistä sanaa kylläkin käytetään aktiivisesti ja monenlaisissa asiayhteyksissä, mutta samalla reflektio tuntuu vesittyneen ”vähän kaikeksi kaikille” ja menettäneen näin identiteettinsä. Mikäli toivomme nyt löytävämmme Deweyn teksteistä oppaaksemme tähän sekavuuteen jonkin helposti kiteytettävän määritelmän, joudumme valitettavasti pettymään. Hän ei nimittäin tarjoa reflektion täsmämääritelmää, vaan kuvauksillaan pikemminkin hämmentää soppaa entisestään. Deweyn petollisen selkeä ja arkikielinen kirjoitustapa nimittäin esittää laajatkin ajatukset kirkkaina, mutta kuitenkin tavalla, joka piilottaa ratkaisevat nyanssit pintansa alle. Pyrimme tässä luvussa ensisijaisesti luomaan historiallisen rekonstruktion Deweyn mallista sellaisena kuin hän sen itse ymmärsi.

Reflektiivinen ajattelu on ilmiönä hengeltään läheinen Deweyn teoksissa läpi hänen uransa toistuvasti keskiöön nousevan tutkivan ajattelun tai asenteen (inquiry) ajatuksen kanssa. Deweyn reflektiivisestä ajattelusta kirjoittanut Rodgers (2002, 844) näkeekin reflektiivisen ja tutkivan ajattelun pohjimmiltaan yhtenä ja samana ilmiönä. Läheisesti samassa hengessä Deweyn nykytulkitsijoista esimerkiksi Kauppi (2022, 33) yhdistää Deweyn kuvailemat älyn ja tutkimisen käsitteet. Yhtäsuuruusmerkin vetäminen näiden Deweyn käyttämien käsitteiden välille on sikäli perusteltua, että kaikissa ilmiöissä on viime kädessä kyse oppimisen kokemuksesta (tai ”oppivasta ajattelusta”), joka Deweyn analyysin mukaan noudattaa prosessina samankaltaista kaavaa. Sekä reflektiivisessä että tutkivassa ajattelussa on pyrkimyksenä löytää perusteltuja oletuksia maailmasta, ajatella hyvin ja oppia – tai Deweyn (1938, 3) omia sanoja lainaten ”muuttaa epämääräinen tilanne määritetyksi”. Tällainen ajattelun tapa ja kyky ohjata omaa kokemusta mahdollistaa paitsi yksilöiden älykkään toiminnan, myös älykkään yhteistoiminnan, mistä muodostuu koko Deweyn demokratiateorian pohja (Dewey 1916, 93; ks. myös Rydenfelt 2020).

Reflektiivisen ajattelun prosessi on Deweyn mukaan askelmerkeiltään hyvin samankaltainen riippumatta siitä, onko ajattelun harjoittaja hiekkalaatikolla leikkivä lapsi vai laboratoriossa ahkeroina tieteentekijä, käyttääksemme saman janan vastakkaisia ääripäitä esimerkkeinä. Pohjimmiltaan tällaista toimintaa nimittäin leimaa Deweyn (1933, 109) mukaan ”innokas uteliaisuus, hedelmällinen luovuus ja rakkaus kokeilullisuuteen”.<sup>8</sup> Niin reflektiivinen ajattelu kuin tutkiminenkin pitävät sisällään aina samankaltaisia vaiheita, joiden tuloksena tapahtuu lopulta oppimista, kasvua sekä jonkinlaista kykyä pärjätä toiste paremmin vastaavanlaisissa tilanteissa. Lopputuloksena se edessämme ollut epämääräinen tilanne, joka alun perin laukaisi reflektiivisen ajattelumme, muuttuukin sellaiseksi, ettei se kaipaa enää määrittelyä tai ratkaisua. Toki vaihtoehtoisena lopputuloksena reflektio ja tutkiminen voivat edelleen jatkua, mikäli tuo epämääräinen tilanne ei parhaista yrityksistämme huolimatta kadonnutkaan mihinkään – tai sitten käy kolmantena vaihtoehtona peräti niin, että

---

käsitteellistä johdonmukaisuutta? Tai ehkä heijastamisen ja peilaamisen konnotaatioita kantava sana ”reflektio” kuvaa sittenkin täsmällisemmin juuri sitä ajattelun alamuotoa, jonka kiteyttämistä Dewey teoksessaan tavoitteli? Voimme näin jälkikäteen vain arvailla Deweyn motiiveja mielenmuutokselleen.

<sup>8</sup> Näissä kohdin Dewey on näkemyksissään paljosta velkaa aikalaiselleen Charles S. Peircelle, joka ehti painottaa jo ennen Deweyä sitä kuviota, miten tutkiminen etenee havaintoihin pohjaten ja kokeilullisesti eksistentiaalisesta epäilyksen tunteesta hypoteeseihin (abduktioon), ennustamiseen (deduktioon) ja kokeilemiseen (induktioon). Tämä kaava loi Peircen havainnon mukaan itse asiassa pohjan kaikelle oppimiselle ja koulutukselle (Anderson 2008, 42).

jokin täysin uusi epämääräisyys kehkeytyy reflektioprosessimme kuluessa vaatimaan tuoretta ajatuksellista näkökulmaa.

Ennen varsinaisen reflektiivisen ajattelun käynnistymistä meillä on siis aina alkupisteenä jokin välitön kokemuksemme, joka stimuloi ajatteluamme. Välitön kokemus on tiedollisessa toiminnassamme myös se sytyke, joka ylipäättään synnyttää tarpeen ajatella reflektiivisesti, ja vastaavasti välitön kokemuksemme kertoo meille myös reflektion tarpeen päättymisestä. Tiiviisti ilmaistuna reflektion ja tutkimisen polku etenee Deweyn (1933, 121) mukaan (1) epäilyksen tilasta, epäröinnistä, hämmennyksestä, henkisestä vaikeudesta, josta ajattelu alkaa, (2) etsintään, metsästykseen, tiedusteluun, joilla ajattelijat pyrkii löytämään materiaalia, joka hävittää epäilyksen, ratkaisee ja poistaa hämmennyksen. Vaikka reflektio (ja tutkiva ajattelu) kuvattaisiinkin tähän tapaan vaiheittain etenevänä prosessina, on ensiarvoisen tärkeää kuitenkin huomata, ettei prosessin tarvitse olla suoraviivainen tai johdonmukaisen yksisuuntainen. Kuljemme reflektiossa nimittäin erilaisten ajattelun tilojemme välillä tarvittaessa myös edestakaisin. Esimerkiksi kun jotakin aihetta koskeva ymmärryksemme lisääntyy, saattavat alustavat hypoteesimme kaatua ennen aikojaan tai toisaalta voimme huomata, miten ongelmanasettelumme oli jo alkujaankin epäonnistunut. Tästä syystä numeroitujen luetteloiden tekeminen reflektioprosessin vaiheista voi olla pikemminkin harhaanjohtavaa kuin havainnollistavaa – vaikka tällaiset listaukset esiintyvät usein keskeisessä roolissa Deweyn alkuperäisteksteissä (esim. Dewey 1916, 157–158; 1933, 200) ja niistä tehdyissä kommentaareissa (Rodgers 2002, 851; Ridley 2020, 44).

Kokonaisuutta tarkasteltaessa on ratkaisevan tärkeää huomata prosessin polveilevuuden lisäksi myös se, että ratkaisua vaativat epämääräisyyden kokemukset eivät tarkoita pelkkää yksioikoista ongelmanratkontaa (vrt. esim. Cavell 1990, 21). Miten lohduttaa lähiomaisensa menettänyttä ystävää? Ketä äänestää presidentinvaaleissa? Kuinka reagoin opiskelijan minulle sähköpostitse lähettämään hankalaan kysymykseen? Keskinäisistä eroistaan huolimatta nämä tilanteet ovat kaikki Deweyn termin ilmaistuna välittömästi koettuja epämääräisyyksiä, jotka vaativat pohtijoiltaan jonkinlaista reagointia. Ne saavat aikaan alustavia ehdotuksia tilanteen ymmärtämiseksi sekä edellyttävät ongelman muotoilua, tiedon hankintaa, vaihtoehtojen punnitsemista, järjelyä ja erilaisten ideoiden koettelua – sekä tietenkin sen arviointia, mitä tuntemuksia tämä meissä herättää ajattelun kussakin vaiheessa. Vasta kaiken ajatusten tasolla tapahtuneen jälkeen on ajattelumme lopputulos (mahdollisesti) nähtävillä toiminnassamme.

Deweyn teosten käsitteellisistä monitulkintaisuuksista huolimatta reflektiivisen ja tutkivan ajattelun yleinen perusidea on varsin selkeä. Se voidaan tiivistää oman esityksemme tarpeisiin käyttäen pohjana esimerkiksi erästä *How We Think* -teoksen (1933, 200) lukuisista kuvauksista: Kaiken aluksi välittömässä kokemuksessamme meille muodostuu yleistä määrittelemättömyyden tunnetta<sup>9</sup> eli tarvetta määritellä jokin huomiomme vanginnut asia. Tätä seuraavat tilat, joista ensimmäistä luokkaa Dewey kutsuu ehdotuksiksi, häivähdyksiksi tai vihjeiksi. Tässä reflektion alkuvaiheessa mielemme pyrkii kurkottamaan kohti välittömiä mahdollisia vastauksia kohtaamaamme epämääräisyyteen. Mikäli suoraviivainen ratkaisu ei onnistu, pyrimme älyllistämään kokemamme vaikeuden tai hämmennyksen jonkinlaiseksi ratkaistavissa olevaksi ongelmaksi. Näin siitä muodostuu ikään kuin tutkimuskysymys, johon voimme etsiä vastausta. Näiden suuntaviivojen myötä mielemme voi edetä erilaisten johtoajatusten tai hypoteesien muotoiluun, mikä ohjaa edelleen oleellisesti sitä, mitä faktoja poimimme tukemaan ajatteluamme. Huomionarvoista on nyt se, että vasta edet-

---

<sup>9</sup> Engl. indeterminate situation, indeterminedness (Dewey 1916, 158; 1922, 213; 1938, 109).

tyään näin pitkälle reflektiivinen ajattelu muuttuu jonkinlaiseksi järkeilyksi (kuten se kenties tavanmukaisesti mielikuvissamme tulkitaan). Päätely tulee näin nähdä vain yhtenä osana reflektiivistä ajattelua eikä sen tyhjentävänä kokonaiskuvauksena. Kun olemme ajattelijoina työstäneet ajattelun eri vaiheita (mahdollisesti useaan kertaan ja vaiheiden välillä edestakaisin sahaten), voimme edetä varsinaisen reflektion ja tutkimisen kautta lopulta viimeiseen vaiheeseen, jossa koetlemme luotua hypoteesia konkreettisesti toiminnassamme ja ajattelussamme.

Vaikka Dewey käyttää mittavan kirjallisen tuotantonsa eri teoksissa eri nimiä hyvin samankaltaisista asioista, on käsitellyille ilmiöille annetuissa määritelmissä kuitenkin paljon yhteistä. Jos esimerkiksi tarkastelemme edellä kuvatun prosessin sanallistamista Deweyn (1916, 157–158) *Democracy and Education* -klassikossa, kuulostaa se tutulta: Reflektiivisen kokemuksen yleispiirre on hämmennys (tai epäily), joka on seurausta siitä, että ihminen on päätenyt epätäydelliseen tilanteeseen, jonka täyttä luonnetta ei ole vielä määrittänyt. Hämmennystä seuraa arviointia ja ennakoitua sekä epätäydellisen tilanteen alustavaa tulkintaa ja sen mahdollisten seurausten punnintaa. Seuraavaksi tutkitaan, tarkastellaan ja analysoidaan niitä asioita, jotka määrittävät ja valaisevat käsillä olevaa ongelmaa. Tästä voidaan edetä alustavan hypoteesin määrätietoiseen kehittämiseen, tavoitteena niin täsmällinen ja johdonmukainen oletus kuin mahdollista – sellainen, joka huomioisi mahdollisimman laajan joukon asialle keskeisiä tosiasioita. Lopulta valitaan sopiva hypoteesi toimintasuunnitelmaksi toivottuun lopputulokseen pääsemiseksi ja sitä voidaan eri tavoin testata. Vaikka yrityksen ja erehdyksen muodossa kantapään kautta opituilla oivaluksilla on oma sijansa reflektion prosessissa, etenkin edeltävän kuvauksen keskivaiheiden analysointi, peilailu ja ideoiden määrätietoinen kehittäminen erottavat reflektiivisen ajattelun oleellisesti pelkästä päämäärättömästä vaihtoehtojen kokeellisesta testaamisesta.

Miten näin kuvailtua reflektiivistä ajattelua voisi tukea kasvatuksen keinoin? Ymmärrettävästi tärkeää on vahvistaa niitä taitoja ja asenteita, joita kyseinen toiminta harjoittajaltaan vaatii. Sen ohella kasvatuksen tulisi lisäksi tutustuttaa kasvatettavat myös riittävän laajaan sanastoon, jolla ajattelijat voivat ilmaista ja ymmärtää erilaisia ajatuksia ja näkökohtia laajalla kirjolla – tietomme kun on Deweyn mukaan luonteeltaan sosiaalista, ja edellyttää siten sujuvaa ajatustenvaihtoa ja yhteispeliä muiden ihmisten kanssa. Tämä taas edellyttää kasvattamista sellaisiin keskustelukäytäntöihin, joissa erilaiset näkökulmat pääsevät aidosti esiin. (Dewey 1933, 309–311.)

Tällaisen tietojen ja taitojen kokonaisuuden opettamisen kannalta Deweyn näkemyksessä on ratkaisevan tärkeää, että sitä harjoitellaan nimenomaisesti mahdollisimman aidosti koettujen epämääräisyyden tilanteiden kautta – Dewey (1933, 201) kirjoittaa, että ”ajattelun kannalta on keinotekoisista aloittaa valmiiksi pureskellusta tai tyhjiöstä syntyneestä ongelmasta”. Tällainen kuivaharjoittelu olisi vain omien kokemustemme ulkopuolelta meille annettu tehtävä<sup>10</sup> ilman, että reflektiivistä ajattelua harjoittelevalla ihmisellä olisi siihen motivoivaa omakohtaista suhdetta. Tällainen kasvatettavien kokemusmaailmasta vieraannuttava pedagogiikka ohittaa sen seikan, että omasta välittömästä kokemuksestamme nouseva epämääräisyyden tunne on välttämätön sytyke onnistuneelle reflektiolle. Jokin ongelmaksi käsitteellistetty haaste on vasta myöhäisempi vaihe reflektiivisen ajattelun pit-

<sup>10</sup> Engl. ”We have already noted that it is artificial, so far as thinking is concerned, to start with a ready-made problem, a problem made out of whole cloth or arising out of a vacuum. In reality such a ”problem” is simply an assigned task.”

källä polulla, joten suoraan siihen hyppääminen harjoittelussamme ohittaisi monia reflektion olennaisesti kuuluvia ajattelun valmiuksia.

Dewey (1933, 190) kuitenkin myös tiedostaa, että hänen kuvailemansa reflektiivinen ajattelu vaatii ajattelijalta paljon: ”Reflektioivassa toiminnassa ihminen aina joutuu kasvokkain annetun, läsnä olevan tilanteen kanssa, josta hänen on päästävä tai pääteltävä johonkin, jota vielä ei ole.”<sup>11</sup> Henkisten resurssien kannalta tällainen ei-vaistomainen ajattelu on raskasta ja kuluttavaa. Se vaatii päätöksenteon viivästyttämistä, ja ”viivästyttäminen on todennäköisesti jossain määrin tuskallista”<sup>12</sup>, kuten Dewey (1910, 191) asian ilmaisee. Realistisesti ajateltuna reflektiivinen ajattelu ei siksi voi olla kaiken ajattelumme malli tai ideaali. Asiat, jotka saavat merkityksen ilman sen suurempaa ponnistelua, ilman että tottumuksemme vaativat muutosta, eivät laukaise meissä tarvetta etsiä tuota merkitystä reflektiivisen ajattelun kautta (Dewey 1910, 263). Jos meillä ei ole nykyhetkessä reflektiota vaativaa epämääräistä tilannetta, käytämme todennäköisesti vähemmän kuormittavia ajattelun tapoja eli tukeudumme jo valmiisiin tapoihimme ja totumuksiimme. Näissä kohdin Deweyn ajattelu vaikuttaa kaukonäköiseltä, sillä se muistuttaa kognitiotieteiden alalla nykyään vallitsevia duaaliprosessoinnin malleja siitä, miten ihmiskognitio soveltaa monesti vaistomaisia ja nopeita tietoisuutemme alapuolella tapahtuvia ajattelunmuotoja ja hidastaa vain poikkeustapauksissa kuluttamaan rajallista aikaa ja energiaa hitaampaan järkeilyyn ja uskomustenmuodostukseen (Evans & Stanovich 2013; Kahneman 2011).

## **Reflektiivinen ja kriittinen ajattelu eri teillä**

Deweyn reflektiivisessä ajattelussa on edeltävän luvun perusteella pintapuolisesti paljon samaa kriittisen ajattelun valtavirtakäsityksen kanssa. On helppo huomata, miten Deweyn huomiot tutkivasta asenteesta ja puntaroivasta reflektoinnista mahdollistavat sen myöhemmän kasvatusfilosofisen jatkokehittelyn, jossa tietoteoreettiset analyysit ja logiikan sääntökirja auttavat kirjoittamaan auki hyvän ajattelun askelmerkkejä. Syvemmälle käyvässä tarkastelussa nousee kuitenkin esiin joitakin huomionarvoisia eroavaisuuksia Deweyn reflektiivisen ajattelun ja nykyaikaisemman kriittisen ajattelun valtavirtakäsityksen välillä. Tässä luvussa keskitymme näistä viiteen. Tarkoituksenamme ei ole näillä tarkasteluilla esittää, että Deweyn teoksissaan kuvaama reflektiivisen ajattelun malli olisi sellaisenaan toimivampi kuin nykyinen kriittisen ajattelun valtavirtakäsitys – saati että kriittinen ajattelu pitäisi nykyisessä kasvatuspuheessa jopa suoraan korvata reflektiivisellä ajattelulla. Uskomme kuitenkin, että peilaamalla kriittistä ajattelua Deweyn mallia vasten on mahdollista katsoa tuorein silmin kriittisen ajattelun kasvatustavoitteeseen yhdistettyjä ongelmakohtia.

Ensimmäinen huomiomme Deweyn ja nykyteoreetikkojen eroista liittyy siihen ajatuksen kasvatusideaaleista ja niiden ongelmallisuudesta, jonka nostimme esiin jo kriittisen ajattelun yhteydessä tekstimme luvussa neljä. Dewey kirjoitti teoksensa kauan ennen nykyistä filosofisista keskustelua ideaalisista ja non-ideaalisista teorioista. Hän tuntui kuitenkin tiedostavan jo tuolloin tämän kuilun filosofisten teorioiden ja todellisuuden välillä, ja hän kieltäytyykin antamasta kasvatukselle (tai ihmisten demokraattiselle yhteiselmälle) mitään yksityiskohtaisempaa ihanteellista päämäärää kuin päättymättömän ”kasvun” (engl.

---

<sup>11</sup> Engl. ”In every case of reflective activity, a person finds himself confronted with a given, present situation from which he has to arrive at, or conclude to, something else that is not present.”

<sup>12</sup> Engl. ”Reflective thinking, in short, means judgment suspended during further inquiry; and suspense is likely to be somewhat painful.”

”growth”; ks. esim. Dewey 1916, 107). Kasvu on yksi niistä Deweyn sanaston arkisista ilmauksista, jotka saavat hänen filosofoinnissaan tavallista kielenkäyttöä syvällisempiä merkityksiä. Hän tarkoittaa sillä sosiaalisesti rakentunutta jatkuvaa prosessia, joka vertauskuvan kautta ilmaistuna avaa ovia enemmän kuin sulkee. Kasvu mahdollistaa meille entistä suuremman määrän toimintamahdollisuuksia tulevaisuudessa, mikä puolestaan luo edellytykset uudelle kasvulle. Dewey ei nimeä mitään selvää loppupistettä tai päämäärää näin kuvaillulle kasvulle, sillä sitä ei hänen teoriassaan voidakaan sanella ennalta: meidän tulee pyrkiä kasvuun, mutta nykyhetkessä parhaaltakin vaikuttavat päämäärämme saattavat paljastua tilanteen muututtua tai ymmärryksemme kasvettua täysin väärin valituiksi (Dewey 1917, 20; 1920, 134–135; 1927, 366; ks. myös Scheffler 1973, 134). Tästä huolimatta Deweykin on toki sitä mieltä, että joitakin ovia tulee ehdottomasti sulkea, ja että jokin realistinen – tai edes hahmoteltavissa oleva – päämäärä meillä täytyy olla asetettuna itsellemme, jotta ylipäättään kykenemme toimimaan.

Toinen huomiomme tarkasteltaessa kriittisen ja reflektiivisen ajattelun eroja liittyy itse ajattelijaan ja tämän mahdollisuuksiin osana kokonaisuutta. Kuten mainitsemme artikkelin toisessa luvussa, kriittistä ajattelua ei voi lähestyä vain listana asioita, joita ideaalinen kriittinen ajattelijaa osaa. Keskeistä on yhtä lailla myös se, millainen hän on persoonana, eli millaisia perustavanlaatuisia tiedollisia asenteita, arvoja ja hyveitä hänellä on. Ottaen huomioon sen, että sekä kriittisen että reflektiivisen ajattelun mallissa kyse on ensisijaisesti juuri kasvatuksellisesta tavoitteesta ja konkretiaan kytkeytyvästä soveltavasta filosofiasta, tuntuu, että yksi keskeinen kysymys jää kysymättä: mihin ajattelijaa *voi kyetä* itsenäisesti tai kasvatuksen kontekstissa, avustettuna muttei yksin. Tämän prosessin mahdollisuudet eivät ole rajattomat vaan aina konkretiaan sidotut.

Deweyn perimmäisenä tavoitteena hänen esittämässään reflektiivisen ajattelun mallissa näyttää olevan kuvata ylevän ideaalin sijaan yhtä ihmiselle lajityypillistä ja jo olemassa olevaa ajattelun tapaa, joka aktivoituu epämääräisessä, reagointia vaativassa tilanteessa. Deweyn lähtöruutuna on siten inhimillinen toiminta, jonka varaan reflektiivisen ajattelun teoria rakennetaan – hän ei ensin luo abstraktisti teoretisoiden normatiivista ideaalia ja pohdi sen jälkeen, missä määrin suoriutumiskyky jää siihen nähden vajaaksi. Näin Dewey välttää ainakin joitain ideaaliteorioihin liitettyjä ongelmia, vaikka hänkin nostaa reflektiivisen ajattelunselvästi normatiivisesti myönteiseksi. Tässä Deweyn lähestymistavassa on myös hyödyllinen pedagoginen ulottuvuus. Ajattelumme kehittämisessä tärkeää ei ole pyrkiä kohti jotakin abstraktia kriittisen ajattelun teoriaa vaan tunnistaa kasvatettavista heille luontaisia reflektiivisen ajattelun muotoja, jotta niitä voidaan harjoittaa ja muodostaa siten tavaksi asioiden kriittinen tarkastelu ja perinpohjainen tutkiminen. Dewey (1910, 204) kirjoittaa:

*Harjoittamisen itsessään on perustuttava kuitenkin luonnollisille taipumuksille – toisin sanoen ne täytyy ottaa sen lähtökohdiksi. Olentoa, joka ei kykene ajatteluun ilman harjoitusta, ei koskaan voi opettaa ajattelemaan; voimme joutua oppimaan ajattelemaan paremmin, muttemme ajattelemaan. Lyhyesti sanoen, harjoituksen on perustuttava luonnollisten kykyjen aiempaan ja itsenäiseen olemassaoloon; se kohdentuu näiden kykyjen asianmukaiseen ohjaukseen, ei niiden luomiseen.*<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Engl. ”Training must, however, be itself based upon the natural tendencies,—that is, it must find its point of departure in them. A being who could not think without training could never be trained to think; one may have to learn to think well, but not to think. Training, in short, must fall back upon the

Mikäli siis tarkoituksenamme on pedagogiikan keinoin kehittää jo meissä olemassa olevaa ajattelun taipumusta, tulee kasvattajien reflektiivisen ajattelun lähtökohdista katsoen pyrkiä ymmärtämään ensin *ajattelua* sinänsä – eikä luoda ideaaleja, joihin ajattelun tulisi kurkot-  
taa riippumatta siitä, mitä meissä tapahtuu todella silloin, kun me ajattelemme. Deweyläis-  
estä vinkkelistä katsottuna näyttää ilmeiseltä, että kriittisen ajattelun kasvatustavoite ottaa  
päämääräkseen jonkinlaisen ihanteellisen ajattelun ideaalimallin ja samalla hyvissä pyrki-  
myksissään idealisoi tietäjän (tai ”episteemisen agentin”) joksikin sellaiseksi, millainen  
tämä ei kuitenkaan voi mielekkäällä tavalla oikeastaan koskaan olla tai millaiseksi tämä ei  
voi kasvatuksen keinoin koskaan tulla.

Kolmas huomiomme kriittisen ja reflektiivisen ajattelun malleja rinnastaessamme liittyy  
niin ikään siihen, millaiselle hyvän ajattelijan mielikuvalle kasvatukselliset tavoitteemme  
lopulta pystytetään, tai ehkä pikemminkin: mitä kaikkea hyvän ajattelun prosessiin katso-  
taan sisältyväksi. Deweyn kuvauksissa reflektiivisestä ajattelusta silmiinpistävää on sana-  
valintojen kokemuksellisuus ja kehollisuus: Asia *tunnetaan* aluksi, eikä tuota tunnetta voi  
mitenkään irrottaa ajattelun kuvauksesta. Kuten huomasimme yllä, Deweyn mukaan reflekti-  
tiivinen ajattelu käynnistyy aina jostakin koetusta epämääräisyyden tunteesta. Tämä sama  
tunne on ratkaisevassa osassa silloin, kun toteamme epämääräisyyden tunteen poistuneen:  
”Mistä kenkä puristaa, siellä analyttinen tutkimuskohde ilmenee”<sup>14</sup>, kuten Dewey (1910,  
350) kirjoittaa. Tämän jälkeen, kunhan ammattitaitoinen suutari on saanut kengän korjat-  
tua, emme voi puhtaasti järjeilemällä todeta, tuliko lopputuloksesta hyvä vai ei – asia täy-  
tyy omin jaloin kokea. Sama kokemuksellisuuden henki voidaan deweyläisessä ajatteluta-  
vassa ulottaa muihinkin asioihin, kuten ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin keskusteluihin sii-  
tä, tulisiko Suomessa ottaa käyttöön perustulo tai mitä maamme pitäisi tehdä NATO-jäse-  
nyyden suhteen. Keskeistä on se, miltä tehdyt ratkaisut tai valittavat vaihtoehdot *tuntuvat*  
kaiken näihin aiheisiin kulutetun rationaalisen puntaroinnin jälkeen. Tämä vaatii luonnolli-  
sesti tuntemustemme peilaamista sitä vasten, mitä nämä ratkaisut tai vaihtoehdot saavat  
aikaan ympäröivissä ihmisissä, yhteiskunnassa, ja vastavuoroisesti taas meissä itsessämme.  
Prosessi ei siis ole itseriittoinen, vaan ympäröivä maailma sosiaalisine kontakteineen vai-  
kuttaa kokemukseemme ja voi osaltaan korjata virhearvioitamme – jos kohta myös johtaa  
päättelyämme harhaan. Kokemuksemme laukaisee tarpeen reflektiolle, ja se myös ilmoittaa  
meille, kun epämääräinen tilanne on saatu ratkaistua tyydyttävästi (tai epätydyttävästi),  
eikä toisinaan vaikeasti hahmottuvaa kokemusmaailmaamme voida irrottaa reflektion pros-  
sessista.

Kun Deweyn reflektiivisen ajattelun ja kriittisen ajattelun mallit asetetaan rinnakkain,  
niin Deweyn mukaan todellisuuden reagoitua edellyttävät tilanteet eivät näyttäyty niiden  
ratkojille ensisijaisesti minään premissien kokoelmina tai todistuskappaleina, joiden uskot-  
tavuutta puntaroisimme tietoteoreettiselta kantilta, millaisista tilanteista kriittisen ajattelun  
esimerkkitapaukset puolestaan usein lähtevät liikkeelle. Deweyn mukaan valtaosa ajatuk-  
sistamme on kuitenkin tiedostamattomia ja sanattomia. Jonkinlaisen formaalin järjelyn  
sijaan meidän tulee nähdä ajattelussamme sen ”pitkä logiikka” (Garrison 2020), kuten  
Dewey pyrkii omissa prosessikuvauksissaan tekemään, jolloin varsinainen järjely on vain  
yksi osa laajempaa kokonaisuutta. Deweyläisittäin katsottuna liiallinen formaalin järjelyn  
painottaminen tekee vaikeammaksi nähdä, miten reflektiivisen ajattelun taitojen ja hyvei-

---

prior and independent existence of natural powers; it is concerned with their proper direction, not with creating them.” Kiitämme käsikirjoituksemme anonyymia vertaisarvioitsijaa parannusehdotuksista.

<sup>14</sup> Engl. ”Where the shoe pinches, analytic examination is indicated.”

den ulottaminen arkiseen toimintaamme onnistuu, jos tämä toiminta tapahtuu usein formaalin järjestyksen ja kielen ulkopuolella. Hänen mukaansa ajattelu (reflektiivinen ajattelu mukaan lukien) tulisi hahmottaa myös kehollisena, laadullisena ja esteettisenä prosessina – ainakin paljon suuremmissa määrin kuin filosofisessa teoretisoinnissa on yleensä ajateltu. Tässä suhteessa Dewey voidaan yhdistää siihen nykyään alati laajenevaan filosofien, psykologien ja neurotieteilijöiden joukkoon, jotka korostavat kognitiomme ruumiillistuneisuutta (Damasio 1994; 1999; LeDoux 2002).

Neljäntenä nostamme esiin sen edellisiin huomioihin liittyvän seikan, että deweyläisessä katsannossa kriittisen ajattelun valtavirtakäsitys näyttää keskittyvän ensisijaisesti ajattelun lopputulemaan, esimerkiksi argumenttianalyysiin, ajattelun monimuotoisen *prosessin* sijaan. Dewey (1933, 173–174) kirjoittaa:

[...] nämä kaavat eivät sovellu johtopäätösten tekemiseen, eivät uskomuksen tai tiedon muodostukseen, vaan tehokkaimpaan tapaan esittää se, mihin lopputulemaan on jo tultu, jotta saa vakuutettua muut sen asianmukaisuudesta (tai itsensä, jos haluaa palauttaa mieleensä lopputuleman perustelut). Todellisuudessa siinä ajattelussa, jonka seurauksena johonkin lopputulemaan tullaan, tehdään havaintoja, jotka paljastuvat sivuseikoiksi; vääriä johtolankoja seurataan; hyödyttömiä ehdotuksia pidetään mielessä; tehdään tarpeettomia liikkeitä. Juuri siksi, ettei ongelmaan tiedetä ratkaisua, joudutaan sitä hapuilemaan ja hapuilemaan pimeässä tai vähintäänkin hämärässä; aloitetaan tutkimuslinjoilla, joista lopulta luovutaan. Kun vasta etsitään totuutta, ja pakon sanelemana etsitään sitä jossain määrin sokkona, ollaan perustavanlaatuisesti erilaisessa asemassa kuin silloin, kun totuus on jo hallussa. [...] Ne loogiset kaavat, jotka ovat tyypillisiä tehdyille ja hyväksytyille johtopäätöksille eivät siksi voi kertoa meille ennakkoon sitä, millä tavoin meidän tulisi päätyä johtopäätöksiin silloin, kun olemme vielä epäilyksen ja tutkimuksen vallassa.<sup>15</sup>

Yhtenä läpi koko Deweyn filosofian leikkaavana teemana onkin jonkinlainen tasapainoilu niiden kahden ääripään välillä, että ajattelumme ja taitomme olisivat täysin tapauskohtaisia tai kaikkiin tilanteisiin yhtä lailla yleispätevästi sopivia. Liiallinen yleispätevyys pyrkiminen voi hyvistä aikeista huolimatta häivyttää ne ajasta, paikasta ja yksilöllisestä kokemuksesta kumpuavat lähtöongelmat, joihin ajattelumme on tarkoitus tarjota aitoja ratkaisuja (Kauppi 2021, 390). Se, mitä kriittisen ajattelun paradigma tuntuu tavoittelevan omilla yleispäteviksi muotoillulla periaatteillaan, ei ole deweyläisessä katsannossa missään määrin

<sup>15</sup> Engl. “In short, these forms apply not to reaching conclusions, not to arriving at beliefs and knowledge, but to the most effective way in which to set forth what has already been concluded, so as to convince others (or oneself if one wishes to recall to mind its grounds) of the soundness of the result. In the thinking by which a conclusion is actually reached, observations are made that turn out to be aside from the point; false clues are followed; fruitless suggestions are entertained; superfluous moves are made. Just because you do not know the solution of your problem, you have to grope toward it and grope in the dark or at least in an obscure light; you start on lines of inquiry that in the end you give up. When you are only seeking the truth and of necessity seeking somewhat blindly, you are in a radically different position from the one you are in when you are already in possession of truth. [...] The logical forms that characterize conclusions reached and adopted cannot therefore prescribe the way in which we should attempt to arrive at a conclusion when we are still in a condition of doubt and inquiry.”



arvotonta – päinvastoin, nämä samat aiheet ovat keskeistä myös reflektiiviselle ajattelulle. Yleispätevien periaatteiden paikka ajattelussamme täytyy kuitenkin harkita uudelleen ja asettaa ne oikealle sijalle. Meidän tulee pitää mielessämme, että formaalissa ja informaalisissa logiikassa on pohjimmiltaan kyse vain eräänlaisesta testistä, jonka avulla varsinaisen ajattelun tulokset asetetaan tarkasteltaviksi (Dewey 1933, 172–173). Ne eivät ole siten mitään itsetarkoituksellisia periaatteita. Verraten ajattelua kartanpiirtämiseen Dewey huomauttaa, ettei kartassakaan ole kyse niistä tutkimusmatkoista, jotka oli tarpeen tehdä, jotta kartta saatiin piirrettyä. Kartta on lopputuote, sen laatimisessa tehdyt matkat ovat prosesseja – ja karttaa voidaan käyttää ilman että palautamme mieliimme alkuperäiset matkat. Oikein käytettynä karttaa voidaan käyttää suunnistamisen apuna, mutta se ei kerro liikkujalle, minne tämän pitää mennä. Lopullisen määränpään määrittävät hänen omat halunsa ja suunnitelmansa, aivan kuten hänen yksilöllinen menneisyytensä määrittää sen, mistä hän lähtee liikkeelle.

Viides ja viimeinen huomiomme liittyy Deweyn tietoteoreettisiin lähtökohtiin. Tämä näkökulma tuntuisi osaltaan valottavan kaikkia edellisiä ja muuttuu paremmin ymmärrettäväksi niiden antamien esimerkkien kautta. Dewey (1929, 18–20) katsoo, että riippumatta loputtomista väännöistä tiedon ehdoista, on perinteisten länsimaisten tietoteorioiden lähtökohtana jokseenkin poikkeuksetta jonkinasteinen kategoriajako tietävään mieleen ja siitä irrottavissa oleviin tiedon esiintymiin. Tämän konsensuksen taustalla Dewey näkee yleisesti hyväksytyyn ”tarkastelijan tietoteorian”,<sup>16</sup> joka rakentuu pohjimmiltaan ajatukselle katselun kohteena olevasta tiedon objektista, johon katselijalla ei ole varsinaisesti vaikutusta (Dewey 1929, 19). Tieto on jotain varmaa, pysyvää ja muuttumatonta – ja siksi turvallista, se tarjoaa meille varmuuden tunteen. Itse tietämiseen johtava toiminta, kuten huomautamme jo ajattelun lopputulemista puhuessamme, on varsin toisenlaista: se on hapuilua pimeässä, epävarmaa ja alati altista muutoksille. Katselijan tietoteorioissa katselija ei sekaannu tietämisenä kohteeseen ja sotke sitä epävarmuuksilla ja parhaassakin tapauksessa todennäköisyyksillä.

Dewey pyrkii omassa tietoteoriassaan eroon tästä tietäjän ja tiedon dualismista väittäen, että tietoa ei voi erottaa toiminnasta. Kuten Noddings (2016, 32 4) toteaa, Dewey suosi terminä tietää-verbin muotoja tieto-substantiivin muotojen sijaan, sillä verbi korostaa substantiivia paremmin tiedolle keskeisen tutkimisen roolia tiedonmuodostuksessa.<sup>17</sup> Dewey ymmärtää tiedon, edelleen Noddingsin (2016, 32) kiteyttämänä

*sinä informaation ja taitojen joukkona, jota hyödynnämme älykkäästi tutkimuksessa. Kun kokeilemme hypoteesejamme, voimme luopua tai tarkastella uusiksi sitä, mistä lähdimme liikkeelle. Tutkimisen lopputulos on jotain totuuden kaltaista; toisin sanoen se muistuttaa läheisesti sitä mitä perinteisesti käsitämme totena. [...] Mutta kaikki ne ehdotukset ja taidot, jotka ohjaavat tutkimustamme, ansaitsevat silti tiedon leiman kunnes tutkimuksen tulos saa meidät hylkäämään ne.*<sup>18</sup>

<sup>16</sup> Engl. Spectator theory of knowledge.

<sup>17</sup> Tämä fallibilismi, joksi Deweyn tietoteoriaa voisi nimittää, eroaa esimerkiksi kartesiolaisesta epäilystä merkittävästi huolimatta näennäisistä yhtäläisyyksistä: fallibilismin periaatteiden mukaan emme voi kyseenalaistaa kaikkea koko ajan. Kaikkien käsitystemme tulee olla avoimia niitä kohtaan esitetyille kritiikille ja siten niiden muuttumiselle, mutta meidän tulee lähteä toisaalta liikkeelle siitä, että meillä on kaikille uskomuksillemme perusteltavissa oleva syy.

Deweyn näkökulmasta myös kriittisen ajattelun tietoteoreettisen ytimen muodostavat tarkastelijan tietoteoriasta kumpuavat epistemologiset kannat. Moni kriittisen ajattelun ongelmakohta tuntuikin kytkeytyvän juuri tietoteorian sovelluksiin, ja voi olla, että Deweyn reflektiivinen ajattelu on juuri siksi lopulta jossain määrin yhteensopimaton sen pohjalta toisista lähtökohdista tehdyn jatkotyön kanssa. Perinteisten tietoteorioiden pohjalla vaikuttava ja varsin ymmärrettävä halu varmuuden tunteeseen, pimeässä hapuilusta vapauttavaan puhdistettuun tietoon, tuntuisi ainakin Deweyn väitteiden valossa johtavan siihen, että luomme stabiilin näköisiä yleispäteviä kuvitelmia sen sijaan, että keksimme uusia toimivia ratkaisuja erilaisiin tilanteisiin.

Deweyläisessä katsannossa ongelmalliset, mutta stabiilin näköiset yleispätevät kuvitelmat, jotka on puhdistettu kaikesta todellisuuden hankalasta roskasta, voivat koskea esimerkiksi kasvatuksen ideaaleja (kuten esitimme tämän luvun ensimmäisessä huomiossa, joka painotti ideaaliteorioiden ongelmallisuutta ideaalin karatessa todellisuudesta liian kauas). Yhtä lailla voidaan katsoa saman lähtökohtaisen eroavaisuuden selittävän sitä, miksi päädymme helposti luomaan sellaisia ajattelijaj-ideaaleja, joihin ajattelijat ei voi realistisesti kyetä – tähän viittasimme tämän luvun toisessa huomiossa pedagogisen toiminnan lähtökohdista ja osin jo aiemmin huomauttaessamme viimeaikaisista ajattelua koskevasta empiirisistä tutkimuksista, jotka tuntuivat luovan kuilua kriittisen ajattelun ideaalin ja ajattelun biologisten realiteettien välille. Kolmanneksi huomautimme tässä luvussa, mitä kaikkea ajattelun ”pitkään logiikkaan” sisältyy. Deweyn tietoteoreettisen kritiikin valossa näyttäisi, että tätäkin selittää osaltaan tarve siivota ajattelusta pois kaikki ei-kielellinen, hämärä ja epävarma, toisin sanoen suuri osa siitä, mikä tuntuisi muodostavan ajattelun koko kuvan. Neljännessä huomiossamme sama puhdistus ja etäännyttäminen tuntuu vaivaavan kriittisen ajattelun tiedonhankinnan metodologiaa, kun ajattelun monimutkaiset prosessit jäävät ajattelun vähemmän hämäränpölyisten lopputulemien jalkoihin ja logiikan sääntökirja nostetaan erityis-asemaan.

### **Mitä tällä tarkastelulla voisi olla annettavanaan kriittisen ajattelun kasvatuseideaalille?**

Esitimme edellisessä, reflektiivistä ja kriittistä ajattelua rinnastavassa kappaleessa huomion, että liian etäällä todellisuudesta olevat normatiiviset ideaalit ovat ongelmallisia. Kriittisen ajattelun kasvatustavoite vaikuttaa idealisoituneen monin tavoin, mikä johtunee analyttisen kasvatustieteen metodologisesta tavasta pyrkiä abstrahointeihin, jolloin lihaa ja verta olevat ihmisyksilöt ovat kadonneet (Pettersson 2020). Idealisointi koskee paitsi ajattelijaa toiminnan subjektina myös kaikkia niitä tietoja ja taitoja, joita hänen ajatellaan tavoittelevan samoin kuin myös lopulta niitä tapoja, joilla hänen ajatellaan toimivan tiedollisissa tavoitteissaan. Deweyn reflektiivinen ajattelu voi muistuttaa meitä tässä tilanteessa pitämään mielessämme ”kokovartalokuvan” reflektiivisestä (tai kriittisestä) ajattelijasta aitona ihmisyksilönä, kun hän toteuttaa tiedonmuodostuksen prosessia psykologisesti rajallisena olentona. Se, että tavoite on monimutkaisuudestaan ja hankaluudestaan huoli-

---

<sup>18</sup> Engl. ”knowledge is properly construed as that body of information and skills we apply intelligently to inquiry. As we test our hypotheses, we may discard or revise some of the material with which we started. The end product of inquiry is something like truth; that is, it approximates the traditional notion of truth. [...] But all the propositions and skills that guide our inquiry still deserve the label knowledge until the results of inquiry bring us to discard them.”

matta realistinen, on kuitenkin lopulta parempi vaihtoehto kuin se, että tavoite yksinkertaisestikin mahdoton. Non-ideaalisena kuvauksena Deweyn reflektiivisen ajattelun malli voikin palauttaa mieliimme sen keskeisen kysymyksen, mihin me voimme realistisesti ajattelussamme pyrkiä (sekä pedagogiselta kannalta millaiseen ajatteluun me voimme pyrkiä kasvattamaan). Kun idealisoitua, todellisuudesta ja sen keskeisistä konteksteista (mieli, yhteiskunta) irrotettua mallia sovelletaan käytäntöön, seuraukset ovat jokseenkin arvaamattomia ja usein myös vastoin alkuperäisiä tavoitteitamme.

Deweyn reflektiivisen ajattelun malli alleviivaa sitä, että juuri ajattelua tulisi lähestyä kasvatuksessa eri tavoin kuin mitä on kriittisen ajattelun traditiossa ollut tapana. Sen sijaan, että kohdistaisimme huomionme ensisijaisesti joihinkin kaikissa yhteyksissä toimiviin yleistyökaluihin tai joissain tilanteissa älykkäinä näyttäytyneisiin ratkaisuihin, jotka auttavat kaiken ajattelun rationaalisimmassa (tai rationalisoivimmassa) osuudessa, uskomme, että kriittiselle ja reflektiiviselle ajattelulle yhteiset normatiiviset pyrkimykset voitaisiin paremmin saavuttaa lisäämällä pohdintaa siitä, miten me ajattelemme, miten meidän miellemme ja ajattelumme oikeasti toimii. Ehkä sama idea ohjasi myös Deweyn ajatuksia hänen antaessaan kirjalleen nimeksi juuri *Kuinka me ajattelemme*.

Reflektiivinen ajattelu on kuitenkin monimutkainen prosessi, ja sen edistäminen suoraviivaisesti voi toisinaan tarkoittaa oppilaan laittamista kurjaan tilanteeseen tekemisiin aidosti epämiellyttävän tunteen kanssa. Tämä on toki vältettävissä tekemällä asiasta vähemmän omakohtaista, harjoittamalla kriittisen ajattelun hyveitä ja metodeja riittävällä etäisyydellä ilman, että asia tulee suoraan iholle. Mutta tällöin emme taaskaan opi kriittisyyttä sen suhteen, miten tulkita niitä asioita, jotka todella tulevat iholle tai jopa sen alle. Tällöin ei myöskään olla tottumuksen sanelemien asioiden suhteen itsekriittisiä, mikä on hyvin ongelmallista, sillä tottumus pitkälti kuitenkin ohjaa meidän elämäämme. Kuten huomautimme aiemmin artikkelissamme, formaaliin järjestykseen keskittyessämme emme edelleenkään huomioi sitä, miten todellisuudessa ajattelemme: keskitymme tuolloin yksinomaan ajattelun lopputulemaan ajattelun *prosessin* sijaan. Pedagogisessa toiminnassa debatoitiharjoitukset eivät siten välttämättä palvele tarkoitustaan sen enempää kuin virheellisten argumentaatiomuotojen mekaaninen metsästäminen mielipidekirjoituksista.

Tarkoituksemme ei ollut tässä tekstissä väittää, että juuri Deweyn teoriassa oli kaikki oikein ennen kuin myöhemmässä teoretisoinnissa alkoi alamäki ja kaikki lähti väärälle uralle. Emme edes väitä, että juuri Deweyä tarvitaan oikaisemaan ne vikakohdat, jotka olemme tunnistaneeet kriittisen ajattelun kasvatustavoitteen nykyisissä sovellustavoissa. Kuitenkin uskomme, että Deweyn lähiluku tarjoaa terveellisen mahdollisuuden reflektoida uudelleen myös kriittisen ajattelun kokonaiskuvaa kasvatuspäämääränä. Kriittisen ajattelun merkitys ajattelun kartografina on kuitenkin korvaamaton, mistä syystä kriittinen ajattelu on edelleen mielestämme yksi keskeisimpiä kasvatussisältöjä – ei kuitenkaan ideaali. Reflektiivisen ajattelun malli pakottaa meidät pohtimaan sitä, minkä verran kartografi voi kuitenkaan lopulta kertoa meille siitä, minne meidän pitäisi tai kannattaisi mennä.

## **Kirjallisuus**

- Anderson, Douglas 2008. Peirce and pragmatism: American connections. Teoksessa Misak, Cheryl (toim.), *The Oxford handbook of American philosophy*. Oxford: Oxford University Press, 38–59. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199219315.001.0001>
- Anderson, Elizabeth 2010. *The Imperative of Integration*. Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400836826>

- Bailin, Sharon & Siegel, Harvey 2003. *Critical Thinking*. Teoksessa Blake, Nigel, Smeyers, Paul, Smith, Richard & Standish, Paul (toim.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Padstow: Blackwell, 181–193. <https://doi.org/10.1002/9780470996294.ch11>
- Bailin, Sharon & Battersby, Mark 2015. Teaching critical thinking as inquiry. Teoksessa Davies, Martin & Barnett, Ronald (toim.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 123–138. <https://doi.org/10.1057/9781137378057>
- Black, Max 1946. *Critical Thinking*. New York, NY: Prentice-Hall, Inc.
- Cavell, Stanley 1990. *Conditions Handsome and Unhandsome*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Damasio, Antonio 1994. *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York, NY: G. P. Putnam's Sons.
- Damasio, Antonio 1999. *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York, NY: Harcourt Brace.
- Davies, Martin & Barnett, Ronald 2015. Introduction. Teoksessa Davies, Martin & Barnett, Ronald (toim.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking*. New York, NY: Palgrave, 1–25. <https://doi.org/10.1057/9781137378057>
- Dewey, John 1910. How we think. Teoksessa Boydston, Jo Ann (toim.), *The middle works of John Dewey* (Vol. 6). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 177–356. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Dewey, John 1916. Democracy and education. Teoksessa Boydston, Jo Ann (toim.), *The middle works of John Dewey* (Vol. 9). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1–370.
- Dewey, John 1917. The need for a recovery of philosophy. Teoksessa Boydston, Jo Ann (toim.), *The middle works of John Dewey* (Vol. 10). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 3–48.
- Dewey, John 1920. Reconstruction in philosophy. Teoksessa Boydston, Jo Ann (toim.), *The middle works of John Dewey* (Vol. 12). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 77–202.
- Dewey, John 1922. Human nature and conduct: An introduction to social psychology. Teoksessa Boydston, Jo Ann (toim.), *The middle works of John Dewey* (Vol. 14). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1–230.
- Dewey, John 1927. The public and its problems. Teoksessa Boydston, Jo Ann (toim.), *The later works of John Dewey* (Vol. 2). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 235–372.
- Dewey, John 1929. The quest for certainty. Teoksessa Boydston, Jo Ann (toim.), *The later works of John Dewey* (Vol. 4). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1–307.
- Dewey, John 1933. How we think, revised edition. Teoksessa Boydston, Jo Ann (toim.), *The later works of John Dewey* (Vol. 8). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 105–352.
- Dewey, John 1936. Authority and social change. Teoksessa Boydston, Jo Ann (toim.), *The later works of John Dewey* (Vol. 11). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 130–145.
- Dewey, John 1938. Logic: The theory of inquiry. Teoksessa Boydston, Jo Ann (toim.), *The later works of John Dewey* (Vol. 12). Carbondale IL: Southern Illinois University Press, 1-528.

- Ennis, Robert Hugh 1962. A Concept of Critical Thinking, *Harvard Educational Review* 32 (1), 161–178.
- Ennis, R. H., Millman, Jason & Tomko, Thomas N. 1985. *Cornell Critical Thinking Tests Level X & Level Z: Manual*. Pacific Grove, CA: Midwest Publication.
- Evans, Jonathan St. B. T. & Stanovich, Keith E. 2013. Dual-process theories of higher cognition: Advancing the debate. *Perspectives on Psychological Science* 8 (3), 223–241. <https://doi.org/10.1177/1745691612460685>
- Facione, Peter A. 1990. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Research Findings and Recommendations Prepared for the Committee on Pre-College Philosophy of the American Philosophical Association.
- Garrison, Jim 2020. Experience, Thinking, and Education: John Dewey's Long Logic. Teoksessa Kricke, Meike & Neubert, Stefan (toim.), *New Studies in Deweyan Education. Democracy and Education Revisited*. New York, NY: Routledge, 93–108. <https://doi.org/10.4324/9781003017660>
- Glaser, Edward M. 1941. *An Experiment in the Development of Critical Thinking*, New York, NY: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Gutmann, Amy 1999. *Democratic Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400822911>
- Hitchcock, David 2018. Critical thinking. Teoksessa Zalta, Edward N. (toim.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [www-lähde]. < <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/> > (Luettu 16.5.2022).
- Holma, Katariina 2013. Kriittinen ajattelu kasvatuspäämääränä. *niin & näin* 3/13, 97–103.
- Holma, Katariina 2015. The Critical Spirit: Emotional and Moral Dimensions Critical Thinking. *Studier I Pædagogisk Filosofi* 4 (1), 17–28. <https://doi.org/10.7146/spf.v4i1.18280>
- Jaggar, Alison Mary 2015. Ideal and Nonideal Reasoning in Educational Theory. *Educational Theory* 65 (2), 111–126. <https://doi.org/10.1111/edth.12102>
- Kahneman, Daniel 2011. *Thinking, fast and slow*. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux. <https://doi.org/10.4324/9781912453207>
- Kauppi, Veli-Mikko 2022. *Education and intelligence: Reconstructing John Dewey's theory of intelligence from an educational perspective*. Oulu: Acta Universitatis Oulensis E: Scientiae rerum socialium 208. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526232355>
- Kennedy, David 2012. Lipman, Dewey and the Community of Rational Inquiry. *Education & Culture* 28 (2), 36–53. <https://doi.org/10.1353/eac.2012.0009>
- LeDoux, Joseph E. 2002. *Synaptic Self: How Our Brains Become Who We Are*. New York, NY: Viking.
- Lipman, Matthew 2003. *Thinking in Education*. Cambridge, MA, Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511840272>
- McPeck, John E. 1981. *Critical Thinking and Education*, New York, NY: St. Martin's Press.
- Missimer, Connie A 1990. "Perhaps by Skill Alone". *Informal Logic* 12 (3), 145–153. <https://doi.org/10.22329/il.v12i3.2610>
- Noddings, Nel 2016. *Philosophy of Education*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494864>
- Paul, Richard 1981. Teaching critical thinking in the strong sense: A focus on self-deception, world views and a dialectical mode of analysis. *Informal Logic* 4 (2), 2–7. <https://doi.org/10.22329/il.v4i2.2766>

- Pettersson, Henri 2020. De-idealising the educational ideal of critical thinking. *Theory and Research in Education* 18 (3), 322–338. <https://doi.org/10.1177/1477878520981303>
- Ridley, David 2020. *The method of democracy: John Dewey's theory of collective intelligence*. New York, NY: Peter Lang.
- Ritola, Juho 2021. Philosophical Issues in Critical Thinking. Teoksessa *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1480>
- Rodgers, Carol 2002. Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record* 104 (4), 842–866. <https://doi.org/10.1177/016146810210400402>
- Rydenfelt, Henrik 2020. Pragmatism, social inquiry and the method of democracy. Teoksessa Holma, Katariina & Kontinen, Tiina (toim.), *Practices of citizenship in East Africa: Perspectives from philosophical pragmatism*. Lontoo: Routledge, 29–43. <https://doi.org/10.4324/9780429279171-3>
- Salmon, Merrilee 2012. *Introduction to Logic and Critical Thinking*. Stamford, CT: Wadsworth.
- Scheffler, Israel 1973. *Reason and teaching*. Indianapolis, IND: Hackett Publishing Company, Inc.
- Siegel, Harvey 1988. *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. New York, NY: Routledge.
- Siegel, Harvey 1997. *Rationality Redeemed: Further Dialogues on an Educational Ideal*. Lontoo: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315022390>
- Siegel, Harvey 2017. *Education's Epistemology: Rationality, Diversity, and Critical Thinking*. Oxford: Oxford University Press.
- Stanovich, Keith E. 2011. *Rationality and the Reflective Mind*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195341140.001.0001>
- Stemplowska, Zofia 2016. Non-ideal Theory. Teoksessa Lippert-Rasmussen, Kasper, Brownlee, Kimberley & Coady, David (toim.), *A Companion to Applied Philosophy*. Chichester: Wiley Blackwell, 284–296. <https://doi.org/10.1002/9781118869109>
- Tremblay, Karine, Lalancette, Diane & Roseveare, Deborah 2012. *Assessment of Higher Education Learning Outcomes*. Feasibility Study Report. Volume 1 – Design and Implementation. OECD [www.lähde]. < <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf> > (Luettu 16.5.2022).
- Tomperi, Tuukka 2017. Kriittisen ajattelun opettaminen ja filosofia: Pedagogisia perusteita. *niin & näin* 4/17, 95–112.
- UNESCO 2007. Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Status and Prospects. *Philosophy: A School of Freedom*. UNESCO Publishing 2007 [www.lähde]. < <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf> > (Luettu 16.5.2022).
- Watson, Goodwin & Glaser, Edward M. 1980. *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, Form A*, San Antonio, TX: Psychological Corporation.

**KT Veli-Mikko Kauppi** toimii yliopisto-opettajana Oulun yliopiston Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnassa.

**FT Henri Pettersson** toimii yliopistonlehtorina Oulun yliopiston Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnassa.