

Kritičko mišljenje : peace, love & rock and roll : priručnik za edukatore

Buchberger, Iva

Authored book / Autorska knjiga

Publication status / Verzija rada: **Published version / Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

Publication year / Godina izdavanja: **2023**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:300891>

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-11**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)

Iva Buchberger

KRITIČKO mišljenje

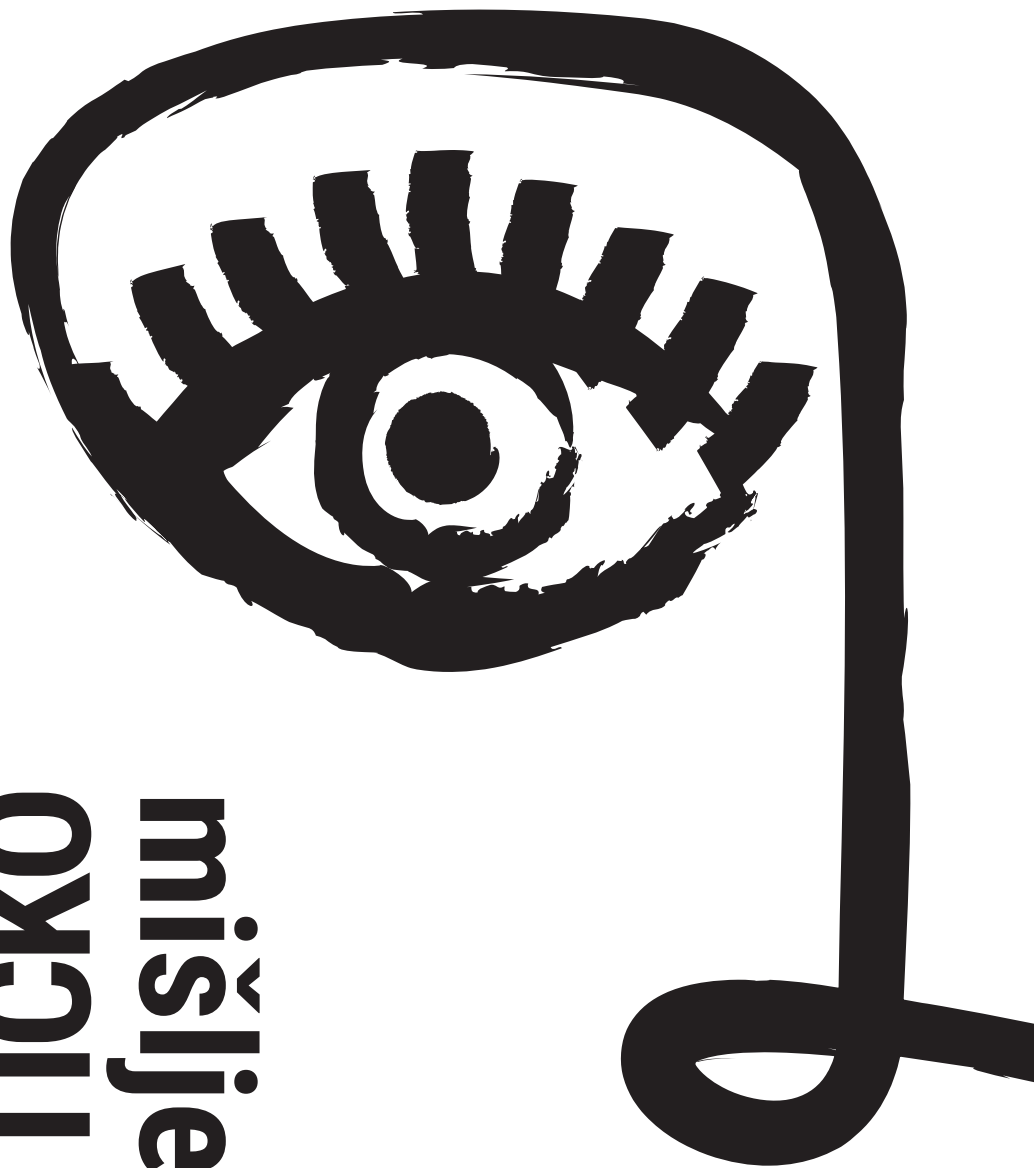
Peace, Love &
Rock and Roll

Priručnik
za edukatore

ISBN: 978-953-361-087-0



Iva Buchberger



KRITIČKO mišljenje

Peace, Love &
Rock and Roll

Izdavač:

Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci
Udruga za razvoj visokoga školstva Universitas

Za izdavača:

Prof. dr. sc. Aleksandar Mijatović
Prof. dr. sc. Jasminka Ledić

Autorica:

Dr. sc. Iva Buchberger

Recenzenti:

Dr. sc. Bruno Ćurko, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu
Dr. sc. Ivana Miočić, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci
Dr. sc. Tanja Rupnik Vec, Slovenski institut za obrazovanje odraslih

Lektura teksta na hrvatskom jeziku:

Sanja Staklenac, univ. spec. philol., LEKTOR d.o.o.

Prijevod i lektura teksta na engleskom jeziku:

Dr. sc. Bojana Vignjević Korotaj

Grafičko oblikovanje naslovnice:

Luka Buchberger

Ruke crtež:

Luka Buchberger

Grafička priprema i tisak:

Tiskara i grafika Viškovo d.o.o.

Rijeka, 2023.

Naklada: 100 primjeraka

ISBN tiskanog izdanja: 978-953-361-086-3

ISBN elektroničkog izdanja: 978-953-361-087-0

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Sveučilišne knjižnice Rijeka pod brojem 150512001.

Izrazi koji se koriste u ovom priručniku, a imaju rodno značenje, koriste se neutralno, uključujući su i odnose se jednako na sve.

KRITIČKO MIŠLJENJE: *PEACE, LOVE & ROCK AND ROLL*

PRIRUČNIK ZA EDUKATORE

Iva Buchberger

Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci

Udruga za razvoj visokoga školstva Universitas

Rijeka, 2023.

Sadržaj

Predgovor	9
------------------------	---

KRITIČKO MIŠLJENJE

1. Kritičko mišljenje	15
NAJVAŽNIJI TEORETIČARI MODERNOGA KRITIČKOG MIŠLJENJA	17
2. Kompetencija kritičkog mišljenja	22
3. Argument	26
ARGUMENT I NJEGOVI ELEMENTI	27
POJAM I TVRDNJA.....	29
DESKRIPTIVNE I NORMATIVNE TVRDNJE.....	32
DEFINICIJA I DIVIZIJA	36
DIVIZIJA	37
INDIKATORI PREMISE I KONKLuzIJE	37
ENTIMEM.....	40
RETORIČKA PITANJA.....	41
ARGUMENT I OBJAŠNENJE	42
VRSTE ARGUMENATA	48
VALJANOST ARGUMENATA.....	49
METODA PRONALAZENJA PROTUPRIMJERA	52
POGREŠKE U ARGUMENTACIJI.....	54

4. Informacije i izvori informacija	56
TOČNE INFORMACIJE.....	56
POUZDANI IZVORI INFORMACIJA	58

POUČAVANJE ZA KRITIČKO MIŠLJENJE

1. Poučavanje za kritičko mišljenje	65
2. Kompetencija poučavanja za kritičko mišljenje	70
3. Dimenzije poučavanja za kritičko mišljenje	72
ISHODI UČENJA ORIJENTIRANI NA RAZVOJ KRITIČKOG MIŠLJENJA.....	73
KRITIČKI PRISTUP SADRŽAJU POUČAVANJA.....	75
AKTIVNE METODE POUČAVANJA I OBLICI RADA.....	122
AKTIVNE METODE VREDNOVANJA.....	130
KRITIČKA AKCIJA.....	132
DEMOKRATSKO OZRAČJE POUČAVANJA.....	134
Literatura	137
Rješenja zadataka	145

Robertu

Predgovor

Uvjeren sam da ne morate ostati bez rješenja ako se zadržite na stvarima nalik onima na kojima se sada odmaraju moje oči. Zadržite se na prirodi, na onom jednostavnom u njoj, na onom malenom (...) ako osjećate tu ljubav za neznatno i ako posve jednostavno (...) pokušate zadobiti povjerenje onog što izgleda siromašno: tad će Vam sve postati jednostavnijim, jedinstvenijim i nekako pomirljivijim (...) Tako ste (...) na svakom mogućem početku, pa bih Vas htio, koliko god to mogu, zamoliti (...) da budete strpljivi sa svim što je neriješeno u Vašem srcu i da pokušate zavoljeti sama pitanja (...)

Rainer Maria Rilke, Pisma mladom pjesniku

Pretpostavka razvoja kompetencije poučavanja za kritičko mišljenje jest razvoj kompetencije kritičkog mišljenja. Jednostavno rečeno, onaj koji nastoji poučavati druge kritičkom mišljenju i sam mora kritički misliti. Polazeći od navedene pretpostavke, priručnik *Kritičko mišljenje: Peace, Love & Rock and Roll – priručnik za edukatore* namijenjen je edukatorima¹ u cilju razvoja njihove kompetencije kritičkog mišljenja i kompetencije poučavanja za kritičko mišljenje. Općenito, priručnik je namijenjen svima onima koji poučavaju, edukatorima u tom smislu – nastavnicima osnovnih i srednjih škola, nastavnicima u visokoškolskoj nastavi, edukatorima u području obrazovanja odraslih, edukatorima u području civilnoga sektora itd. Naravno, priručnik može poslužiti i onima koji se profesionalno ne bave poučavanjem, ali žele razviti i osnažiti vlastitu kompetenciju kritičkog mišljenja kako u osobnom tako i u profesionalnom životu.

Priručnik je podijeljen na dva dijela. Prvi dio priručnika usmjeren je razvoju, poticanju i osnaživanju *kompetencije kritičkog mišljenja* i predstavlja prilagodbu sadržaja područja kritičkog mišljenja edukatorima. Drugim riječima, sadržaj područja kritičkog mišljenja koji se primarno odnosi na logiku prilagođen je edukatorima tako da se sadržaji razrađuju na razini

¹ U ovom se priručniku termini *edukator* i *učenik* upotrebljavaju u generičkom smislu (uključujući različite tipove i razine obrazovanja – edukator je onaj koji poučava, a učenik onaj kojeg se poučava i koji uči), iako treba istaknuti da su to njihove dominantne, a ne jedine aktivnosti, s obzirom na to da i edukatori uče, a učenici poučavaju.

neformalne logike, odnosno na razini primjene logike u svakodnevnom životu uz istaknuti zdravorazumski pristup. Prvi dio priručnika uključuje sljedeće teme – određenje kritičkog mišljenja i kompetencije kritičkog mišljenja; određenje argumenta i njegovih elemenata, vrste i valjanost argumenata, pogreške u argumentaciji te teme poput definicije i divizije, objašnjenja, retoričkih pitanja i entimema, normativnih i deskriptivnih tvrdnji, određenje (točnih) informacija i (pouzdanih) izvora informacija. Drugi dio priručnika usmjeren je razvoju, poticanju i osnaživanju *kompetencije poučavanja za kritičko mišljenje* i predstavlja odgovor na pitanje kako poučavati na način da se kod učenika razvija kompetencija kritičkog mišljenja. Uključuje sljedeće sadržaje – određenje poučavanja za kritičko mišljenje i kompetencije poučavanja za kritičko mišljenje te dimenzije poučavanja za kritičko mišljenje koje podrazumijevaju ishode učenja orijentirane na razvoj kritičkog mišljenja, kritički pristup sadržaju poučavanja, aktivne metode poučavanja i oblike rada, aktivne metode vrednovanja, kritičku akciju i demokratsko ozračje poučavanja.

Priručnik sadrži brojne primjere i zadatke kojima se nastoje približiti i ilustrirati kritičko mišljenje i njegovi elementi. Moguća rješenja zadataka nalaze se na kraju priručnika. Primjeri i zadaci poticaj su i poziv na daljnje propitivanje i istraživanje, osmišljavanje i inoviranje područja kritičkog mišljenja, svakako nisu konačna rješenja i putovi.

Priručnik je nastao kao rezultat mojeg desetogodišnjeg znanstvenog i stručnog rada u području kritičkog mišljenja, koji je započeo osmišljavanjem i vođenjem projekta *Mislim kritički! Projekt osposobljavanja studenata za kritičko mišljenje, slušanje, čitanje i pisanje* u organizaciji Udruge za razvoj visokoga školstva Universitas. U okviru navedenog projekta 2012. publiciran je priručnik kritičkog slušanja, čitanja i pisanja *Kritičko mišljenje*, čija sam autorica, a njegovi su dijelovi utkani, logično, i u ovaj priručnik. Također, neki dijelovi ovoga priručnika već su objavljeni u mojim ranijim radovima (što je i naznačeno u tekstu priručnika) ili su objavljeni kao nastavni materijal u različitim odgojno-obrazovnim projektima, a ovim su priručnikom zaokruženi. U tom smislu, priručnik *Kritičko mišljenje: peace, love & rock and roll – priručnik za edukatore* čini rezultat i zaokruženu cjelinu mog rada i istraživanja kritičkog mišljenja i poučavanja za kritičko mišljenje.

Konačno, zašto *peace, love & rock and roll*? Odgovor na pitanje leži upravo u razumijevanju kompetencije kritičkog mišljenja i njezine vrijednosne

komponente – pojedinac koji ima razvijenu kompetenciju kritičkog mišljenja usmjeren je prema miru i ljubavi i drugim vrijednostima povezanim s njima (ipak ne nužno *rock and rollu* 😊). U tom smislu vrijednost ovog priručnika ogleda se i u tome što se uključila i istaknula i afektivna dimenzija kritičkog mišljenja, a ne dominantno kognitivna.

Na kraju i najvažnije, upućujem zahvalu svojim najbližim suradnicima, prijateljima i obitelji. Hvala – Bojana, Ivana, Bruno, Tanja, Jasminka L., Luka, Tamara, Jasminka B., Nevio, Sven, Roberto, hvala od srca.

Iva Buchberger

Rijeka, listopad 2022.

1.

Kritičko mišljenje

1. Kritičko mišljenje²

Kritičko mišljenje jest fenomen o kojem se intenzivno raspravlja ne samo u znanstvenim i stručnim nego i u svakodnevnom, neznanstvenim i nestručnim diskursima. Najčešća tema rasprave o kritičkom mišljenju odnosi se na propitivanje i određivanje njegove važnosti kako za pojedinca tako i za društvo u cjelini. Čini se da se dogodilo suglasje oko pitanja važnosti kritičkog mišljenja iz kojeg proizlazi teza da kritičko mišljenje treba razvijati i osnaživati. Argumenti u prilog važnosti razvoja kritičkog mišljenja uključuju (1) *argument demokratskog društva* u kojem se važnost razvoja kritičkog mišljenja opravdava kroz to što se navodi kako kritičko mišljenje pridonosi razvoju aktivnih građana koji promišljaju, preispituju, vrednuju, donose informirane odluke te tako odgovaraju zahtjevima složenog demokratskog društva stalnih promjena, brzog protoka i izražene dostupnosti informacija; (2) *argument cjelovitog i ostvarenog pojedinca* u kojem se važnost razvoja kritičkog mišljenja opravdava kroz to što se ističe kako kritičko mišljenje pridonosi integritetu pojedinca jer uključuje razvoj njegovih pozitivnih osobina poput samopoštovanja, samopouzdanja, empatije, otvorenosti, fleksibilnosti itd.; (3) *argument dobrog poučavanja i kvalitetnog učenja* u kojem se važnost razvoja kritičkog mišljenja opravdava kroz to što kritičko mišljenje pridonosi boljem, dubljem i cjelovitijem razumijevanju sadržaja učenja i poučavanja, boljem nadgledanju i reguliranju procesa učenja i poučavanja te većoj motivaciji za učenje i poučavanje (Buchberger, 2022).

Navedenim se argumentima u prilog kritičkom mišljenju zapravo odgovara na pitanje *zašto je važno kritičko mišljenje*. Naravno da je opravdana rasprava o važnosti kritičkog mišljenja – *Za što i za koga je kritičko mišljenje važno? Treba li kritičko mišljenje razvijati i u kojim kontekstima?* Ipak ostaje otvoren prostor rasprave o tome *što je kritičko mišljenje i kako razvijati kritičko mišljenje*. U ovom se priručniku neće ulaziti u raspravu o važnosti kritičkog mišljenja, već će se poći od pretpostavke da je kritičko mišljenje važno (iz

² Dijelovi teksta priručnika o kritičkom mišljenju ranije su publicirani u obliku priručnika *Kritičko mišljenje* (Buchberger, 2012) u okviru projekta *Mislim kritički! Projekt osposobljavanja studenata za kritičko mišljenje, slušanje, čitanje i pisanje*, u organizaciji Udruge za razvoj visokoga školstva Universitas.

više-manje navedenih razloga) i da ga slijedom toga treba razvijati, poticati i osnaživati, posebice kroz područje odgoja i obrazovanja. Dakle, u ovom će se priručniku poći od pretpostavke da je kritičko mišljenje važno, a prvo pitanje koje će se postaviti i s kojim će se otvoriti rasprava jest – *Što je uopće kritičko mišljenje?*

Nerijetko se u neznanstvenim i nestručnim diskursima kritičko mišljenje izjednačava sa samostalnim formiranjem stava, mišljenja. Drugim riječima, kaže se da kritički misli onaj koji ima stav o nečemu, a formirao ga je tako što *misli svojom glavom*. Kritičko mišljenje znatno je složeniji koncept od procesa samostalnog formiranja vjerovanja, uključuje mnoge misaone procese koji prethode procesu formiranja (vlastitog) stava. Kritičko mišljenje uključuje, kao početnu poziciju, radoznalost, otvorenost i postavljanje pitanja o onome što se tvrdi. Uključuje preispitivanje, analizu i vrednovanje onoga što se tvrdi i na temelju čega se tvrdi. Uključuje istraživanje pouzdanih izvora informacija pa izdvajanje bitnih i točnih informacija o onome što se tvrdi. Nadalje, uključuje usporedbu onoga što se tvrdi s drugim i/ili suprotnim tvrdnjama te uključuje zamišljanje različitih situacija iz različitih perspektiva. Rezultat je tog složenog procesa zauzimanje stava, ali kroz tri moguća oblika: (a) oblikovanje vlastita stava; (b) razložno zauzimanje tuđeg stava, stava onoga drugoga ili (c) suzdržavanje od stava i zadržavanje skepse.

Tablica 1. Shema složenog koncepta kritičkog mišljenja

KRITIČKO MIŠLJENJE		
RADOZNALOST I OTVORENOST		
POSTAVLJANJE PITANJA		
IZDVAJANJE BITNOG I TOČNOG		
PREISPITIVANJE, ANALIZA I VREDNOVANJE		
POVEZIVANJE I USPOREDBA		
ZAMIŠLJANJE		
ZAUZIMANJE STAVA		
A. VLASTITI STAV	B. STAV DRUGOGA	C. SUZDRŽAN STAV

Bit je kritičkog mišljenja da se proces zauzimanja stava (svih navedenih triju oblika) ne odvija automatski, već aktivno i pažljivo. Opravdano je nakon aktivnog i pažljivog razmatranja onoga što se tvrdi ne zauzeti vlastiti stav,

već se ili suzdržati od suda ili zauzeti stav drugoga, najčešće stav stručnjaka u području o kojem se raspravlja. Razlozi nezauzimanja vlastita stava o onome što se tvrdi mogu ići u smjeru prevelike složenosti teme rasprave, nedostupnosti bitnih informacija, nedostatka interesa i/ili vremena za bavljenje temom i sl. Uz navedeno, složenost koncepta kritičkog mišljenja proizlazi i iz različitih vrijednosti (ne samo intelektualne autonomije) koje mu se pripisuju, primjerice jasnoće, preciznosti, odgovornosti, samopouzdanja, poniznosti, znatiželje itd.³

U prilog razmatranju kritičkog mišljenja kao znatno složenijeg koncepta od formiranja stava treba dodati i to da izjednačavanje kritičkog mišljenja sa samostalnim formiranjem stavova nije samo pogrešno nego i opasno.⁴ Naime, navedeno usko gledanje na kritičko mišljenje pruža poticaj za samostalno formiranje stavova bez iscrpnog procesa istraživanja, bez prikupljanja relevantnih informacija, razmatranja drugačijih stavova, i dr., što nerijetko dovodi do širenja pogrešnih informacija, čak i formiranja pseudoznanstvenih teorija i razvoja zabrinjavajućeg nepovjerenja u znanost. Prema tome, jasno određenje kritičkog mišljenja kao složenog koncepta doprinosi razbijanju slike o snazi samodostatnog pojedinca lakog na stavovima koji postaje sklon ekstremizmu i radikalizmu stvarajući društvo podjela.

NAJVAŽNIJI TEORETIČARI MODERNOGA KRITIČKOG MIŠLJENJA

O kritičkom se mišljenju znanstveno i stručno najviše raspravlja u području filozofije, psihologije i pedagogije. Valja se ukratko osvrnuti na najvažnije teoretičare modernoga kritičkog mišljenja. Prvo, John Dewey (1859. – 1952.) u svojoj knjizi *Kako mislimo? (How we think?)*, (1910) razmatra koncept kritičkog mišljenja. Dewey kritičko mišljenje naziva *refleksivno mišljenje* (engl. *reflective thought*), a definira ga kao aktivan, ustrajan, temeljit proces

³ Više o konceptu kritičkog mišljenja u tablici koja prikazuje kritičko mišljenje iz pedagoške perspektive kao kompetenciju na str. 23. i 23.

⁴ O pogrešnom izjednačavanju kritičkog mišljenja sa samostalnim formiranjem vjerovanja te o kritičkom mišljenju koje ne isključuje povjerenje u epistemičke autoritete ili stručnjake u svojem radu raspravlja Prijić-Samaržija (2020). Navedeni je rad uzet kao primjer oglednoga raspravljачkog teksta te ga se u cijelosti može pročitati na str. 99. ovog priručnika.

razmatranja vjerovanja i pretpostavki koje podupiru to vjerovanje te daljnjih zaključaka koje proizlaze iz tog vjerovanja. Navedenom treba dodati i to da Dewey ističe dva elementa, odnosno potprocesa kritičkog mišljenja: (a) stanje sumnje i suzdržavanja od vjerovanja; (b) proces istraživanja. Bez početne sumnje i daljnjeg istraživanja i reflektiranja nad prikupljenim nalazima, kaže Dewey, imamo nekritičko mišljenje (engl. *uncritical thinking*). Konačno, Dewey dodaje da je razlika između dobrog i lošeg mišljenja upravo u procesu reflektiranja, traženja dodatnih dokaza za vjerovanje, novih informacija koje će razviti određene prijedloge. Kritičko mišljenje uključuje navedeno, dok nekritičko mišljenje izostavlja refleksiju i odmah prihvaća vjerovanja. Dewey, dakle, kritičko mišljenje smatra dobrim mišljenjem, a nekritičko lošim.

U kontekstu odgoja i obrazovanja o kritičkom mišljenju govori i Paulo Freire (1921. – 1997.) gdje uz kritički način mišljenja (i djelovanja) predlaže i kritički način poučavanja. U svojem djelu *Pedagogija obespravljenih* (*Pedagogy of the Oppressed*, 1970) kritičkom razmišljanju suprotstavlja tzv. *naivno razmišljanje* koje karakterizira čvrsto držanje za postojeće, statičnost i izostanak propitivanja. Kritičko mišljenje, s druge strane, Freire razumije kao pristup stvarnosti kroz proces i preoblikovanje i koje se pritom ne odvaja od djelovanja. Naglašava kako istinsko kritičko mišljenje vodi u akciju.

Robert Ennis (1928.) suvremeni je američki filozof i jedan od prvih teoretičara koji je razradio koncept kritičkog mišljenja. Poznata je njegova definicija kritičkog mišljenja kao racionalnog, refleksivnog mišljenja usmjerenog na odlučivanje o tome u što vjerovati ili što učiniti (1991). Ennis, dakle, također naglašava povezanost kritičkog mišljenja i djelovanja.

Matthew Lipman (1922. – 2010.) jedan je od najpoznatijih suvremenih teoretičara kritičkog mišljenja kao odgojno-obrazovnog koncepta. Razvio je specifičan odgojno-obrazovni koncept usko povezan s kritičkim mišljenjem – filozofiju za djecu. Lipman u svojoj knjizi *Thinking in Education* (2003) razmatra refleksivni model odgojno-obrazovne prakse (engl. *reflective model of educational practice*) i zaključuje da fokus odgojno-obrazovnog procesa nije prikupljanje informacija, već proces istraživanja i postavljanja pitanja o različitim temama. Također naglašava važnost razumijevanja odnosa između informacija na koje se nailazi u procesu istraživanja.

Richard Paul (1937. – 2014.), suvremeni američki filozof, osnivač je i voditelj Centra kritičkog mišljenja i moralne kritike (engl. *The Center for*

Critical Thinking and Moral Critique) te Zaklade za kritičko mišljenje (engl. *The Foundation for Critical Thinking*). Navedene nevladine organizacije usmjerene su promociji ključnih promjena u obrazovanju i društvu kroz njegovanje i razvoj kritičkog mišljenja. Paul sa svojim suradnikom Michaelom Scrivenom (1987.) određuje kritičko mišljenje kao intelektualni proces konceptualiziranja, primjene, analize, sinteze i evaluacije informacija u cilju formiranja vjerovanja i konačno djelovanja. Autori također ističu i univerzalne intelektualne vrijednosti koje vezuju uz navedene procese, a to su jasnoća, točnost, preciznost, dosljednost, relevantnost, čvrsti dokazi, dobri razlozi, dubina, širina i pravednost.

Konačno, Peter Facione (1944.), suvremeni američki filozof, najpoznatiji je po tome što je bio voditelj važnog istraživanja za područje kritičkog mišljenja provedenog 1990. u okviru Američke filozofske organizacije APA (engl. *American Philosophical Association*). Navedeno istraživanje uključivalo je primjenu kvalitativnog pristupa, specifično tzv. *metode Delphi*. U istraživanje je bilo uključeno 46 stručnjaka iz područja kritičkoga mišljenja, i to u segmentu teorijskih rasprava, vrednovanja, ali i poučavanja. Stručnjaci su postigli konsenzus oko određenja kritičkog mišljenja kao svrhovitog i samoregulirajućeg prosuđivanja koje rezultira interpretacijom, analizom, vrednovanjem i zaključivanjem, a uključuje i objašnjenje onoga što je u osnovi ili što je povezano s tim prosuđivanjem – dokazi, konceptualna razmatranja, kontekst, metodologija itd. S tim je u vezi postignut je konsenzus i oko određivanja jezgre kritičkog mišljenja koja se, prema stručnjacima u navedenom istraživanju, sastoji od šest kognitivnih vještina: 1. interpretacija; 2. analiza; 3. vrednovanje; 4. zaključivanje; 5. objašnjenje i 6. samoregulacija. Svako je su navedenoj kognitivnoj vještini pridodane podvještine (tablica 2).

Tablica 2. Kognitivne vještine kritičkog mišljenja (prema Facione, 1990)

KOGNITIVNE VJEŠTINE KRITIČKOG MIŠLJENJA
INTERPRETACIJA <i>kategorizacija</i> <i>dekodiranje važnosti</i> <i>pojašnjavanje značenja</i>
ANALIZA <i>ispitivanje ideja</i> <i>identificiranje argumenata</i> <i>analiziranje argumenata</i>
VREDNOVANJE <i> vrednovanje tvrdnji</i> <i> vrednovanje argumenata</i>
ZAKLJUČIVANJE <i>preispitivanje dokaza</i> <i>prepostavljanje alternativa</i> <i>izvlačenje zaključaka</i>
OBJAŠNJAVANJE <i>navođenje rezultata</i> <i>opravdavanje procedura</i> <i>prezentiranje argumenata</i>
SAMOREGULACIJA <i>samoevaluacija</i> <i>samokorekcija</i>

Ovim se istraživanjem svakako upotpunjuje određenje, a time i razumijevanje kritičkog mišljenja. Dodatno se razumijevanje kritičkog mišljenja postiže i razmatranjem kritičkog mišljenja kao dobrog mišljenja. Facione (2015) postavlja pitanje može li se reći da je kritičko mišljenje isto što i dobro mišljenje te zaključuje da je kritičko mišljenje dobro mišljenje i navodi da se ta dva koncepta u potpunosti ne podudaraju, s obzirom na to da koncept dobrog mišljenja uključuje i, primjerice, kreativno (inovativno) mišljenje. U tom smislu dobro mišljenje smatra se širim pojmom od kritičkog mišljenja.

Za potrebe ovoga priručnika, koji se bavi poučavanjem za kritičko mišljenje, kritičko mišljenje treba razmatrati u kontekstu odgoja i obrazovanja. Sljedeće poglavlje, *Kompetencija kritičkog mišljenja*, nastoji odrediti kritičko mišljenje upravo u tom smislu – iz pedagojske perspektive.

U nastavku teksta nalaze se zadaci usmjereni vježbanju kompetencije kritičkog mišljenja koji podupiru teorijsku elaboraciju različitih fenomena kritičkog mišljenja prisutnih u priručniku.

Zadatak 1. Opravdaj stav: Kritičko je mišljenje važno.

Kritičko je mišljenje važno zato što: _____

Zadatak 2. Opravdaj stav: Kritičko mišljenje ne treba razvijati.

Kritičko mišljenje ne treba razvijati zato što: _____

2. Kompetencija kritičkog mišljenja

Kada se govori o kritičkom mišljenju u odgojno-obrazovnom području i kada se postavlja pitanje kako razvijati kritičko mišljenje, tada se kritičko mišljenje mora promatrati i odrediti kao kompetencija. Prema tome, kritičko se mišljenje u pedagojskom smislu određuje kao složena kompetencija koja uključuje jasan skup znanja, vještina i vrijednosti koje su specificirane u tablici koja slijedi.

Tablica 3. Određenje kompetencije kritičkog mišljenja kroz skup znanja, vještina i vrijednosti

KOMPETENCIJA KRITIČKOG MIŠLJENJA		
ZNANJA	VJEŠTINE	VRIJEDNOSTI
znanja o kritičkom mišljenju	vještina postavljanja pitanja	jasnoća
znanja o pojmu i sudovima	vještina vrednovanja	preciznost
znanja o raspravi	vještina argumentiranja	poduzetnost
znanja o argumentu	vještina sinteze i strukturiranja	intelektualna hrabrost
znanja o objašnjenju	vještina vođenja rasprave	konzistentnost ⁵
znanja o valjanosti argumenta	vještine kritičkog (aktivnog) slušanja	koherentnost ⁶
znanja o definiciji i diviziji	vještina kritičkog čitanja	intelektualna opreznost
znanja o pravilima prirodne dedukcije	vještina kritičkog pisanja	odgovornost
		otvorenost na raspravu
		samopouzdanje
		poniznost
		znatiželja

⁵ Skup je tvrdnji konzistentan ako je moguće da tvrdnje koje čine taj skup budu istodobno istinite.

⁶ Skup je tvrdnji koherentan ako su tvrdnje koje čine taj skup međusobno povezane, podupiru se i nisu kontradiktorne.

... *Nastavlja se*

znanja o pogreškama u argumentaciji znanja o elementima pragmatike znanja o kriterijima određivanja točnih informacija i pouzdanih izvora informacija znanja o različitim temama o kojima se kritički promišlja i raspravlja ...	vještina kritičkog donošenja odluka vještina kreiranja vizije i predlaganja rješenja vještina zamišljanja mogućih situacija vještina sagledavanja fenomena iz različitih perspektiva ...	uvažavanje tuđeg mišljenja tolerancija empatija asertivnost nediskriminacija intelektualna darežljivost jednakost mir sloboda ljubav intelektualna autonomija ...
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Osim što je složena kompetencija, kritičko je mišljenje i opća, generička, globalna, transverzalna, ključna, jezgrovna, životna i globalna kompetencija. U tablici koja slijedi objašnjeno je određenje svake od njih.

Tablica 4. Razrada kompetencije kritičkog mišljenja kroz različita određenja fenomena kompetencije

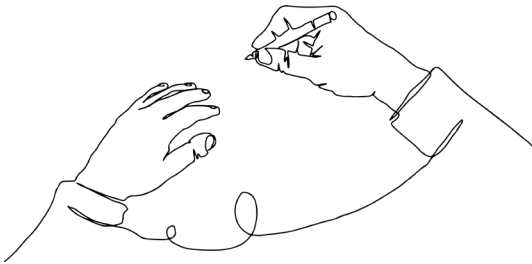
Kompetencija kritičkog mišljenja	
Opća kompetencija (engl. <i>general competency</i>)	Kompetencija kritičkog mišljenja opća je kompetencija koju određuje to što je zajednička svim sadržajnim područjima, odnosno nije područno/sadržajno specifična.

... Nastavlja se

Generička kompetencija (engl. <i>generic competency</i>)	Kompetencija kritičkog mišljenja generička je kompetencija koju određuje to što kao viši rodni pojam uključuje ostale kompetencije poput, primjerice, medijske kompetencije, interkulturalne kompetencije, kompetencije održivog razvoja itd.
Transverzalna kompetencija (engl. <i>transversal competency</i>)	Kompetencija kritičkog mišljenja transverzalna je kompetencija koju određuje to što se odnosi i što prolazi kroz sva područja ljudske djelatnosti (gospodarstvo, znanost, kultura, obrazovanje...). Istaknuti „aktivni element” koji se očituje u ovome obilježju kompetencije uključuje i obilježje transfera, odnosno prenošenja kompetencije iz jednog područja u drugo.
Ključna kompetencija (engl. <i>key competency</i>)	Kompetencija kritičkog mišljenja ključna je kompetencija koju određuje to što je od presudne važnosti u određenim kontekstima.
Jezgrovna kompetencija (engl. <i>core competency</i>)	Kompetencija kritičkog mišljenja jezgrovna je kompetencija koju određuje to što njezin razvoj pojedincu osigurava kompetitivnu prednost u različitim kontekstima.
Životna kompetencija (engl. <i>life competency</i>)	Kompetencija kritičkog mišljenja životna je kompetencija koju određuje to što na prihvatljiv način odgovara zahtjevima i izazovima svakodnevnog života.
Globalna kompetencija (engl. <i>global competency</i>)	Kompetencija kritičkog mišljenja globalna je kompetencija koju određuje to što je potrebna za razmatranje različitih fenomena kroz prizmu lokalno-globalno i multikulturalno-interkulturalno.

Nakon određenja koncepta kritičkog mišljenja, slijedi fokusirano određenje njegove jezgre – argumenta.

Prostor za bilješke



3. Argument

Svakodnevno smo okruženi različitim argumentima, ipak u većini samo necjelovitim argumentima – u obliku zaključnih tvrdnji bez navođenja razloga ili opravdanja. Drugim riječima, u svakodnevnom se diskursu iznose različiti zaključci bez njihova opravdavanja. Primjerice, često će se u javnom diskursu čuti sljedeće tvrdnje:

Ženi treba osigurati pravo na izbor.

Treba zabraniti rad nedjeljom.

Treba zabraniti pobačaj.

Žena je nepotpuna ako nije majka.

Treba vratiti služenje obveznog vojnog roka.

Mohamedu Salahu treba podignuti spomenik.

Žena može biti potpuna i ako nije majka.

Djeca moraju biti uključena u donošenja odluka.

Tko želi imati psa za kućnog ljubimca, trebao bi ga udomiti.

Treba voditi ljubav, a ne rat.

Eutanaziju ne treba dopustiti.

Migrante treba prihvatiti i integrirati u društvo.

Treba težiti interkulturalnosti.

Treba uvesti porez na nekretnine.

Treba živjeti život prema načelu „carpe diem”.

Navedeni primjeri nisu argumenti, to su zaključne tvrdnje koje tako nepotpuno iznesene nisu dovoljne da bi se u pravom smislu riječi govorilo o primjerima argumentiranja i primjene kritičkog mišljenja. Slijedom toga, postavlja se pitanje što je argument i što navedenim tvrdnjama nedostaje da bi ih se smatralo argumentima.

ARGUMENT I NJEGOVI ELEMENTI

Argument je skup tvrdnji koji uključuje tvrdnju koja se nastoji opravdati i tvrdnju ili tvrdnje kojom ili kojima se opravdava zaključna tvrdnja.⁷ Tvrdnja koja se nastoji opravdati naziva se konkluzija ili zaključni sud. Tvrdnja kojom se nastoji opravdati konkluzija ili zaključni sud naziva se premisa.

Navedena se definicija argumenta može razmotriti na sljedećem primjeru:

Primjer 1. Boravak u prirodi poželjan je za čovjeka zato što pridonosi njegovu fizičkom i psihičkom zdravlju.

Zapis argumenta izgleda ovako:

P: Boravak u prirodi pridonosi čovjekovu fizičkom i psihičkom zdravlju.

K: Boravak u prirodi poželjan je za čovjeka.⁸

Argument kao skup tvrdnji ima jednu konkluziju i jednu (kao u primjeru 1) ili više premisa, kao što će se prikazati u primjerima koji slijede.

Primjer 2. Kadulja kuhana u mlijeku s medom liječi grlobolju na prirodan i neinvazivan način. Poželjno je liječiti se na prirodan i neinvazivan način. Poželjno je liječiti grlobolju kaduljom kuhanom u mlijeku s medom.

Zapis argumenta izgleda ovako:

P1: Kadulja kuhana u mlijeku s medom liječi grlobolju na prirodan i neinvazivan način.

P2: Poželjno je liječiti se na prirodan i neinvazivan način.

K: Poželjno je liječiti grlobolju kaduljom kuhanom u mlijeku s medom.

⁷ Navedenu definiciju argumenta nude Copi, Cohen i McMahon u svojoj knjizi *Introduction to Logic* (2011). Valja naglasiti kako neki autori (primjerice Blackburn, 2005) argument određuju u širem smislu pripisujući mu i značenje procesa pronalaženja opravdanja za tvrdnju. Dakle, prema širem značenju argument je (a) proces opravdavanja tvrdnje; (b) rezultat opravdavanja tvrdnje u obliku skupa tvrdnji – one koja se opravdava i one kojom/kojima se opravdava.

⁸ P označava premisu, K označava konkluziju.

Primjer 3. Kadulja je biljka. Čovjek nije biljka. Dakle, čovjek nije kadulja.

Zapis argumenta izgleda ovako:

P1: Kadulja je biljka.

P2: Čovjek nije biljka.

K: Dakle, čovjek nije kadulja.

Na što ukazuje sljedeći primjer?

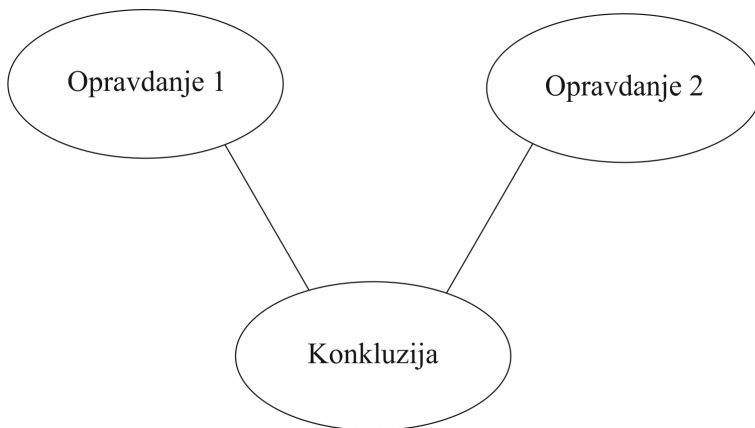
Primjer 4. Važno je redovito čitati zato što čitanje razvija kreativnost i zato što čitanje poboljšava pamćenje.

Iz navedenog se primjera može uočiti kako postoje dva opravdanja za tvrdnju *Važno je redovito čitati*.

Opravdanje 1. Čitanje razvija kreativnost.

Opravdanje 2. Čitanje poboljšava pamćenje.

Grafički se to može prikazati ovako:



Grafički prikaz 1. Argument s dva opravdanja

Kod traženja opravdanja određene tvrdnje ne postoji jednoznačno rješenje. Opravdanje određene tvrdnje može biti jedna tvrdnja, više tvrdnji koje čine određeni sadržajni skup ili više tvrdnji različitih sadržaja koje čine različite razloge odnosno opravdanja. Štoviše, ako za određenu tvrdnju postoji više od jednog opravdanja, uvjerljivija je i time jača.

Valja naglasiti da je ono što određuje broj argumenata broj konkluzija u određenoj *jezičnoj cjelini*. Ako se jedna tvrdnja opravdava kroz dva opravdanja, ali u jednoj *jezičnoj cjelini*, govori se o jednom argumentu, argumentu s dva opravdanja, ali jednom argumentu.

Zadatak 3. Odredi koji od ponuđenih primjera predstavlja argument.

1. Pojedi večeru!
2. Ako vrijedno radiš, sigurno ćeš uspjeti.
3. Sokrat je smrtno.
4. Nije li žena nepotpuna zato što nije majka?
5. Zatvorenici koji pokušavaju pobjeći iz zatvora ne bi trebali biti kažnjeni jer je osnovni ljudski instinkt biti slobodan.

Zadatak 4. Osmisli argument s dva opravdanja.

POJAM I TVRDNJA

Prije daljnje razrade argumenta valja (ukratko) razmotriti dva temeljna elementa argumenta – pojam i tvrdnju. Pojam je, uz tvrdnju, temeljni element argumenta. Prema tradicionalnom određenju, pojam je misao o bitnim karakteristikama onoga što mislimo. Primjerice, pojam stabla jest misao o bitnim karakteristikama stabla ili, drugim riječima, misao o onim svojstvima stabla prema kojima stablo jest stablo (Petrović, 1994). Prema novijim određenjima (npr. Blackburn, 2005), pojam je ono što razumijemo pod određenim terminom. Pojam je, dakle, *u glavi* i treba ga razlikovati od *riječi* (skupa glasova jednog jezika kojemu je pridruženo neko značenje⁹) ili *termina* (znanstveni ili stručni naziv ili ime za određeni pojam¹⁰), za koje se može reći da su *označitelji pojma*.¹¹ U svrhu boljeg razumijevanja pojma, riječi i termina

⁹ Anić, V. (2000). *Rječnik hrvatskog jezika*. Zagreb: Novi liber, str. 1007.

¹⁰ Ibid., str. 1190.

¹¹ Određenje pojma nije općeprihvaćeno i otvara brojne rasprave. *Pojam* je složeni pojam. Prema Petroviću (1994), postoji nekoliko logičkih teorija pojma, a to su redom: (a) formalistička

može se reći da se isti pojam može iskazati različitim riječima ili terminima. Tablica koja slijedi približit će rečeno.

Tablica 5. Usporedba pojma i riječi

Pojam	Riječ, termin
,stablo'	stablo
<i>Misao o</i>	albero
<i>višegodišnjoj</i>	tree
<i>biljci koja</i>	Baum
<i>se sastoji od</i>	arbre
<i>drvenog debla</i>	arbol
<i>određenog</i>	trääd
<i>uzvišenja, koje se</i>	पेड़
<i>grana u krošnju.</i>	Δέντρο
	...

Zanimljivo je i istaknuti da za neke pojmove za koje u određenom jeziku postoji riječ, termin, u nekim jezicima za taj neki pojam ne postoji riječ, termin. Dakle, ta je riječ jedinstvena za taj određeni jezik. Lijepa su ilustracija toga primjerice pjesme Maje Klarić u njezinoj zbirci pjesama Četiri elementa, gdje za riječ, termin koji postoji u japanskom jeziku piše pjesmu kako bi opisala tu riječ s obzirom na to da u hrvatskom jeziku ta riječ, termin ne postoji. U nastavku slijede dvije pjesme kao ilustracije za navedeno.

teorija pojma prema kojoj je pojam element suda; (b) psihologička teorija pojma prema kojoj je pojam opća predodžba – predodžba o onome što je zajedničko većem broju predmeta, (c) nominalistička teorija pojma prema kojoj je pojam riječ; (d) realistična teorija pojma prema kojoj je pojam odraz bitnih svojstava materijalnih stvari. Za daljnju raspravu o složenom pojmu pojma konzultirajte sljedeću literaturu: Devitt, M.; Sterelny, K. (2002). *Jezik i stvarnost*. Zagreb: KruZak.; Frege, G. (1995). *Osnove aritmetike i drugi spisi*. Zagreb: KruZak.; Quine, W. O. (1999). *Riječ i predmet*. Zagreb: KruZak.

Komorebi

(* riječ za pojam Sunčeve svjetlosti koja se probija kroz krošnje stabala)

*Jedan prostor izvan svemira,
jedno stablo iznad zemlje,
jedan otok ispod površine, mora, tebe.
jedna ja koja više nije ja,
i mi koji postajemo svjetlost
koja se probija kroz krošnje stabala
u ovom bezgraničnom carstvu vremena.*

(Klarić, 2020, str. 82)

Shoganai

(* riječ za pojam nema pomoći, fatalističko predavanje situaciji na koju ne možemo utjecati)

*Možeš i samu sebe uzeti za ruku
Reći, dobro je, ništa se neće dogoditi,
a da se nećeš znati dočekati na noge.
Možeš ispreplesti prste jedne ruke
s drugom
i pomisliti dobro je kada se stvari isprepletu,
kad su jedne drugima oslonac,
kad možeš računati na drugi dlan,
makar i da ti da pljusku,
da te osvijesti,
reći će ti, dođi k sebi, dođi k sebi
i raširi si ruke u
zagrljaj.*

(Klarić, 2020, str. 87)

Tvrđnja (ili sud, propozicija) je smisleni iskaz kojim se nešto tvrdi ili poriče. U argumentu su konkluzija i premise tvrdnje (ili sudovi, propozicije). Tvrđnja sadrži pojmove. Za razliku od pojmova, tvrdnja ima istinitosnu vrijednost. Drugim riječima, tvrdnja može biti istinita ili neistinita. Pojam nije istinit ili neistinit. Nadalje, tvrdnju treba razlikovati od *rečenice* na isti način na koji treba razlikovati pojam od riječi. Ista se tvrdnja, dakle, može iskazati različitim rečenicama. Sljedeća tablica ilustrirat će rečeno.

Tablica 6. Usporedba tvrdnje i rečenice

Tvrđnja	Rečenica
,Ljubav je u zraku.'	Ljubav je u zraku. Love is in the air. L'amore è nell'aria. Liebe ist in der Luft. Tình yêu ở trong không khí. Usemathandweni.

Zadatak 5. Pronađi neki pojam za koji u određenom jeziku postoji riječ, termin, a u nekom drugom jeziku (npr. hrvatskom jeziku) za taj neki pojam ne postoji riječ, termin. Opiši taj pojam.

DESKRIPTIVNE I NORMATIVNE TVRDNJE

O tvrdnjama (ili sudovima, propozicijama) treba reći i to da mogu biti deskriptivne (ili činjenične, opisne) i normativne (ili vrijednosne). Deskriptivna je tvrdnja smisleni iskaz o tome kakvo stanje stvari *jest* ili *nije*. Deskriptivnim se tvrdnjama iskazuju činjenice. S druge strane, normativna je tvrdnja smisleni iskaz o tome kakvo bi stanje stvari *trebalo biti* (što bi bilo *dobro, poželjno* itd.), odnosno kakvo stanje stvari *ne bi trebalo biti* (što bi bilo *loše, nepoželjno* itd.). Normativnim se tvrdnjama iskazuju vrijednosti. Normativne tvrdnje

mogu biti vrijednosno pozitivne i vrijednosno negativne, kao što je vidljivo iz prethodnih navoda. U cilju boljeg razumijevanja razlike između deskriptivnih i normativnih tvrdnji u nastavku (tablica 7) se navodi usporedba deskriptivnih i normativnih tvrdnji primjerima koji su sadržajno usmjereni istoj temi, ali se upravo razlikuju u određenju *kakve stvari jesu* (deskriptivna tvrdnja), odnosno *kakve bi stvari trebale biti* (normativna tvrdnja).

Tablica 7. Usporedba deskriptivnih i normativnih tvrdnji

Deskriptivne tvrdnje	Normativne tvrdnje
Danas je sunčano.	Treba se osjećati dobro kada je sunčano.
Ti si se nasmiješio.	Trebao bi biti nasmiješen.
Hodam prema centru grada.	Poželjno je hodati barem trideset minuta u danu.
Mršavljenje kod pretilih osoba pospješuje rad srca.	Pretilo osobe trebale bi se posvetiti mršavljenju.
Svaki dan pijem čaj.	Bolje je svaki dan piti čaj nego kavu.
Ovo je knjiga.	Knjige treba čitati.
Jedna od strategija razvoja kritičkog mišljenja jest čitanje.	Kritičko mišljenje treba razvijati.

Zadatak 6. Odredi jesu li navedene tvrdnje deskriptivne ili normativne.

1. Sam sam, trebam te.
2. Napisao je knjigu.
3. Skuhao je ručak.
4. Nije poželjno žvakati otvorenih usta.
5. Matija je dobar čovjek.
6. Umjetnica mora biti zdrava.
7. Mi smo zdravi.

Što se može reći o sljedećem primjeru?

Primjer 5. Posvađao sam se sa ženom, a nisam trebao.

Ovom se rečenicom tvrde dvije stvari: 1. tvrdi se da sam se posvađao sa ženom i 2. da se nisam trebao posvađati sa ženom. Dakle, ova rečenica ima dvije komponente – činjeničnu kojom se tvrdi činjenica da sam se posvađao sa ženom i *vrijednosnu* kojom se tvrdi da se *nisam trebao* posvađati sa ženom.¹²

U kritičkom mišljenju važno je raditi i razumjeti distinkciju između deskriptivnih i normativnih tvrdnji, posebice pri konstrukciji argumenata budući da postoji pravilo *Ako je konkluzija normativna, onda barem jedna od premisa mora biti normativna* ili, kako je tvrdio Hume¹³, ne može se tvrditi da bi nešto trebalo biti na osnovi onoga što jest. Primjerice, sljedeći argument nije valjan, s obzirom na to da je premissa argumenta deskriptivna, a konkluzija normativna:

Prirodno je da muškarac ima djecu. – deskriptivna tvrdnja

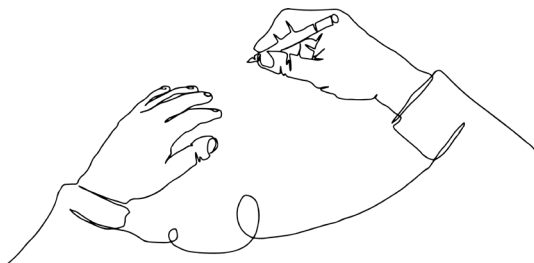
Dakle, muškarac bi trebao imati djecu. – normativna tvrdnja

Navedenom bi se argumentu trebala dodati barem jedna normativna tvrdnja (primjerice *Treba ostvarivati ono što je prirodno.*) da bi se mogla razmatrati njegova valjanost.

¹² Za one koji žele dublje razmotriti temu, u filozofiji postoji lijepa rasprava o činjenicama i vrijednostima, njihovu postojanju, distinkciji itd. koju je na sažet i zanimljiv način prikazao Berčić (2012).

¹³ David Hume (1711. – 1776.), poznati škotski filozof, navodi razliku između deskriptivnih i normativnih tvrdnji smatrajući kako se *ne može tvrditi da bi nešto trebalo biti na osnovi onoga što jest*. Taj je princip poznat pod nazivom Humeov zakon (ili Humeove rašlje). George Edward Moore (1873. – 1958.), engleski filozof, u svojoj knjizi *Principia Ethica* (1903) kritizira utilitarizam prema kojem je dobro ugoda (ili korist, sreća itd.). Prema Mooreu, ako se kaže: X je X, onda je suvišno postaviti pitanje je li X zaista X, ali ako kažemo dobro je ugoda (ili korist, sreća itd.), onda je razložno pitati je li dobro zaista ugoda (ili korist, sreća itd.) Taj Mooreov argument poznat je pod nazivom argument otvorenog pitanja. U tom smislu jasno je da se činjenična kategorija (poput ugone, koristi, sreće) ne može identificirati s propisnom kategorijom (poput dobra). Prema Mooreu (2009), dobro se ne može identificirati s nijednom činjeničnom (ili prirodnom) karakteristikom – čini li se to, čini se naturalistička pogreška.

Prostor za bilješke



DEFINICIJA I DIVIZIJA

Definicija i divizija metode su spoznaje kojima se oblikuju i razlažu pojmovi. Početna točka oblikovanja valjanih zaključaka nalazi se upravo u dobro oblikovanim i određenim pojmovima (definicija) te dobro razloženim i podijeljenim pojmovima (divizija).

Definicija je, osim što je metoda spoznaje kojom se oblikuju pojmovi, i rezultat toga procesa. Dakle, definicija je tvrdnja kojom se nedvosmisleno određuje sadržaj pojma, odnosno kojom se određuje skup bitnih obilježja pojma. Definicija ima dva elementa: *definiendum* i *definiens*. *Definiendum* je pojam koji se definira. *Definiens* je pojam kojim se definira. *Definiens* se sastoji od najbližeg (višeg) roda (*genus proximus*) i vrsne razlike (*differentia specifica*).

Primjer definicije: Brucoš je student prve godine studija.

U navedenom je primjeru definicije pojam ‚brucoš‘ *definiendum*, a ‚student prve godine studija‘ *definiens*. Pojam ‚student‘ jest *genus proximus*, a ‚prve godine studija‘ jest *differentia specifica*.

Kada bi se pojam ‚brucoš‘ definirao kao ‚pojedinaac koji studira‘, ta definicija ne bi bila valjana jer je preširoka. Navedena definicija uključuje sve studente.

Da bi definicija bila valjana, mora slijediti određenja pravila. Definicija mora biti: 1. adekvatna; 2. precizna; 3. afirmativna; 4. jasna i 5. necirkularna.

- Adekvatna definicija jest ona definicija kod koje *definiens* ima isti opseg kao i *definiendum*. Drugim riječima, definicija nije ni preuska ni preširoka.
- Precizna definicija jest ona definicija koja sadrži samo bitna obilježja pojma. Drugim riječima, definicija nije preobilna.
- Afirmativna definicija jest ona definicija kojom se određuju bitna obilježja koja pojam sadrži, a ne obilježja koja ne sadrži.
- Jasna definicija jest ona definicija kod koje su pojmovi od kojih se sastoji *definiens* jasniji od pojmova od kojih se sastoji *definiendum*.
- Necirkularna definicija jest ona definicija kod koje se pojam ne definira s pomoću istog pojma.

Zadatak 7. Odredi definicije pojmova ‚paralelogram‘, ‚pas‘ i ‚osminka‘.

DIVIZIJA

Divizija je, osim što je metoda spoznaje kojom se razlažu pojmovi i utvrđuju njihovi opsezi, i rezultat tih procesa. Divizija je, dakle, skup nižih pojmova tog višeg pojma koji se razlaže. Osim skupa nižih pojmova, odnosno članova divizije (*membra divisionis*) i tog višeg pojma koji se razlaže (*totum divisionis*), divizija uključuje i princip po kojem se provodi divizija (*principium dividionis*).

Primjer divizije pojma kompetencija kritičkog mišljenja.

KOMPETENCIJA KRITIČKOG MIŠLJENJA		
ZNANJA KRITIČKOG MIŠLJENJA	VJEŠTINE KRITIČKOG MIŠLJENJA	VRIJEDNOSTI KRITIČKOG MIŠLJENJA

Divizija mora biti adekvatna, jedinstvena i postupna. Adekvatnost divizije očituje se u tome što divizija nije ni preuska ni preširoka, odnosno gdje opseg cjeline divizije čini zbroj opsega članova divizije. Jedinstvenost divizije očituje se u tome što je divizija učinjena prema jednom principu. Konačno, postupnost divizije očituje se u tome što divizija uključuje svoje najbliže vrste.

Zadatak 8. Odredi diviziju pojma ‚dobro mišljenje‘.

INDIKATORI PREMISE I KONKLUZIJE

Kao što je prije navedeno, *imati argument* znači imati sud (tvrdnju) i opravdanje (razloge) za taj sud (tvrdnju). Opravdana je tvrdnja konkluzija, a razlozi su premise. Postavlja se pitanje kako u određenom tekstu razaznati argument i njegove elemente – premisu/premise i konkluziju. Kao pomoć u identificiranju premisa u skupu tvrdnji služe *indikator premisa* koji najavljuju premise, a kao pomoć u identificiranju konkluzija služe *indikator konkluzije* koji najavljuju konkluziju. Riječi koje najavljuju premise ili konkluziju

zapravo su riječi koje se upotrebljavaju u svakodnevnoj komunikaciji i čine svakodnevni jezik rasuđivanja.

Indikatori premisa, primjerice, riječi su poput:

jer..., stoga što..., zato što..., budući da..., s obzirom na..., s obzirom na to da..., pošto..., slijedi iz..., može se zaključiti iz..., razlozi su sljedeći..., prvo..., drugo..., slijedi iz činjenice da...

Indikatori konkluzije, primjerice, riječi su poput:

dakle..., slijedi da..., stoga..., što implicira da..., što dokazuje da..., iz svega navedenog zaključuje se da..., opravdava gledište da..., posljedično..., zaključujem da...

Ne može se isključivo i samo na temelju određene riječi (indikatora premisa ili indikatora konkluzije), zaključiti da je riječ o premisi ili konkluziji. Naime, indikatori predstavljaju *naznaku mogućeg* argumenta koja zahtijeva daljnje razmatranje. Može biti primjera: (a) u kojima se za određeni skup tvrdnji koji sadrži tzv. indikatore premisa ili indikatore konkluzije uopće ne može govoriti o argumentu¹⁴ ili (b) u kojima određeni skup tvrdnji jest argument, ali ne sadrži indikatore premisa i/ili indikatore konkluzije. Ako se rasuđivanje (ili raspravljanje ili iznošenje argumenata) ne može bez analize razaznati u određenom tekstu, postoje metode koje pomažu u razjašnjavanju takvog rasuđivanja. Jedna je od takvih metoda *uvođenje indikatora premisa i indikatora konkluzije*.¹⁵

Primjena metode uvođenje indikatora premisa i indikatora konkluzije može se ilustrirati na sljedećem tekstu:

Primitivan čovjek, malograđanin, hejter opće prakse, domoljubni srbomrzac, općenito ovisnik o popkulturnim modama i ratnim sentimentima, bez Rusije će

¹⁴ Za daljnje objašnjenje vidjeti dalje u tekstu, posebice u potpoglavlju *Argument ili objašnjenje?*

¹⁵ *Uvođenje indikatora premisa i konkluzije* jest metoda razjašnjavanja nejasnog rasuđivanja nalik na *dakle test* (*The 'therefore' test*) koji predlaže Alec Fisher u svojoj knjizi *Critical Thinking: An Introduction* (2001).

lako. Malo toga što se njega tiče iz Rusije je. Ako nešto i jest iz Rusije, njega se to ne tiče. Međutim, za iole pismeno čeljade, o čitatelju i dobrom govorniku vlastitoga jezika da i ne govorimo, bez Rusa i Rusije ne može se nikako. Lišiti se Rusije, iz svejedno kojeg razloga i s kakvim ciljevima, značilo bi lišiti se vlastite kulture i pismenosti. (...) Nekad davno, dok je antikomunizam bio nešto dobro i pozitivno, time su se hvalili oni koji su za sebe htjeli reći da nisu komunisti. Kasnije, ideološki okvir se mijenjao, ali uvijek je to proklamirano ignoriranje Rusije i Rusa imalo slobodarsku i demokratsku proklamaciju. Svaki put osjetio bih sućut prema čovjeku – kao da mi upravo kaže da je umro! – a onda bih pomislio da laže i da potajice, ipak, čita Ruse. Ne čitati Ruse gore je nego ne čitati ništa. Uvjerenje da je to način da se čovjek solidarizira s Ukrajinom i Ukrajinčima, ili s bilo kojim drugim narodom ili skupinom ljudi koji su žrtva ruske tiranije, jednaka je uvjerenju da ćemo se s Ukrajinčima, ili s bilo kim drugim, solidarizirati time što ćemo se vratiti na stadij divljaštva (Jergović, 2022).

Navedeni tekst ne sadrži indikatore premisa ili indikatore konkluzije, stoga se u svrhu što boljeg razumijevanja teksta može iskoristiti metoda uvođenja indikatora premisa i indikatora konkluzije. Postupak uključuje sljedeće korake:

1. Pročitati tekst s razumijevanjem.
2. Interpretirati, parafrazirati tekst uvođenjem indikatora premisa i indikatora konkluzije slijedeći smisao teksta i prirodno zaključivanje. Koristite se pomoćnim pitanjima:
 - Što je pitanje rasprave? Što autor zaključuje? Odgovor na pitanje rasprave (ili autorov zaključak) jest konkluzija argumenta. Prije rečenice za koju se smatra da označava autorov zaključak dodaju se riječi poput *dakle, stoga, zaključujem da...*
 - *Na koji način autor nastoji dokazati ono što zaključuje? Koji su razlozi njegova zaključka? Zašto zaključuje X (autorov zaključak)?* Prije rečenica za koje se smatra da označavaju razloge za autorov zaključak dodaju se riječi poput *jer, budući da...*
3. Identificirati konkluziju (ono što se tvrdi) i premisu/premise (razloge, opravdanje).

4. Konstruirati argument – odrediti premise i konkluziju. U konstrukciji argumenta ne moraju se upotrebljavati doslovne strukture rečenica iz teksta – važno je interpretirati, objasniti, sumirati tekst.

Zadatak 9. Pronađi argument koji ne sadrži indikatore premisa i konkluzije i metodom uvođenja indikatora premisa i konkluzije identificiraj elemente pronađenog argumenta.

ENTIMEM

Postoje argumenti u kojima se jedna ili više premisa eksplicitno ne tvrde ili konkluzija nije eksplicitno formulirana. Ta vrsta argumenta naziva se *entimem*. Razmotrimo sljedeće primjere:

Primjer 1. Protivnik sam eutanazije zato što ne prihvaćam samoubojstvo.

Primjer 2. Ono što je dobro nikada ne šteti pojedincu. Iskrenost ponekad šteti pojedincu.

Primjer 3. Samo će nas zagrljaji spasiti, jer samo najljepši dodiri spašavaju.

U primjeru 1 jasno je da je konkluzija argumenta *Protivnik sam eutanazije*, a premisa (na što upućuje i riječ *zato što*) *ne prihvaćam samoubojstvo*. Ono što se isto tako primjećuje jest da je navedeni primjer entimem, budući da je argument koji sadrži i jednu implicitnu premisu – *Eutanazija je ubojstvo*. Nadalje, primjer 2 također je entimem s obzirom na to da je konkluzija argumenta implicitna, odnosno nije eksplicitno formulirana. Konkluzija glasi: *Iskrenost nije dobra*, dok su tvrdnje *Ono što je dobro nikada ne šteti pojedincu* i *Iskrenost ponekad šteti pojedincu* premise argumenta. Konačno, u primjeru 3 nastoji se dokazati tvrdnja da će nas samo zagrljaji spasiti tako da se eksplicitno navodi jedan razlog – *samo najljepši dodiri spašavaju*, dok se drugi razlog (odnosno premisa) ne navodi eksplicitno – *Zagrljaj je najljepši dodir*. Dakle, primjer 3 također je primjer entimema.

Zadatak 10. Osmisli primjer entimema.

RETORIČKA PITANJA

Ponekad se argumenti iznose u obliku pitanja, iako to, dakako, nisu argumenti u tehničkom smislu jer tvrdnje ne iskazuju eksplicitno. Argumenti iznošeni u obliku pitanja jesu tzv. retorička pitanja. Katkada se, dakle, upućivanjem pitanja nešto tvrdi ili poriče posredno pa je u tom smislu važno pri analizi i kritičkom razmatranju teksta iščitavati ono što autor nije eksplicitno izrekao, ono što pretpostavlja i ono što misli, a što se iz teksta može iščitati. Analizirajmo sljedeći primjer:

Kako možete kupiti ili prodati nebo, toplinu zemlje? Ta ideja nam je strana. Ako mi ne posjedujemo svježinu zraka i bistrinu vode, kako vi to možete kupiti? Svaki dio te zemlje svet je za moj narod. Svaka sjajna borova iglica, svaka pješčana obala, svaka magla u tamnoj šumi, svaki kukac sveti su u pamćenju i iskustvu mog naroda. Sokovi koji kolaju kroz drveće nose sjećanje na crvenog čovjeka (Seattle, 1854; prema Hajdarović, 2011).

Nakon čitanja cjelovitog teksta s razumijevanjem, valja se upitati što autor, u ovome slučaju indijanski poglavica Seattle, tvrdi i kako to opravdava. Indijanski poglavica Seattle u pismu upućenom američkom predsjedniku Georgeu Washingtonu, kada je ovaj poželio kupiti njegovu zemlju, tvrdi: Vi ne možete kupiti ili prodati svježinu zraka i bistrinu vode ili nebo, toplinu zemlje. Postavlja se pitanje na koji način Seattle opravdava tu tvrdnju. Formalizacija njegova argumenta izgleda ovako:

P1: Ako mi ne posjedujemo svježinu zraka i bistrinu vode, onda vi to ne možete kupiti.

P2: Mi ne posjedujemo svježinu zraka i bistrinu vode.

K: Vi ne možete kupiti ili prodati svježinu zraka i bistrinu vode ili nebo, toplinu zemlje.

P1 i P2 su premise – opravdanje, K je konkluzija – tvrdnja koja se opravdava. Iako Seattle nije eksplicitno izrekao navedene riječi, iz, primjerice, iskaza: *Kako možete kupiti ili prodati nebo, toplinu zemlje?* i *Ta ideja nam je strana* može se iščitati Seattleova tvrdnja *Ne možete kupiti ili prodati nebo, toplinu zemlje*.

Retorička pitanja dio su svakodnevnog komuniciranja. Pitanja poput *Nije li u ovom stanu uvijek hladno?* (koje sadrži tvrdnju *U ovom je stanu uvijek hladno*), *Je li odgovorno piti i voziti?* (koje sadrži tvrdnju *Nije odgovorno piti i voziti*), *Nije li moj suprug presladak?* (koje sadrži tvrdnju *Moj je suprug presladak*) itd. nerijetko se upotrebljavaju u svakodnevnom komuniciranju. Slijedom toga, valja voditi računa i o onome što u određenom tekstu nije eksplicitno rečeno, što se podrazumijeva ili što se implicira u iskazanim tvrdnjama.

Zadatak 11. Navedi primjer retoričkog pitanja.

ARGUMENT I OBJAŠNENJE

Kada se tvrdi *David je jučer išao pješke kući zato što je popio previše piva da bi vozio automobil*, izriče se nešto poput argumenta. Izriče se – objašnjenje. Objašnjavanje, odnosno iznošenje objašnjenja je nerijetko vrlo slično procesu iznošenja argumenata. Objašnjenje i argument imaju istu strukturu – i objašnjenje i argument mogu se odrediti kao skup tvrdnji koji čini (a) jedna ili više tvrdnji koje predstavljaju *razloge* za (b) tvrdnju kojoj se nastoje pronaći razlozi. U navedenom primjeru tvrdnja *David je popio previše piva da bi vozio automobil* predstavlja *razlog* za tvrdnju *David je jučer išao pješke kući*. Postavlja se pitanje kako onda razlikovati argument i objašnjenje.

Da bi se razlikovali argument i objašnjenje, treba razmotriti *kontekst* iznošenja tvrdnji. Naime, argument uključuje kontekst *uvjeravanja*, a objašnjenje ne. Drugim riječima, ono što razlikuje argument i objašnjenje jest njihov *cilj*. Iznositi objašnjenje podrazumijeva obrazloženje *zašto X*, a istinitost X-a pritom se ne dovodi u pitanje i nije problematična. Iznositi argument, u protivnom, podrazumijeva *dokazivanje X-a* (konkluzije, onoga što se tvrdi), *iznošenje razloga za X*, *opravdanje X-a*, a istinitost X-a dovodi se u pitanje i otvara raspravu te uključuje *uvjeravanje* sugovornika ili čitatelja u ono što se tvrdi.

Kada se tvrdi *David je jučer išao pješke kući*, istinitost te tvrdnje ne dovodi se u pitanje, samo se tvrdnjom *David je popio previše piva da bi vozio automobil* nastoji *objasniti zašto* je David išao kući pješke.

Tablica 8. Usporedba argumenta i objašnjenja

Argument	Objašnjenje
Ima strukturu <i>X zato što Y</i> .	Ima strukturu <i>X zato što Y</i> .
Može sadržavati indikatore premisa i konkluzije.	Može sadržavati indikatore premisa i konkluzije.
Istinitost onoga što se tvrdi <i>dovodi se u pitanje</i> .	Istinitost onoga što se tvrdi <i>ne dovodi se u pitanje</i> .
Ono što se tvrdi otvara raspravu.	Ono što se tvrdi otvara raspravu.
Sugovornika ili čitatelja želi se <i>uvjeriti</i> u X.	Sugovorniku ili čitatelju <i>objašnjava</i> se zašto X.

Zadatak 12. Odredi jesu li navedeni primjeri argumenti ili objašnjenja.

1. *Odnekud mi dođe ideja da je jedini smisao prkositi besmislu čineći dobro. Staro, dobro, patetično Dobro. Za dišpet Bogu koji ovo dopušta, ili, za dišpet bogu koji ne postoji. Svejedno. Treba činit dobro do iznemoglosti, treba užasnuti svemir dobrotom onako kako smo mi užasnuti količinom zla na svijetu. Treba činiti dobro do granice gluposti, i preko nje. I kad nema nikakvog razloga, treba činit dobro. Treba namjerno svaki dan nekome stoplit dušu. Treba zbunit svemir. Treba činit dobro i kad se dobro dobrim ne vraća. Treba, usprkos svemu. Treba, jer je to jedino i jer ništa nema smisla. I jer je jedini udar na besmisao, to dobro. Treba činit dobro i kad pomislimo da ni činjenje dobra nema smisla. Samo besmisleno dobro mi miriše na neki smisao. Savršeno, čisto dobro, bez ikakvog smisla (Đuderija, 2016).*

2. *I tako će sve oteti // što je pripadalo nama, treba se bezuvjetno // predati godinama (Dedić, 1993, str. 32).*

3. *Smatram da dugovječni brak nije u skladu s ljudskom prirodom. Drago mi je da je Rahma to shvatio. Pretpostavljam da se o tome radilo. Muškarci prihvaćaju dugovječne brakove zato što prestanu vjerovati u mladost (Vilas, 2021, str. 123).*

4. *Na kraju, gospodo: najbolje je ništa ne raditi! Živjelo, dakle, podzemlje! Rekao sam, doduše, da normalnom čovjeku zavidim do krajnosti; ali u takvim prilikama u kakvim ga vidim, neću da budem on. (...) Lažem, jer i sam znam, kao dva puta dva, da nije nipošto ljepše podzemlje nego nešto drugo (...) Do vruga podzemlje!* (Dostojevski, 1975, str. 360).

5. *Ja hoću ljubav, a nje nema. Dakle, sve je svršeno* (Tolstoj, 2004, str. 298).

6. (...) *nije bilo moguće ni da vrijeme prikratim Pascalom; (...) Zadovoljio sam se dakle, promatranjem krajolika* (Bernhard, 2005, str. 66).

7. *Moramo naučiti kako se iznova probuditi (...) beskonačnim iščekivanjem zore, što nas ne napušta ni u najčvršćem snu (...) da svjesno svoj život uzdigne (...) isklesati i naslikati samo ozračje i medij kroz koji gledamo (...) Otišao sam u šumu jer sam želio živjeti promišljeno* (Thoreau, 2006, str. 122).

8. *Probudivši se iz svojih sanjarija uništen, slomljen, (...) brzo je zapalio svijeće jer je mislio da će tako (...) čuti slabije (...) muklo i uporno kucanje arterija pod kožom svog vrata* (Huysmans, 2005, str. 159).

9. *bilo bi mnogo bolje da svijetom vladaju žene ne biste vidjeli da žene ubijaju i kolju jedna drugu kad ste vidjeli da se žene pijane valjaju po cesti kao oni ili da su prokockale sav novac koji imaju ili da ga gube na trkama da zato što žena bez obzira što radi zna kada treba prestati* (Joyce, 1991, str. 756).

10. *on sada kao lud juri naokolo noću zanemarujući knjige i studij i ne stanuje kod kuće zato što se u njoj sigurno stalno svađaju* (Joyce, 1991, str. 756–757).

11. *Od tog je dana ponovno odijevala svoje crne i sive haljine. Jacquesu je i u tome bila lijepa, možda još i ljepša, zato što je postala još daljom i još odsutnijom, zauvijek se povukavši u siromaštvo, samoću i starost koja će doći* (Camus, 1996, str. 102).

12. *Njegov je život bio je bijedan život napuštena djeteta i zbog toga je morao biti život grešnika, (...) Zbog toga Pirulito, uza svu ljepotu dana, promatra nebo očima raširenim od straha i moli oprostjenje od tako dobrog (ali i tako*

pravednog ...) boga, za grijehe svoje i grijehe ,Kapetana pješčanog spruda'. Baš zato što nisu krivi. Kriv je život ... (Amado, 1959, str. 98).

13. *Htio bih se zavući u duplju, u dunju. Zbog mirisa. A i zato što bih ondje bio na miru ... (Vian, 2004, str. 132).*

14. *Samo je jedno istina, da zbilja ne volim biti s odraslima, s ljudima, s odraslima – to sam odavno zapazio – ne volim zato što ne umijem s njima (Dostojevski, str. 86).*

15. *Ako mu treba milijun jutara, da bi se osjećao bogatim, onda se čini da on to treba zato što se u sebi osjeća strašno siromašnim; a ako je u sebi siromašan, nikakvih milijun jutara neće mu pružiti osjećaj bogatstva (...) (Steinbeck, 2003, str. 239).*

16.

*najsnažniji sam kada se naslonim
na trbuh svoje majke, mame, mamuške, mutti,
na svoju pradomovinu i svoj praocean*

*mama rijetko priča o prošlosti,
o svijetu koji sastavljam kao kockice –
gastarbajteri, siromaštvo, siročje, samoća, rastava, rat*

*ona nosi ime iz jezika kojeg se više ne sjeća,
iz zemlje koja ju je porodila i oduzela roditelje,
zamišljam je kao najusamljenije dijete
među naborima Kupe*

*možda je zato i znala tako snažno grliti
(...) (Čekolj, 2022, str. 24).*

17.

*Pazi, pazi na svoje lice
To je sve što imam od tebe*

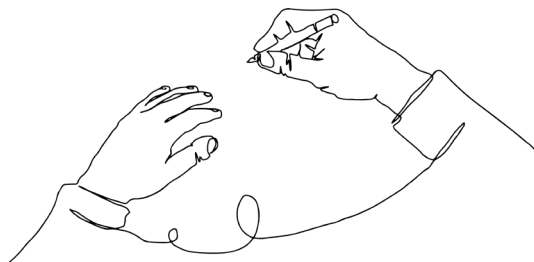
*Lijepo ti stoji novo odijelo
Ali ga ne volim jer sakriva tijelo.
(...) (Stublić, 1981).*

18. *Svi su se smiješili, možda zbog toga jer su pili treće po redu pivo, ili zato jer je naprosto bio lijep dan, a bilo je proljeće, mjesec maj, odasvud je pozivalo na razbibrigu - i s vrhova rascvjetalih stabala (...)* (Gromača, 2022, str. 6).

19. *Cvijeće ima neku vezu s mrtvima. Zato je potrebno da groblje bude vrt. Svaki cvijet stoji u nekom odnosu sa smrću, ali iznad svega - ubrani cvijet, kitica i vijenac. Kako osobito, zar ne? Kitice dobivaju nevjeste i mrtvaci. Tko zapravo umire u svadbi i kako to da je smrt poput pira? (...) namijenjeno samo ljudima koji znaju da smrt nije uništenje* (Hamvas, 1999, str. 45).

20. *A sad nastavak šetnje. Jer božanski je lijepo i dobro i od davnine jednostavno ići pješice. Pretpostavka je, dakako, da su cipele i čizme u redu* (Walser, 2022, str. 23).

Prostor za bilješke



VRSTE ARGUMENATA

Postoje dvije vrste argumenata – deduktivni argument i induktivni argument. Deduktivni argument jest argument kojemu je cilj da konkluzija *nužno* slijedi iz premisa. Induktivni argument jest argument kojemu je cilj da konkluzija slijedi iz premisa s određenom *vjerojatnošću*.¹⁶ Rečeno se može približiti sljedećim primjerima.

Deduktivni argument

Primjer 1. Svi su ljudi sisavci. Henry je čovjek. Dakle, Henry je sisavac.

Primjer 2. Ako slušaš glazbu i oči držiš zatvorenima, odmaraš se. Slušaš glazbu i oči držiš zatvorenima. Dakle, odmaraš se.

Primjer 3. Budući da me čips umiruje, a moram jesti ono što me umiruje, moram jesti čips.

Induktivni argument

Primjer 4. Mia, Ana i Maša vole ciklu. Mia, Ana i Maša su djeca. Dakle, sva djeca vole ciklu.¹⁷

Primjer 5. Većina muškaraca voli nogomet. Josip je muškarac. Dakle, Josip voli nogomet.

¹⁶ Valja napomenuti da se nerijetko u literaturi spominje drugačije određenje deduktivnog odnosno induktivnog argumenta (vidjeti primjerice u Petrović, 1965). No pogrešno je određenje deduktivnog argumenta kao argumenta u kojem zaključivanje ide od općeg na posebno, a induktivnog kao argumenta u kojem zaključivanje ide od posebnog na opće. Razlog je navedenog primjerice to što u području deduktivnog zaključivanja postoji zaključivanje od „posebnog na opće”, a to je zaključivanje prema pravilima *egzistencijalne i univerzalne generalizacije*. Više o navedenim pravilima u: Copi, I. M., Cohen, C. (2008). *Introduction to Logic*. New Jersey: Prentice Hall.; Cauman, L. S. (2004). *Uvod u logiku prvog reda*. Zagreb: Jesenski i Turk.

¹⁷ Ovu vrstu induktivnog argumenta Kovač (2009) naziva poopćavajući induktivan zaključak.

Primjer 6. Julija je u ponedjeljak skuhala ručak. Julija je u utorak skuhala ručak. Julija je u srijedu skuhala ručak. Julija je u četvrtak skuhala ručak. Julija je u petak skuhala ručak. Julija je u subotu skuhala ručak. Dakle, Julija će u nedjelju skuhati ručak.

Primjer 7. Sat i oko imaju svojstvo sofisticiranosti i prilagođenosti funkciji koju izvode. Sat ima stvoritelja. Dakle, oko ima stvoritelja – Boga.¹⁸

U primjeru 1 iz suda da su svi ljudi sisavci i da je Henry čovjek nužno i sa sigurnošću zaključujemo da je onda Henry sisavac. U tom slučaju, ako je istina da su svi ljudi sisavci i da je Henry čovjek, onda je sigurno istina i da je Henry sisavac. U primjeru 4 iz sudova da Mia, Ana i Maša vole ciklu i da su djeca ne možemo nužno i sa sigurnošću zaključiti da onda sva djeca vole ciklu, već samo s određenom vjerojatnošću. U tom slučaju, ako je istina da Mia, Ana i Maša vole ciklu i da su djeca, onda nije *nužno* ili *sigurno* istina i da sva djeca vole ciklu, već je u određenom stupnju *vjerojatno* da sva djeca vole ciklu.

Zadatak 13. Odredi koji je od ponuđenih argumenta deduktivni, a koji induktivni argument.

1. U ponedjeljak sam se probudila, u utorak sam se probudila, u srijedu sam se probudila i u četvrtak. Prema tome, u petak ću se isto probuditi.
2. Svi su ljudi smrtni, ja sam čovjek. Dakle, ja sam smrtna.

VALJANOST ARGUMENATA

U procesu konstruiranja argumenata, u procesu zaključivanja, teži se tome da argumenti budu *valjani*, odnosno da se *ispravno zaključuje*. Pritom se pojam valjanosti vezuje uz deduktivne argumente, argumente kojima je cilj da konkluzija nužno slijedi iz premisa. Prema tome, deduktivni je argument *valjan* ili nije *valjan*. Pojam valjanosti ne odnosi se na induktivne argumente. Induktivni argumenti mogu biti *jaki* ili *slabi*. Jaki induktivni argument jest

¹⁸ Ova vrsta induktivnog argumenta jest argument po analogiji.

onaj induktivan argument kojemu konkluzija s većom vjerojatnošću slijedi iz premisa. Slabi induktivni argument je onaj induktivni argument kojemu konkluzija s manjom vjerojatnošću slijedi iz premisa. Dodavanjem premisa induktivni je argument moguće ojačati, dok to nije moguće kod deduktivnog argumenta. Uzmimo za primjer sljedeći induktivni argument:

Primjer 1. Marko, učenik 5. razreda osnovne područne škole Švica voli matematiku. Julia, učenica 5. razreda osnovne područne škole Švica voli matematiku. Dakle, svi učenici 5. razreda osnovne područne škole Švica vole matematiku.

Navedeni se induktivni argument može ojačati dodavanjem premisa koji se odnose na ostale učenike 5. razreda osnovne područne škole Švica. Dakle, primjer ojačanoga induktivnog argumenta glasio bi:

Primjer 2. Marko, učenik 5. razreda osnovne područne škole Švica voli matematiku. Julia, učenica 5. razreda osnovne područne škole Švica voli matematiku. Ivan, učenik 5. razreda osnovne područne škole Švica voli matematiku. Mira, učenica 5. razreda osnovne područne škole Švica voli matematiku. Dakle, svi učenici 5. razreda osnovne područne škole Švica vole matematiku.

Valjani argument (engl. *valid*) jest svaki onaj (deduktivni) argument kod kojeg vrijedi sljedeće: ako su sve premise istinite, i konkluzija mora biti istinita. Pritom nije nužno da za valjani argument premise i konkluzija budu *de facto* istinite, već *pod pretpostavkom* da su premise istinite i konkluzija nužno mora biti istinita.

Uvjet valjanosti: ako su sve premise istinite, i konkluzija mora biti istinita.

Prema tome, možemo imati primjer valjanog argumenta kod kojeg su premise i konkluzija lažne ili su premise lažne, ali je konkluzija istinita. Istinitost premisa, dakle, ne utječe na valjanost argumenta. Za valjani argument vrijedi da ako pretpostavimo da su premise istinite, i konkluzija mora biti istinita.

Tablica 9. Prikaz mogućih valjanih argumenata u odnosu na istinitost premise/premisa i konkluzije

	Istinita konkluzija	Lažna konkluzija
Istinita premisa (istinite premise)	Moguć valjani argument Primjer: Svi su lavovi sisavci. Svi su sisavci životinje. Dakle, svi su lavovi životinje.	Nije moguć valjani argument
Lažna premisa (lažne premise)	Moguć valjani argument Primjer: Sve su mrkve stabla. Svi su borovi mrkve. Dakle, svi su borovi stabla.	Moguć valjani argument Primjer: Svi su krumpiri tigrovi. Svi su tigrovi knjige. Dakle, svi su krumpiri knjige.

Osim pojma valjanosti, još je jedan važan pojam koji valja pripisati deduktivnom argumentu – pouzdanost. Pouzdani argument (engl. *sound*) jest svaki onaj valjan argument kojem su sve premise istinite. Pojam valjanog i pouzdanog argumenta važan je u području kritičkog mišljenja zato što braneći određenu poziciju ili opravdavajući određenu tvrdnju nastojimo graditi valjane i pouzdane argumente. Drugim riječima, braneći određenu poziciju nastojimo ispravno zaključivati temeljeći svoje zaključivanje na valjanim argumentima. Uz to nastojimo da ono što tvrdimo bude istinito gradeći pouzdane argumente.

Pouzdan argument (engl. *sound*) jest svaki onaj valjani argument kojemu su sve premise istinite.

Prema tome, valjanost argumenta nužan je, no ne i dovoljan uvjet stabilnosti pozicije koja se zastupa. Gradeći određenu poziciju, osim što treba težiti valjanom zaključivanju, treba zadovoljiti i uvjet istinitosti.

Uvjeti stabilnosti pozicije koja se zastupa:

1. ispravnost zaključivanja – zaključivanje temeljeno na valjanim deduktivnim (i/ili jakim induktivnim) argumentima
2. istinitost – zaključivanje temeljeno na pouzdanim deduktivnim (i/ili uvjerljivim induktivnim) argumentima.

Ako navedeni uvjeti stabilnosti određene pozicije koja se zastupate nisu zadovoljeni, pozicija može biti pobijena ili opovrgnuta.

Zadatak 14. Odredi je li navedeni argument pouzdan: Sve su ptice životinje zato što su sve ptice leptiri i zato što su svi leptiri životinje.

METODA PRONALAZENJA PROTUPRIMJERA

U ovom priručniku prikazuje se zdravorazumska metoda određivanja valjanosti argumenata – *metoda pronalazjenja protuprimjera*. Metoda se sastoji od sljedećeg:

Ako se argumentu ne može naći *protuprimjer*, onda se može zaključiti da je argument valjan. Ako se argumentu može naći *protuprimjer*, onda se može zaključiti da argument nije valjan.

Protuprimjer se odnosi na primjer, odnosno određenu *moguću*¹⁹ situaciju za koju vrijedi da su premise istinite, a konkluzija lažna. Pronalaskom primjera u kojem su premise istinite, a konkluzija lažna, uvjet valjanosti (ako su sve premise istinite, i konkluzija mora biti istinita) biva nezadovoljen pa u skladu s

¹⁹ *Mogućnost* se ovdje ne odnosi na *praktičnu* ili *fizičku* mogućnost, već logičku. Logička mogućnost podrazumijeva zamišljanje svih onih situacija koje nisu kontradiktorne. Primjerice, logički je moguće da sve životinje imaju krila, da su sve biljke mrkve, da se ljudi uvijek smiju, da na svijetu vlada mir, da na svijetu ne postoji nijedan automobil itd., iako to možda nije praktički ili fizički moguće. S druge strane, logički nije moguće da ako pada kiša, onda ne pada kiša, da vozim automobil i ne vozim automobil itd. Svaki primjer u primjeni metode pronalazjenja protuprimjera koji uključuje situaciju koja je možda praktički ili fizički nemoguća, ali nije kontradiktorna, dobar je kandidat za protuprimjer određenom argumentu.

tim valja reći da argument nije valjan. Epstein i Kernberg (2010) govore kako za dobro rasuđivanje treba upotrijebiti imaginaciju. Dakle, za određivanje valjanosti argumenata treba *zamišljati* moguće situacije.

Određivanje valjanosti argumenta:

1. Protuprimjer se može zamisliti. Dakle, argument je valjan. Drugim riječima, nije moguća situacija u kojoj su sve premise istinite, a konkluzija lažna.
2. Protuprimjer se ne može zamisliti. Dakle, argument nije valjan. Drugim riječima, moguća je situacija u kojoj su sve premise istinite, a konkluzija lažna.

Približimo navedeno sljedećim primjerom:

Primjer 1. Tom ne svira gitaru. Dakle, Tom nije glazbenik.

Kao što je već navedeno, za određivanje valjanosti argumenta upotrebljava se imaginacija – zamišljaju se moguće situacije. Ako je argument valjan, onda nije moguća situacija u kojoj je premisa istinita, a konkluzija lažna. Može li se zamisliti situacija u kojoj će premisa biti istinita, a konkluzija lažna? Ako se pretpostavi da je premisa *Tom ne svira gitaru* istinita, konkluzija ne mora nužno biti istinita jer može postojati moguća situacija – navodi se protuprimjer – u kojoj *Tom ne svira gitaru* i *Tom je glazbenik* (dakle, konkluzija *Tom nije glazbenik* jest lažna), već je Tom – trubač. Iz svega navedenog slijedi da argument iz primjera 1 nije valjan.

Treba razlikovati *pojam valjanosti* i *pojam istine*. Valjanost se odnosi na ispravnost zaključivanja. Dakle, kada se određuje valjanost argumenata, ne ispituje se istinitost premisa i ne zaključuje se samo na temelju istinitosti premisa je li argument valjan ili nije. Navedeno se može ilustrirati sljedećim:

Primjer 2. Sve su stolice rijeke. Sve rijeke plaču. Dakle, sve stolice plaču.

Navedeni je argument valjan, odnosno primjer je ispravnog zaključivanja, jer ako se pretpostavi da su sve stolice rijeke i da sve rijeke plaču, ispravno je zaključiti i nužno slijedi da, prema tome što se pretpostavilo, sve stolice plaču. Odnosno, ne postoji moguća situacija u kojoj bi sve stolice bile rijeke i sve

bi rijeke plakale a da pritom sve stolice ne plaču. U određivanju valjanosti argumenata treba se distancirati od onoga što odgovara *realnom svijetu* i treba se usmjeriti na zamišljanje mogućih, ponekad i apsurdnih situacija. Iako je navedeni argument valjan, s obzirom na to da sadrži neistinite tvrdnje, nije pouzdan. Može se reći i da nije ni koristan, već služi misaonoj igri ili vježbi.

Zadatak 15. Osmisli argument koji je valjan, ali nije pouzdan.

POGREŠKE U ARGUMENTACIJI

Kao što je ranije istaknuto, u procesu zaključivanja teži se tome da se ispravno zaključuje. Zaključivati se, također, može i neispravno. Ponekad se neispravno zaključuje s namjerom – najčešće kada izostaju «pravi argumenti», u strogo formalnom, ali i u neformalnom smislu. U nastavku teksta navode se najčešće pogreške u argumentaciji uz isticanje primjera koji ih bolje objašnjavaju. Važno je dakako napomenuti to da je teorija argumentacije i tema o pogreškama puno bogatija i složenija od ovoga što se nudi u nastavku teksta, no ulazak u tu raspravu premašuje svrhu ovoga priručnika pa je kratak tekst koji slijedi o pogreškama u argumentaciji više ilustracija, provokacija i poziv za daljnje istraživanje.²⁰

1. Argument iz neznanja (*Argumentum ad ignorantiam*): smatra se istinitom ona tvrdnja za koju se nije ustvrdilo da je lažna. Drugim riječima, ako se ne zna da nešto nije, onda se zaključuje da to jest, a vrijedi i obrnuto – ako se ne zna da nešto jest, onda se zaključuje da to nije.

Primjer 1. Nema dokaza da postoji život poslije smrti. Dakle, ne postoji život poslije smrti.

2. Argument iz apeliranja na neprimjereni autoritet (*Argumentum ad verecundiam*): apeliramo na autoritet iz jednog područja dok govorimo o

²⁰ U hrvatskom istraživačkom prostoru zanimljiv rad o pogreškama u argumentaciji nudi Kišiček (2010) dajući pregled najvažnijih radova koji se bave pogreškama u argumentaciji i raspravljajući o različitim klasifikacijama tih pogrešaka.

nekom drugom području. Često se argument iz apeliranja na neprimjereni argument primjenjuje u reklamama.

Primjer 2. Maja Šuput, pjevačica, savjetuje budućim majkama da naprave neinvazivan prenatalni test koji služi za rano otkrivanje poremećaja kromosoma fetusa.

3. Argument protiv čovjeka (*Argumentum ad hominem*): ne napada se istinitost neke tvrdnje, već čovjek koji govori te tvrdnje.

Primjer 3. Alena kao psiholog tvrdi da je u partnerskoj vezi važno slušati, imati razumijevanja jedno za drugo, ulagati u vezu te raditi kompromise i raspodjele kako bi oba partnera bila što je moguće zadovoljnija. Kaže da je neizmjereno važna i kvalitetna komunikacija koja olakšava rješavanje sukoba, ali što ona zna kada nikada nije bila u vezi.

4. Argument iz naroda (*Argumentum ad populum*): (a) umjesto racionalnih argumenata primjenjuju se sredstva za buđenje entuzijazma, mržnje...; (b) tvrdimo istinitost suda zato što većina ljudi smatra taj sud istinitim.

Primjer 4a. Svaki Hrvat, ako je pravi Hrvat i ako mu je stalo do naše lijepe i jedine Hrvatske, neće nikada napustiti Hrvatsku i otići živjeti u neku drugu zemlju. Prema tome, ti ne bi trebao napustiti Hrvatsku i otići živjeti u neku drugu zemlju.

Primjer 4b. Većina ljudi smatra da je u redu iznositi vlastite stavove na društvenim mrežama bez prethodnog istraživanja teme. Dakle, u redu je iznositi vlastite stavove na društvenim mrežama bez prethodnog istraživanja teme.

5. Argument iz milosrđa (*Argumentum ad misericordiam*) kao opravdanje za tezu navodi se ono što bi kod drugog moglo izazvati sućut, milosrđe i slične osjećaje.

Primjer 5. Profesorice, danas me ne biste trebali ispitivati jer sam bio bolestan prije tjedan dana.

Zadatak 16. Pronađi i zabilježi pogrešku u argumentaciju koju je netko upotrijebio u javnom prostoru.

4. Informacije i izvori informacija

Iznimno važna komponenta kritičkog mišljenja jest proces traženja, istraživanja i vrednovanja informacija i izvora informacija. Za informacije i izvore informacija može se reći da su objekti kritičkog mišljenja kao predmeti na kojima se provodi proces kritičkog mišljenja.

Važno je naglasiti da je proces traženja, istraživanja i vrednovanja informacija i izvora informacija točka gdje se može uočiti interferirajući odnos kompetencije kritičkog mišljenja i medijske pismenosti, koja se također navodi kao jedna od ključnih kompetencija 21. stoljeća. Zanimljivo je određenje medijske pismenosti prije svega kao edukacije o medijima, ali i vještine primjene medijske tehnologije, kako je određena u multimedijском priručniku za djecu predškolske i rane školske dobi *Medijska pismenost za najmlađe* autorice Čakmazović (2021). Medijska pismenost određuje se također kao proces propitivanja medijskih sadržaja, onih doslovnih, ali i znakova i poruka koje ti sadržaji prenose i predstavljaju. Upravo je u tom važnost kompetencije kritičkog mišljenja, koja je nužna za interpretiranje, razumijevanje i vrednovanje medijskih sadržaja pri ostvarivanju medijske pismenosti. Sijedom navedenog, informacije koje slijede o točnim informacijama i pouzdanim izvorima informacija ključne su kako za razvoj i osnaživanje kompetencije kritičkog mišljenja tako i za razvoj i osnaživanje medijske pismenosti.

TOČNE INFORMACIJE

Ako se govori, raspravlja, čita, piše o svijetu, o tome kako stvari stoje, onda treba nastojati da informacije na temelju kojih se oblikuju iskazi, dokazi, potvrde, evidencije, razlozi budu točne, odnosno treba nastojati da informacije koje se iskazuju odgovaraju stanju stvari.

Točne su informacije, prema tome, one informacije koje odgovaraju stanju stvari.

Netočne su informacije one informacije koje ne odgovaraju stanju stvari. Ovdje valja izdvojiti i posebnu vrstu netočnih informacija, tzv. dezinformacije,

koje su, osim što ne odgovaraju stanju stvari, rezultat namjernog navođenja na pogrešne zaključke o svijetu. Dakle, rezultat su manipulacije i zavaravanja.

Zanimljivo je dotaknuti se i fenomena informacijskog poremećaja (engl. *information disorder*) (Wardle i Derakhshan, 2017). Fenomen informacijskog poremećaja obuhvaća: 1. pogrešne informacije; 2. dezinformacije i 3. zlonamjerne informacije. Pogrešne informacije i dezinformacije ne temelje se na činjenicama, ali, za razliku od pogrešnih informacija koje nisu nastale namjerno, dezinformacije su nastale s namjerom i u cilju manipuliranja i nanošenja štete nekoj osobi, društvenoj skupini, organizaciji ili instituciji. Konačno, zlonamjerne informacije također su nastale s namjerom i u cilju nanošenja štete, ali se temelje na činjenicama. U cilju boljeg razumijevanja razlikovanja navedenih informacija, u tablici koja slijedi navode se primjeri.

Tablica 10. Primjeri različitih vrsta informacija

ČINJENICA	U potresu je srušeno pet kuća.
TOČNA INFORMACIJA	U potresu je srušeno pet kuća.
POGREŠNA INFORMACIJA	U potresu je srušeno deset kuća.
DEZINFORMACIJA	U potresu je srušeno deset kuća i uskoro se očekuju novi razorni potresi.
ZLONAMJERNA INFORMACIJA	U potresu je srušeno pet kuća i uskoro se očekuju novi razorni potresi.

Zadatak 17. Navedi primjer zlonamjerne informacije.

U kontekstu kritičkog mišljenja i procesa vrednovanja informacija, važno je u prvom koraku odrediti jesu li informacije točne ili netočne, zatim je važno otkriti postoji li namjera manipuliranja i nanošenja štete. Da bi se to postiglo, valja pratiti nekoliko kriterija koji su izdvojeni u tablici koja slijedi. Uz kriterije vrednovanja informacija navode se i pomoćna pitanja koja usmjeravaju u procesu vrednovanja.

Tablica 11. Kriteriji vrednovanja informacija uz pomoćna pitanja

KRITERIJI VREDNOVANJA INFORMACIJA	POMOĆNA PITANJA
Autor informacija	Tko je autor informacija? Je li stručnjak u području o kojem govori, piše? O kakvim sve temama govori, piše?
Cjelovitost informacija	Što se tvrdi u cjelini iskaza, ne samo u dijelovima (npr. samo u naslovu)?
Vrijeme objave informacija	Kada su informacije objavljene? Jesu li informacije recentne?
Drugi autori	Što o iskazanoj temi govore, pišu drugi autori? Podudaraju li se te informacije?
Pouzdanost izvora informacija	Dolaze li informacije iz pouzdanih izvora?

U tekstu koji slijedi izdvojen je kriterij pouzdanosti izvora informacija kao onaj koji zahtijeva detaljnije određenje.

POUZDANI IZVORI INFORMACIJA

U procesu vrednovanja izvora informacija valja težiti tome da izvori s kojih se informacije prikupljaju budu pouzdani. Pouzdanost izvora informacija može se odrediti kroz nekoliko kriterija i pomoćnih pitanja koji su tablično prikazani u nastavku.

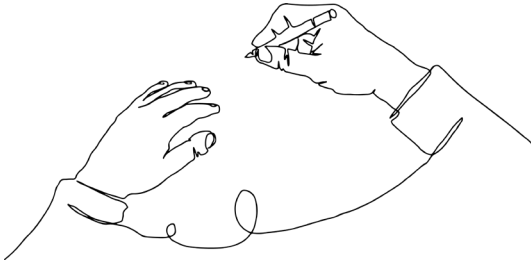
Tablica 12. Kriteriji vrednovanja izvora informacija uz pomoćna pitanja

KRITERIJI VREDNOVANJA IZVORA INFORMACIJA	POMOĆNA PITANJA
Nositelj odgovornosti za izvor informacija	Tko je odgovoran za određeni izvor informacija (koja organizacija, institucija, pojedinac...)?
Autor informacija	Tko je autor informacija koje dolaze iz određenog izvora?
Postojanje recenzije informacija	Uključuje li izvor informacija neku vrstu vrednovanja/recenzije informacija koje pruža?
Aktualnost informacija	Jesu li informacije koje izvor informacija pruža aktualne i/ili ažurirane?
Objektivnost i nepristranost informacija	Jesu li informacije koje izvor informacija pruža objektivne i nepristrane?
Drugi (pouzdana) izvori informacija	Poziva li se izvor informacija na druge (pouzdana) izvore informacija?
Namjena izvora informacija	Kome je izvor informacija namijenjen?
Primarni cilj izvora informacija	Je li primarni cilj određenog izvora informacija pružiti točnu informaciju primateljima informacija? Uočava li se to da se iz određenog izvora informacija nastoji manipulirati pružanim informacijama u cilju obmane primatelja informacija? Uključuje li izvor informacija reklamni sadržaj?

Zadatak 18. Navedi primjer pouzdanog izvora informacija. Obrazloži što određuje njegovu pouzdanost.

Na kraju ovoga dijela valja napomenuti da ako se prema istaknutim kriterijima pouzdanosti izvora informacija zaključi da je određeni izvor pouzdan, to ne jamči da su nužno informacije koje taj izvor nosi točne. Greška je, naravno, moguća i kod pouzdanih izvora informacija, stoga se kritički treba pristupati i njima. Ono što nude pouzdani izvori informacija jest sigurnost od namjernog iznošenja netočnih informacija.

Prostor za bilješke



2.

**Poučavanje za
kritičko mišljenje**

1. Poučavanje za kritičko mišljenje²¹

O poučavanju za kritičko mišljenje u svojim su radovima pisali brojni autori, od kojih valja izdvojiti one koji su dihotomno razmatrali različite pristupe poučavanju/obrazovanju uspoređujući bankarski koncept obrazovanja i obrazovanje za oslobođenje (Paulo Freire, 2002); standardnu paradigmu normalne obrazovne prakse i refleksivnu paradigmu kritičke obrazovne prakse (Matthew Lipman, 2003); tradicionalno obrazovanje i napredno obrazovanje (David Klooster, 2002); poučavanje kao prijenos informacija i poučavanje kao poticanje otkrivanja smisla ili usmjereno na oblikovanje iskustva osobe koja uči (Vlasta Vizek Vidović, 2002). Slijedom toga razlikuju se primarno dva pristupa poučavanju – poučavanje za kritičko mišljenje i poučavanje kao prijenos informacija²². Poučavanje kao prijenos informacija, odnosno transmisijsko poučavanje jest poučavanje za koje je karakterističan dominantan prijenos sadržaja poučavanja s edukatora na učenika. Edukator je pritom u fokusu toga procesa – edukator poučava, edukator je izvor informacija koji sadržaj poučavanja prenosi učeniku. Učenik, s druge strane, taj sadržaj pasivno prima, mehanički pamti i konačno reproducira. Takvo se poučavanje iscrpljuje u ishodima učenja nižih razina postignuća (razina zapamćivanja i razumijevanja). Postavljeni ishodi učenja nižih razina postignuća povlače za sobom dominantnu primjenu: (1) metode poučavanja usmenog izlaganja u kombinaciji s frontalnim oblikom rada; (2) vrednovanja naučenog, i to isključivo zadacima objektivnog tipa uz postavljen zahtjev za jedan točan odgovor. Poučavanje za kritičko mišljenje jest poučavanje kod kojeg je fokus na učeniku i razvoju njegovih kompetencija. Karakterizira ga kreiranje sadržaja poučavanja u aktivnom i suradničkom odnosu edukatora i

²¹ Dijelovi teksta priručnika o poučavanju za kritičko mišljenje ranije su publicirani u obliku radnog priručnika *Kako poučavati za kritičko mišljenje?* (Buchberger, 2020b) u okviru projekta *Povećanje zapošljivosti studenata kroz unapređenje Centra za karijere i razvoj stručne prakse – CEZAR* koji je sufinancirala Europska unija iz Europskoga socijalnog fonda.

²² Vrijedno je napomenuti i to da se u didaktičkoj literaturi navedena dihotomija pristupa poučavanju razlikuje u nazivlju s obzirom na to koje se obilježje poučavanja naglašava. Slijedom toga, u literaturi se pronalaze sljedeće dihotomije pristupa poučavanju – poučavanje usmjereno na nastavnika/edukatora i poučavanje usmjereno na učenika/studenta/polaznika; tradicionalno poučavanje i suvremeno poučavanje; poučavanje usmjereno aktivnom učenju i poučavanje usmjereno pasivnom/reproduktivnom učenju i dr.

učenika. To je poučavanje koje svoju cijelost ostvaruje uključivanjem ishoda učenja svih razina postignuća (zapamćivanje/prepoznavanje, razumijevanje, primjena, analiza, vrednovanje i stvaranje). Tako postavljeni ishodi učenja povlače za sobom primjenu: (1) različitih metoda poučavanja i oblika rada uz isticanje onih aktivnih i suradničkih; (2) različitih vrsta vrednovanja – vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog uz primjenu različitih postupaka vrednovanja. Konačno, to je poučavanje koje razvija i njeguje demokratsko ozračje poučavanja u kojem učenici i edukator otvoreno komuniciraju, raspravljaju i surađuju te se međusobno uvažavaju.²³

Poučavanje kao prijenos informacija i poučavanje za kritičko mišljenje može se dodatno objasniti kroz didaktičke elemente (od ishoda učenja do ozračja poučavanja), i to na način prikazan u tablici koja slijedi.

²³ Više riječi o istaknutim dimenzijama poučavanja za kritičko mišljenje bit će u nastavku teksta.

Tablica 13. Usporedba poučavanja kao prijenosa informacija i poučavanja za kritičko mišljenje kroz istaknute didaktičke elemente

Didaktički element	Poučavanje kao prijenos informacija	Poučavanje za kritičko mišljenje
Ishodi učenja	<p>Područje ishoda učenja dominantno se odnosi na kognitivno područje.</p> <p>Razina postignuća ishoda učenje uključuje niže razine prepoznavanja/ zapamćivanja i razumijevanja.</p> <p>Dimenzija znanja dominantno se odnosi na činjenično znanje.</p>	<p>Nastoje se uključiti dva područja ishoda učenja (kognitivno, psihomotoričko i afektivno područje), sve razine postignuća (zapamćivanje/ prepoznavanje, razumijevanje, primjena, analiza, vrednovanje i stvaranje) i sve dimenzije znanja (činjenično, proceduralno, konceptualno i metakognitivno znanje).</p>
Sadržaj poučavanja	Sadržaj poučavanja razumije se kao zadan, krut i nefleksibilan.	Sadržaj poučavanja razumije se kao dijelom zadan, a dijelom otvoren za stvaranje, fleksibilan je.
Metode poučavanja	Dominantno metoda usmenog izlaganja uz ostale tradicionalne nastavne metode (npr. metoda čitanja i rada na tekstu...).	Kombinacija različitih metoda poučavanja uz izraženo aktivno učenje i poučavanje.
Oblici rada	Dominantno frontalni i individualni oblik rada.	Kombinacija različitih oblika rada (frontalni/ zajednički oblik rada, individualni rad te suradnički rad – rad u paru, grupni rad).

... Nastavlja se

Metode vrednovanja	Dominantno vrednovanje naučenog kroz zadatke objektivnog tipa.	Kombinacija različitih vrsta vrednovanja – vrednovanje naučenog, vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje. Primjena različitih zadataka (od zadataka objektivnog tipa do esejskih tipova zadataka).
Ozračje poučavanja	Jednosmjerna komunikacija od nastavnika prema učeniku. Pasivnost učenika. Javlja se problem motivacije i interesa učenika.	Dvosmjerna/višesmjerna komunikacija. Suradnički odnosi. Otvorenost. Aktivnost učenika.

Pučavanje za kritičko mišljenje može se definirati kao intencionalni suradnički odnos učenika i edukatora u kojem su oni aktivni i refleksivni subjekti koji interpretiraju, analiziraju, primjenjuju, vrednuju i stvaraju sadržaj poučavanja.

Za kraj ovoga poglavlja važno je ukratko vrednovati poučavanje za kritičko mišljenje, odnosno navesti njegove prednosti i nedostatke u cilju njegova unaprjeđivanja i kvalitetne primjene u praksi.

Tablica 14. Prednosti i nedostaci poučavanja za kritičko mišljenje

POUČAVANJE ZA KRITIČKO MIŠLJENJE	
PREDNOSTI	NEDOSTACI
Odgovara potrebama i zahtjevima suvremenoga demokratskog društva stalnih i brzih promjena.	Nije ekonomično. Zahtijeva veću pripremu edukatora.
Odgovara potrebama i zahtjevima tržišta rada.	Nepredvidivo je.
Vodi do kvalitetnijeg i dubljeg učenja te sporijeg zaboravljanja naučenog.	Učinkovitost ne ovisi samo o edukatoru nego u znatnoj mjeri i o aktivnostima učenika.
Kreativno je, dinamično i poticajno.	Izazovno za <i>online</i> okruženje poučavanja i velik broj studenata.
...	...

2. Kompetencija poučavanja za kritičko mišljenje

Kompetencija poučavanja za kritičko mišljenje uključuje skup specifičnih znanja, vještina i vrijednosti. Uz kompetenciju kritičkog mišljenja (vidi tablicu 3 na str. 22. i 23.), uključuje i skup specifičnih znanja, vještina i vrijednosti koji su prikazani u tablici koja slijedi.

Tablica 15. Određenje kompetencije poučavanja za kritičko mišljenje kroz skup znanja, vještina i vrijednosti²⁴

KOMPETENCIJA POUČAVANJA ZA KRITIČKO MIŠLJENJE		
KOMPETENCIJA KRITIČKOG MIŠLJENJA		
+		
ZNANJA POUČAVANJA ZA KRITIČKO MIŠLJENJE	VJEŠTINE POUČAVANJA ZA KRITIČKO MIŠLJENJE	VRIJEDNOSTI POUČAVANJA ZA KRITIČKO MIŠLJENJE
znanja o poučavanju za kritičko mišljenje znanja o individualnim razlikama učenika znanja o različitim temama rasprave ...	vještine pružanja podrške učenicima za razvoj individualnosti i samopouzdanja vještine primjene metoda aktivnog učenja i poučavanja	vrijednost učenja vrijednost pristupa poučavanju usmjerenom na učenika

²⁴ Neke su kompetencije poučavanja za kritičko mišljenje prilagođene prema Vizek Vidović i Velkovski (2013).

... *Nastavlja se*

	<p>vještine primjene različitih oblika rada pri poučavanju</p> <p>vještine analize i unaprjeđenja vlastita poučavanja</p> <p>vještine iniciranja promjena u odgojno-obrazovnom okruženju i motiviranja ostalih da participiraju</p> <p>...</p>	<p>vrijednost postupanja s učenicom s dostojanstvom, poštovanjem, empatijom</p> <p>otvorenost za suradnju s različitim dionicima (kolegama, roditeljima, predstavnicima lokalne zajednice...)</p> <p>spremnost na akciju i promoviranje prava učenika u školi i zajednici</p> <p>...</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3. Dimenzije poučavanja za kritičko mišljenje

Poučavanje za kritičko mišljenje određuje se kroz različite dimenzije (Buchberger, 2020a; 2020b) koje su opisane u nastavku teksta i detaljno razrađene u daljnjim potpoglavljima.

Tablica 16. Dimenzije poučavanja za kritičko mišljenje

DIMENZIJE POUČAVANJA ZA KRITIČKO MIŠLJENJE	
Ishodi učenja orijentirani razvoju kritičkog mišljenja	Uključuje ishode učenja različitih razina postignuća s naglaskom na razinu analize i vrednovanja.
Kritički pristup sadržaju poučavanja	Ne uključuje puko prenošenje sadržaja poučavanja s edukatora na učenika, uključuje interpretaciju, analizu, sintezu, primjenu, vrednovanje i inovaciju sadržaja poučavanja.
Aktivne metode poučavanja i oblici rada	Ne uključuje dominaciju edukatorova usmenog izlaganja sadržaja poučavanja uz naglašen frontalni oblik rada i pasivnu ulogu učenika, uključuje aktivno sudjelovanje učenika uz primjenu različitih metoda poučavanja i suradničkih oblika rada.
Aktivne metode vrednovanja	Ne uključuje dominaciju vrednovanja naučenog kroz zadatke objektivnog tipa, uključuje vrednovanje za učenje, kao učenje i vrednovanje naučenog, samovrednovanje, suradničko vrednovanje...
Kritička akcija	Uključuje transfer razvijenih kompetencija i na svakodnevni život i tržište rada te aktivno sudjelovanje u zajednici.
Demokratsko ozračje poučavanja	Uključuje suradnju, dijalog, otvorenost...

ISHODI UČENJA ORIJENTIRANI NA RAZVOJ KRITIČKOG MIŠLJENJA

Ishodi učenja orijentirani na razvoj kritičkog mišljenja uključuju svih šest razina postignuća (Bloom, 1956; Anderson i Krathwohl, 2001): zapamćivanje, razumijevanje, primjenu, analizu, vrednovanje i stvaranje. Slijedom toga, planiranje nastave na temelju poučavanja za kritičko mišljenje ne može se iscrpiti s ishodima učenja najnižih razina postignuća (poput, primjerice, ishoda *Nakon aktivnog sudjelovanja na nastavnom satu studenti će moći navesti predstavnike Y-a* ili *Nakon aktivnog sudjelovanja na nastavnom satu student će moći definirati Y*). Na nastavi utemeljenoj u poučavanju za kritičko mišljenje primjeri ishoda učenja najnižih razina postignuća tek su početak i dio nastave koja svoju cijelost ostvaruje i uključivanjem ishoda učenja viših razina postignuća. U tom se smislu od učenika na nastavi utemeljenoj na poučavanju za kritičko mišljenje očekuje da će nakon aktivnog sudjelovanja u poučavanju moći – navesti ključne pojmove, definirati ključne fenomene, navoditi primjere, vrednovati fenomene, formulirati vlastite stavove o temi itd.

U nastavku teksta slijede primjeri ishoda učenja orijentirani na razvoj kritičkog mišljenja koji predstavljaju smjernicu za edukatore u planiranju poučavanja usmjerenog na razvoj kompetencije kritičkog mišljenja.

Tablica 17. Ishodi učenja orijentirani na razvoj kritičkog mišljenja

ISHODI UČENJA ORIJENTIRANI NA RAZVOJ KRITIČKOG MIŠLJENJA
Učenik izdvaja relevantne informacije o temi.
Učenik razlikuje relevantne i irelevantne informacije o temi.
Učenik interpretira relevantne informacije o temi.
Učenik navodi primjere koji dodatno objašnjavaju temu.
Učenik vrednuje ključne fenomene povezane s temom (navodi prednosti i nedostatke).
Učenik opravdava tezu povezanu s određenim fenomenom.
Učenik prepoznaje pouzdane izvore informacija.
Učenik navodi obilježja pouzdanih izvora informacija.
Učenik razlikuje pouzdane od nepouzdanih izvora informacija.
Učenik navodi primjer argumenta o temi.
Učenik vrednuje valjanost argumenta o temi.
Učenik primjenjuje pravila prirodne dedukcije u zaključivanju.
Učenik prepoznaje logičke pogreške u zaključivanju.
Učenik prevladava logičke pogreške u zaključivanju.
Učenik primjenjuje načela kritičke diskusije.
Učenik argumentirano raspravlja o temi.
Učenik strukturira informacije u smislenu cjelinu.
Učenik vodi raspravu.
Učenik aktivno sluša sugovornike i postavlja pitanja za daljnju raspravu.
Učenik donosi odluke na temelju opravdanih razloga.
Učenik kreira viziju i predlaže rješenja.
Učenik osmišljava, inovira praksu.
Učenik pokazuje otvorenost za raspravu.
Učenik pokazuje poduzetnost u radu.

... *Nastavlja se*

Učenik formulira vlastite stavove o temi.

Učenik opravdava vlastite stavove o temi.

Učenik brani vlastite stavove o temi.

Učenik kritizira različite stavove o temi.

Učenik uvažava tuđa mišljenja o temi.

Učenik promiče toleranciju i nediskriminaciju.

...

KRITIČKI PRISTUP SADRŽAJU POUČAVANJA

Autori koji se bave poučavanjem kritičkog mišljenja naglašavaju da se najbolje uči kritički misliti kada je takav način mišljenja zapravo *način na koji se pristupa sadržaju poučavanja* (Steele, Meredith i Temple, 2001a). Polazeći od određenja kritičkog mišljenja kroz ključne vještine u okviru interpretacije, analize, evaluacije, inferencije i izražavanja koje izdvaja Facione (1990), kritički pristup sadržaju poučavanja uključuje upravo to da učenici, ali i edukatori, pristupaju sadržaju tako da nadilaze mehaničko reproduciranje sadržaja. Razmatrajući na taj način ovu dimenziju poučavanja za kritičko mišljenje, može se uočiti kako kritički pristup sadržaju poučavanja obuhvaća različite razine postignuća u ostvarivanju ishoda učenja polazeći od razine zapamćivanja (i to „samo” ključnih informacija), preko razumijevanja, primjene, analize i vrednovanja, dolazeći konačno do stvaranja (kroz, primjerice, osmišljavanje argumenata i prigovora ili kreiranja mogućih rješenja postavljenih problema i sl.). Konačno, naglašava se kako je, za one koji kritički razmišljanju, temeljno razumijevanje informacija tek početna pozicija, a ne cilj učenja (Steele i sur., 2001).

Kritički pristup sadržaju poučavanja, prema tome, uključuje različite strategije koje podrazumijevaju načine na koje se kritičko mišljenje može ostvariti u odgojno-obrazovnoj praksi. Navedene strategije kritičkog mišljenja prikazane su u tablici koja slijedi.

Tablica 18. Strategije kritičkog mišljenja

STRATEGIJE KRITIČKOG MIŠLJENJA
<p>Strategija postavljanja otvorenih pitanja</p> <p>Kritički se pristupa sadržaju poučavanja kada se postavljaju otvorena pitanja, odnosno kada se pita, primjerice:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Što je važno, što nije važno i zašto? • Koji su slični koncepti? • Što su prednosti, što su nedostaci? • Koja bi bila alternativa? • U kojoj je situaciji ovo prihvatljivo, u kojoj nije? • Koji je problem/izazov? • Tko profitira u određenoj situaciji? • Kome može prouzročiti štetu? • Na koji način zajednica može profitirati? • Na koji se način može napraviti pozitivna promjena u okruženju? • Na koji se način može poboljšati? • Na koji način će funkcionirati u budućnosti?
<p>Strategija izdvajanja bitnih informacija</p> <p>Kritički se pristupa sadržaju poučavanja kada se razlikuju važne od nevažnih informacija.</p>
<p>Strategija interpretiranja informacija</p> <p>Kritički se pristupa sadržaju poučavanja kada se informacije parafraziraju, interpretiraju.</p>
<p>Strategija uspoređivanja informacija i određivanja njihova odnosa.</p> <p>Kritički se pristupa sadržaju poučavanja kada se informacije uspoređuju – određuju se sličnosti i razlike, njihov odnos.</p>

... *Nastavlja se*

<p>Strategija vrednovanja informacija</p> <p>Kritički se pristupa sadržaju poučavanja kada se informacije vrednuju – određuju se prednosti i nedostaci.</p>
<p>Strategija vrednovanja izvora informacija</p> <p>Kritički se pristupa sadržaju poučavanja kada se vrednuju izvori informacija prema kriteriju pouzdanosti.</p>
<p>Strategija oblikovanja i osmišljanja argumenata</p> <p>Kritički se pristupa sadržaju poučavanja kada se oblikuju i osmišljavaju argumenti povezani sa sadržajem poučavanja i učenja.</p>
<p>Strategija oblikovanja i osmišljanja protuargumenata</p> <p>Kritički se pristupa sadržaju poučavanja kada se oblikuju i osmišljavaju protuargumenti povezani sa sadržajem poučavanja i učenja.</p>
<p>Strategija zamišljanja mogućih situacija</p> <p>Kritički se pristupa sadržaju poučavanja kada se zamišljaju moguće situacije povezane sa sadržajem poučavanja i učenja.</p>
<p>Strategija oblikovanja vlastitog stava</p> <p>Kritički se pristupa sadržaju poučavanja kada se oblikuje vlastiti stav povezan sa sadržajem poučavanja i učenja.</p>
<p>Strategija transfera informacija</p> <p>Kritički se pristupa sadržaju poučavanja kada se informacije povezane sa sadržajem poučavanja i učenja transferiraju u područje svakodnevnog života, u druga područja učenja, u područje tržišta rada itd.</p>
<p>Strategija sagledavanja informacija iz različitih perspektiva</p> <p>Kritički se pristupa sadržaju poučavanja kada se informacije povezane sa sadržajem poučavanja i učenja promatraju iz različitih perspektiva.</p>

... *Nastavlja se*

<p>Strategija propitivanja pretpostavki</p> <p>Kritički se pristupa sadržaju poučavanja kada se propituju pretpostavke povezane sa sadržajem poučavanja i učenja.</p>
<p>Strategija uočavanja problema i osmišljavanja različitih rješenja</p> <p>Kritički se pristupa sadržaju poučavanja kada se uočavaju problemi povezani sa sadržajem poučavanja i učenja te osmišljavaju različita rješenja.</p>
<p>Strategija kritičkog čitanja</p> <p>Kritički se pristupa sadržaju poučavanja kada se sadržaj poučavanja i učenja kritički čita. Kritičko čitanje jest strategija dubinskog usvajanja, ali i interpretacije, analize i vrednovanja značenja teksta koji se čita.</p>
<p>Strategija kritičkog pisanja</p> <p>Kritički se pristupa sadržaju poučavanja kada se o sadržaju poučavanja i učenja kritički piše. Kritičko pisanje jest strategija refleksivnog pismenog izlaganja određene teme koja podrazumijeva interpretaciju, povezivanje i uspoređivanje informacija povezanih s temom, isticanje važnosti i primjene teme te konačno postavljanje pitanja i razvijanja rasprave o temi. Kritičko pisanje odnosi se na:</p> <ul style="list-style-type: none"> • oblikovanje pitanja rasprave • postavljanje cilja teksta • interpretaciju ključnih informacija o temi rasprave • oblikovanje osnovne teze i argumenta kao odgovora na pitanje rasprave • analizu različitih stavova kao odgovora na pitanje rasprave • oblikovanje otvorenih pitanja o temi rasprave.

U nastavku teksta predstaviti će se ogledni primjeri različitih raspravljčkih tekstova (u formi članka s internetskog portala, objave na Facebooku, intervjuu i znanstvenog članka) uz navedene komentare autorice u cilju isticanja elemenata kritičkog mišljenja za njihovu kasniju primjenu i transfer u različite kontekste.

Primjer raspravljačkog teksta²⁵ 1. Članak s internetskog portala: *Nije bauk prijemni za upis u srednju nego lažna ideja da je moguće u svemu biti odličan: Pa pogledajte oko sebe* (Jokić, 2022)

Nije bauk prijemni za upis u srednju nego lažna ideja da je moguće u svemu biti odličan: Pa pogledajte oko sebe.

Boris Jokić

„Miki, kaj je frka zbog škole...”, krenula je zafrkancija u kvartovskom kafiću dok je konobarica donosila treću pivu. „Čitam, nema više bodova za upis malog u srednju za ove koji su malo sporiji i slabo čitaju i računaju.” Na ovu otrovnu primjedbu nadovezao se drugi „prijatelj”: „J...., zakaj ste se ti i Maja uopće razvodili.”

Autor u uvodnom dijelu raspravljačkog teksta navodi crticu iz svakodnevnog života koja čitatelje na slikoviti način uvodi u temu rasprave.

Iako vijesti iz obrazovanja rijetko kada uspiju probiti tešku dimnu zavjesu takvih lokala, vijesti o promjeni kriterija upisa u srednju školu imaju takvu sposobnost. Posebice kada djeca „mušterija” idu u osmi razred osnovne ili četvrti srednje.

Prijedlog Pravilnika o izmjenama i dopunama Pravilnika o elementima i kriterijima za izbor kandidata za upis u I. razred srednje škole (da, dobro ste pročitali), koji je na javno savjetovanje uputilo Ministarstvo znanosti i obrazovanja, sadrži određene pozitivne promjene te nekoliko njih koje zahtijevaju doradu. Pozitivno je to što se školama koje procijene da im je to nužno ili potrebno daje mogućnost organizacije prijemnog ispita.

²⁵ Čitatelje se poziva da svaki od primjera raspravljačkog teksta pročitaju u cjelini i bez komentara. Nakon cjelovitog (kritičkog) čitanja, čitatelji mogu analizirati tekstove uz naznačene komentare i smjernice iz priručnika.

Autor u daljnjem dijelu teksta iznosi tvrdnje koje otvaraju raspravu i time traže opravdanje.

Navedeno nije novost jer takva odredba postoji već više godina i koristi je niz zagrebačkih škola. Premda se takva mogućnost otvara većem broju škola, ne može se očekivati da će se značajan dio njih odlučiti za takav postupak. Pitanje prijemnih ispita prije svega veže se uz uzak krug nekoliko zagrebačkih gimnazija. Već u zagrebačkom prstenu interes za gimnazijske programe pada, a rijetko kad se medijski ističe da u Zagrebu godinama ostaju neispunjena gimnazijska mjesta i u jesenskom roku.

Drugi razlog zbog kojeg se ne treba očekivati veći interes škola za prijemnim ispitima je demografski. Pad broja učenika prisutan je već desetljećima, a u nadolazećim godinama novi val smanjenja broja učenika zapljusnut će upravo srednje škole. Promjenama pravilnika predviđa se i povećanje udjela rezultata na prijemnom ispitu u ukupnom rezultatu učenika, što daje mogućnost nekima da boljim uspjehom na ispitu nadoknade neku trojku ili četvorku iz sedmog ili osmog razreda. Analize rezultata prijemnih ispita u onim školama koje ih provode pokazuju da ima takvih učenika, ali znatno manje nego što se misli u javnosti. Ocjene iz škole većinom odgovaraju rezultatu koji mladi ljudi postižu na prijemnom ispitu.

Autor se poziva na rezultate dosadašnjih znanstvenih istraživanja.

Ipak, ove su promjene pozitivne. Još bi bilo bolje da su praćene ukidanjem općeg uspjeha izračunatog kao prosjeka zaključnih ocjena na kraju školske godine. Taj prosjek ne ukazuje na jake i slabije strane učenika, njihove interese i potencijale i nije valjan pokazatelj onoga što pojedini učenik jest. Iz navedenog je jasno da ga nije opravdano koristiti pri upisu u srednjoškolsko obrazovanje. On čini višestruku štetu mladim ljudima i hrvatskom društvu. Daje lažnu ideju da je moguće u svemu biti odličan. Život nas uči da ne postoje ljudi koji su dobri baš u svemu. Gdje su ti među nama koji su odlični matematičari, kreativni u jezičnom izričaju, govornici stranih jezika, atletski kompetentni, dobri u slikanju, pjevanju, kemiji i latinskom?

Dovoljno je osvrnuti se oko sebe u lokalnom kafiću, akademiji znanosti i umjetnosti, sportskom i zastupničkom klubu – i vidjeti da takvih nema. Nema. Osim u školi. Umjesto inzistiranja na općem uspjehu iskazanom kao prosjek na dvije decimale, veću bi vrijednost trebalo dati zaključnim ocjenama u onim predmetima koji su važni za nastavak srednjoškolskog obrazovanja u određenom sektoru i programu.

Autor nudi rješenje, odgovor na pitanje rasprave.

U svakom bi slučaju trebalo izbjeći vanjske ispite na kraju osnovnoškolskog obrazovanja, u javnosti populariziranim pod nazivom ‚mala matura‘. Takvi bi ispiti na kraju osnovnoškolskog obrazovanja bili potpun i to izrazito skup promašaj. Jedan od osnovnih razloga za to je činjenica da se odnose na cijelu populaciju učenika u kojoj se nalaze i oni koji na kraju osmog razreda npr. znaju osnovne matematičke operacije (i to je upitno za neke), ali i oni kojima matematika ide iznimno dobro i kojima je osnovnoškolsko gradivo dosadno. Ne postoji ispit koji bi primjereno mogao ispitati takve razlike u znanju i istodobno služiti kao dobar selekcijski instrument za upis u npr. prirodoslovno-matematičku gimnaziju.

Autor iznosi argument za tvrdnju, rješenje za koje navodi da bi se trebalo izbjeći.

Drugi i važniji dio promjena u pravilniku odnosi se na dodatne bodove koje su mogli ostvariti učenici sa zdravstvenim teškoćama i oni koji žive u ‚otežanim uvjetima obrazovanja uzrokovanim nepovoljnim ekonomskim, socijalnim te odgojnim čimbenicima‘. Naše analize tijekom godina ukazuju na izrazito povećanje broja učenika koji su stjecali dodatne bodove – posebice putem zdravstvenih teškoća. Anegdotalni uvidi iz samih škola pokazuju da su ih neki roditelji osiguravali upravo zbog upisa u srednju školu, zlorabeći pozitivan instrument kojim se pomaže onim učenicima koji se ne obrazuju i ne žive u jednakim uvjetima. Lokacijska analiza podataka o ostvarivanju dodatnih bodova ukazuje na to da se oni opet ponajviše odnose upravo na Grad Zagreb. Smjer Ministarstva da pokuša urediti ovaj dio kriterija upisa treba pozdraviti,

ali to što se odluka neselektivno odnosi na sve učenike nije ni opravdano ni pravično. Unutar ovih kategorija postoje oni na čije je obrazovanje zdravstvena, socijalna i obiteljska situacija posebno teško djelovala i obrazovna politika nužno treba pokazati osjetljivost za njihovu situaciju. Da, postoje i oni koji muljaju i lažu, ali zbog njih ne bi trebalo uskratiti podršku učenicima s cerebralnom paralizom ili onima koji žive i obrazuju se u teškom siromaštvu i koji uspijevaju u školi unatoč tim uvjetima. U ovom dijelu izmjena pravilnika nužno je napraviti klasifikaciju onih kojima treba osigurati dodatni bod.

Autor odgovara na potencijalni protuargument iznesenom argumentu.

I dok se te subotnje večeri društvom u jarunskom kafiću širio polupijani smijeh, stigao je brz i jasan odgovor: ‚Pero, ne seri. Sve može, ali klinca mi ne diraj.‘

Autor živopisno zaključuje raspravljački tekst. :)

Primjer raspravljačkog teksta 2. Članak s internetskog portala: Što znači braniti Europu? (Žižek, 2022)

Što znači braniti Europu?

Slavoj Žižek

Nakon ruskog napada na Ukrajinu slovenačka je vlada smjesta obznanila da je Slovenija spremna prihvatiti više hiljada ukrajinskih izbjeglica. Kao slovenski građanin nisam se osjetio samo ponosnim, nego i osramoćenim.

Naposljetku, kada je Afganistan potpao pod talibane prije šest mjeseci, ta je ista vlada odbila afganistanske izbjeglice s obrazloženjem da bi morali ostati u svojoj državi i boriti se. Prije nekoliko mjeseci, kad je na hiljade izbjeglica, a većinom su bili irački Kurdi, pokušalo pobjeći u Poljsku iz Bjelorusije, slovenačka je vlada, uz tvrdnju da je Evropa napadnuta, Poljskoj ponudila vojnu pomoć kako bi je poduprla u sramotnim nastojanjima da izbjeglicama spriječi ulazak u državu.

Autor u uvodnom dijelu raspravljačkog teksta navodi bitne informacije za razvoj rasprave.

Po čitavoj regiji su se tako formirale dvije vrste izbjeglica. Tvit slovenačke vlade od 25. februara pojasnio je razliku između njih: „Ukrajinske izbjeglice dolaze iz ambijenta koji je u kulturnom, vjerskom i povijesnom smislu nešto posve drugo nego ambijent iz kojega dolaze izbjeglice iz Afganistana”. Uslijed ogorčenosti javnosti spomenuti su tweet brzo obrisali, ali opscena istina već je bila tu: Evropa se mora odbraniti od Neevrope.

Autor navodi normativnu tvrdnju – Evropa se mora odbraniti od neevrope – navodi tvrdnju za raspravu na temelju iznesenih ključnih informacija o izbjeglicama i različitom odnosu prema njima.

U sadašnjoj svjetskoj borbi za geopolitičku dominaciju taj će pristup za Evropu biti katastrofalan. Naši mediji i elite tu borbu označavaju kao konflikt između zapadnjačke „liberalne” sfere i ruske „evroazijske” sfere, zanemarujući pritom oveću skupinu država – u Latinskoj Americi, na Bliskom istoku, u Africi i Jugoistočnoj Aziji – koja nas sada pomno posmatra.

Niti Kina nije spremna u cjelini poduprijeti Rusiju, premda ima svoje planove. U poruci sjevernokorejskom vođi Kim Jong-unu, dan nakon što je Rusija započela svoj napad na Ukrajinu, kineski predsjednik Xi Jinping je rekao da je Kina „u novim okolnostima” spremna unapređivati razvoj prijateljskih i kooperativnih odnosa između Kine i Sjeverne Koreje. Nije suvišna bojazan da bi Kina te „nove okolnosti” iskoristila za „oslobađanje” Tajvana.

Sada bi nas moralo zabrinuti da radikalizacija, koje smo svjedoci napose kod ruskog predsjednika Vladimira Putina, nije samo retoričke naravi. Mnogo je liberalnih ljevičara, koji su bili uvjereni da su obje strane svjesne da ne mogu priuštiti totalni rat i koji su mislili da je Putin blefirao kad je gomilao svoje trupe na ukrajinskoj granici. Čak i tada kad je Putin vladu ukrajinskog predsjednika Volodimira Zelenskog opisao kao „bandu narkomana i neonacista”, većina je mislila da će Rusija okupirati samo dvije odcijepljene „narodne republike”, koje su nadzirali ruski separatisti uz podršku Kremolja, ili u najgorem slučaju još i regiju Donbas u istočnoj Ukrajini.

Sada pak neki koji se smatraju ljevičarima (ja ih dakako ne smatram) optužuju zapad za činjenicu da je američki predsjednik imao pravo u pogledu Putinovih namjera. Argument je dobro poznat: NATO je polagano stezao obruč oko Rusije, potpirivao obojene revolucije u susjednim državama i ignorirao utemeljeni strah države koju je u posljednjem stoljeću napao zapad.

U tome, dakako, ima nešto istine. Ali ustrajavati samo na tome jednako je kao opravdavati Hitlera zbog nepravednog Versajskog mirovnog ugovora. Još gore, velikim silama priznaje se time pravo na područja upliva kojem se moraju podrediti sve ostale države, kako bi očuvale globalnu stabilnost. Putinova pretpostavka da su međunarodni odnosi takmičenje velikih sila odražava se u njegovoj ponavljanoj tvrdnji da nije imao druge mogućnosti nego vojno posredovati u Ukrajini.

Je li to istina? Je li odista problem ukrajinski fašizam? Pitanje bi bilo bolje uputiti Putinovoj Rusiji. Putinov intelektualni vodič je Ivan Iljin, čija djela se ponovo štampaju i nude na čitanje državnim aparatčicima i vojnim regrutima. Nakon što su ga prognali iz Sovjetskog Saveza u ranim 20-im godinama prijašnjeg stoljeća, Iljin je zastupao rusku varijantu fašizma: država kao organska zajednica koju vodi očinski vladar i u kojoj je sloboda to da znaš gdje ti je mjesto. Za Iljina (i Putina) svrha je izbora da izraze kolektivnu podršku vođi, a ne da ga legitimiraju ili izaberu.

Aleksandar Dugin, Putinov dvorski filozof, vjerno slijedi Iljinove korake, dodajući im postmoderne ukrase historicističkog relativizma: „Svaka takozvana istina jest stvar vjerovanja. Tako vjerujemo u ono što radimo i vjerujemo u ono što govorimo. I to je jedini način određenja istine. Imamo dakle svoju posebnu rusku istinu koju morate prihvatiti. Ako SAD ne žele započeti rat, moraju, naime, priznati da nisu više jedini gospodar. Što se tiče situacije u Siriji i Ukrajini, Rusija kaže: ‚Ne, niste više glavni‘. Riječ je o pitanju ko vlada svijetom. O tome odista može odlučiti samo rat.”

A što s ljudima u Siriji i Ukrajini? Mogu li i oni odabrati svoju istinu ili su samo bojište za samoproglashene vladare svijeta?

Ideja da svaki „način življenja” ima svoju istinu jest ona ideja zbog koje je Putin omiljen kod desničarskih populista, među kojima je i nekadašnji američki predsjednik Donald Trump, koji je ruski napad na Ukrajinu označio kao čin „genija”. Osjećaj je pak obostran: kad Putin govori o „denacifikaciji” Ukrajine, morali bismo neprestano imati u vidu i njegovu podršku stranci Nacionalni zbor Marine le Pen u Francuskoj, podršku stranki Liga Mattea Salviniya u Italiji i drugim odista neofašističkim pokretima.

„Ruska istina” je samo prikladan mit koji želi zasnovati Putinovu imperijalističku viziju, a Evropa se tome najbolje može suprotstaviti tako da gradi mostove prema državama u razvoju i državama u ekonomskom usponu, među kojima se nalazi čitav niz onih s dugim popisom opravdanih zamjerki prema zapadnjačkoj kolonizaciji i eksploataciji. „Braniti Evropu” nije dovoljno. Pravi zadatak je uvjeriti druge države da im zapad može ponuditi bolji izbor nego Rusija i Kina. Jedini način da to dosegnemo jest da promijenimo sami sebe i nepokolebljivo iskorijenimo neokolonijalizam, pa i kad se on zapakira u oblik humanitarne pomoći.

Autor na temelju iznijete argumentacije zaključuje, nudi rješenje na postavljeno pitanje rasprave.

Jesmo li spremni dokazati da se obranom Evrope borimo za slobodu u cijelom svijetu? Naše sramno odbacivanje jednakog tretiranja izbjeglica šalje svijetu prilično drukčiju poruku.

Autor upućivanjem pitanja iznosi implicitnu tvrdnju da se Europa ne bori za slobodu u cijelom svijetu i naglašava ono na temelju čega to zaključuje – odbacivanje jednakog tretiranja izbjeglica.

* Tekst je izvorno objavljen na portalu *Project syndicat*.

Primjer raspravljačkog teksta 3. Objava s društvene mreže: *Korelacija vs. kauzalizacija* (Ceci, 2022)

Korelacija vs. kauzalizacija

Saša Ceci

To što postoji korelacija između neke dvije stvari ne znači automatski da postoji i kauzalna veza između njih. To svi znamo. Zašto nam onda nekad ljudi stavljaju dvije nevezane stvari jednu uz drugu? Jer si naš mozak ne može pomoći – toliko očajnički trebamo osjećaj da razumijemo što uzrokuje koju posljedicu da nam se taj osjećaj javlja čim uočimo ikakvu naznaku neke korelacije.

Autor na početku raspravljačkog teksta iznosi tvrdnje, postavlja pitanja i iznosi odgovor na postavljeno pitanje.

U našoj davnoj evolucijskoj prošlosti, to je bila osobina koja je našim precima davala prednost. Danas nam ponekad stvara ozbiljne probleme. Jedan od razloga zašto su nam korelacije zanimljive i danas je to da nam u istraživanjima daju putokaze prema potencijalnim kauzalnostima, zakonima prirode koje ona još uvijek uspješno skriva od nas. Dakle, kad nam netko nabije na nos neku korelaciju, moramo se othrvati porivu da odmah povjerujemo u nju i shvatimo je kao poziv na dodatno istraživanje.

Autor dalje razvija raspravu navodeći objašnjenja i primjere povezane s temom korelacije i kauzalnosti između određenih pojava.

Svi, velim, znamo da korelacija ne znači nužno uzročnu vezu, no puno je manje poznato da postoje neke takve veze koje se ne manifestiraju kao korelacije. Velik broj stvari u prirodi povezan je na puno kompliciraniji način. Primjerice, predmeti padaju različitim brzinama zbog otpora zraka. Što je veći otpor, pada sporije. Jednostavno je, zar ne? No, nije. Nije jer odrezana grana s lišćem ima značajno veći otpor zraka od samo jednog lista, a svejedno pada puno brže. Parametar koji smo zanemarili, a nismo smjeli je – masa. Grana pada brže jer je puno teža. Takvi parametri ili varijable na engleskom se zovu *confounding*, iliti iznenađujući. Nismo mislili da ih trebamo uzeti u obzir. Krivo smo pretpostavili, a pretpostavka je majka svih... ma znate i to.

Autor navodi primjere složenijih odnosa među pojavama od korelacije i kauzalnosti.

Što je zaključak ovoga? A ne znam ni sam.

Neki bi rekli, kao Ilija Čvorović, da je sve suprotno od onoga kako izgleda. To znamo da nije. Ali nekad djeluje primamljivo, ta ideja, jer zaista nas svako malo muljaju tako nekim pričama u kojima nam na nos nabijaju neke korelacije, ili upozoravaju da one nisu kauzalne veze, iako su potpuno jasan putokaz, ili pametuju o tome da nismo uzeli sve *confounding* varijable u obzir. Nije to ni tako ludo, ako imamo nekog tko nas uporno i sustavno laže. No ima i tu rješenje. Abraham Lincoln je rekao da možeš lagati sve ljude neko vrijeme, i da možeš lagati neke ljude svo vrijeme, ali da ne možeš lagati sve ljude svo vrijeme. Zato kad znanstvenici skuže da ih je netko muljao neko vrijeme, taj više neće muljati nikog od njih. I to je onaj famozni znanstveni konsenzus koji baš jako volim – ne dogovor između muljatora i onih znanstvenika koji su OK, nego zaključak onih koji su OK nakon što su skužili muljatore. Ostaje samo problem onih koje možeš lagati svo vrijeme. Bojim se da njima ja ne mogu pomoći. PS Kauzalizacija nije riječ. Kauzalnost je. Ali nema veze.

Autor na zanimljiv način zaključuje tekst primjerima manipulacije temom korelacije i kauzalnosti.

Primjer raspravljачkog teksta 4. Intervju (koji sadrži više minijaturnih raspravljачkih tekstova): *Niti težim da se vratim, niti sam težila da odem* (Sandić i Iveković, 2022)

Niti težim da se vratim, niti sam težila da odem

Sanjin Sandić i Rada Iveković

Vodeća europska filozofkinja povodom nedavno objavljene knjige „Politike prevođenja” govori o duhu palanke, teško osvojivoj jednakosti, odlascima i vraćanjima.

Rada Iveković je uvažena filozofkinja i spisateljica. Živi i radi u Parizu. Što istaknuti iz njezine odista impresivne biografije? Predavala je na Odsjeku za filozofiju Sveučilišta u Zagrebu i na nekoliko univerziteta u Francuskoj među kojima su Paris-7 (Jussieu) i Paris-8 (Vincennes à St. Denis). Bila je jedna od direktorica programa na Collège international de philosophie u Parizu gdje paralelno predaje. Kao pozivani profesor predavala je na više relevantnih svjetskih univerziteta. Njena istraživanja i intelektualni interes uključuju komparativnu i azijske filozofije, političku filozofiju, feminističku teoriju i filozofije te niz srodnih tema. Razgovarali smo povodom nedavnog prijevoda njezine knjige „Politike prevođenja” koja je izašla u zajedničkom prijevodu nje i Milene Ostojić u nakladničkoj kući Fraktura.

Uvodno o autorici uz najavu intervju.

Etienne Balibar podsjeća na vašu sintagmu/ideju „nepodnošljivo između” koju bih rado da približite našim čitateljima/icama s obzirom na to da smo na određeni način usmjereni na taj „prostor”.

- Ono što se u našem prevodu ne vidi tako jasno, to je da je ono i „između”, zapravo između (bar) dvoje. Radomir Konstantinović tako definira palanku: to je opasno stanje svih mogućnosti, može nas povući na jednu ili drugu stranu.

To „između” je nulta točka, mjesto mogućeg izbora, odluke, politike, ali i kocke, dakle najčešće mjesto naše situacije. Ono je neudobno, a i rizično, zbog bar jedne od strana na koju upućuje i koja može završiti u nasilju. Krajnosti na koje upućuje su još manje podnošljive nego ono ‚između’ u situaciji u kojoj porodica, društvo ili država od vas nesmiljeno očekuju da se opredijelite, žensko ili muško, hindus ili musliman, Srbin ili Hrvat, crno ili bijelo, istok ili zapad, itd.? Uglavnom nije dopušteno odbaciti binarizam. Grci su zvali „stasis” moguće „stajanje” u mjestu, čekanje, zatišje (pred buru?), ali i građanski rat. U palanci ništa nije garantirano, ni dobar ni loš ishod, što znači da je na nama da djelamo, pa i tu bez jamstva. „Normativne konstrukcije poput (hetero)seksualne razlike i nacije su neograničeno i beskonačno konstituirajuće za zajednicu i njenu logiku/razlog”, piše Athena Athanasiou u knjizi „Borbena žalost, političko disidentstvo i Žene u crnom” (prevela Ana Imširović, Beograd, Žene u crnom, 2020.), ali ta je logika represivna i bit će osporavana od strane nesuverenih i nepotpunih subjekata koji svrsishodno ostaju neodređeni.

Autorica se navodi ideje drugog autora i poziva se na njih kako bi poduprla vlastite teze.

Bilo je nekoliko vododjelnica u Vašem životu – volio bih da nam iznova odaberete dvije i opišete njihove učinke na vaš život, sada, s naknadnom pameću...

- Lijepo ste imenovali naknadnu pamet! Kolika je „fajda” od nje? Pokazalo se da rijetko, pogotovo kolektivno, umijemo izvući pouke iz prošlosti. U svakom je životu više vododjelnica, u tome nisam originalna. Jedan takav prag bio je za moju generaciju 1968. godina. Tada je objelodanjena moguća ograničenost političkih izbora roditeljske generacije, i to kako nama tako i njima, kojima je pak najveća vododjelnica bila Drugi svjetski rat. Neki od naših roditelja, a to je bilo i s mojima, bili su u Partizanima, i 1945., kada sam i ja rođena, počeli su od početka, gradili zemlju. Godina 1968. je sve to stavila u pitanje kako za moju generaciju, tako i za njih. Odatle nadalje moguće je slijediti mnoge aspekte „šezdeset-i-osme”. Ja sam tada postala apsolventica, pa bih ovdje

spomenula da je tadašnje dovođenje autoriteta u pitanje, sumnja u zadato i gotovo znanje u učenju, kao i ukidanje vjere u zajamčenu sreću po cijenu depolitizacije bilo naš generacijski „ratni plijen” iz te burne prelomne godine. On se poklopio s našim (donekle) odrastanjem, ali nam je dao i smjernice za dalje. Ta je godina oslobodila i „ozakonila” sumnju.

Druga je vododjelnica sigurno rat (stasis) u devedesetima, i to zbog skandaloznosti rata i nedopustivosti nasilja samog, zbog ubijanja i stradanja, više nego zbog podjele zemlje koja je iz toga proizašla. Devedesete godine su mene dalje uputile u onom pravcu na koji me je već 1968. bila navela. Moj je kasniji intelektualni rad znatno obilježen tim okolnostima.

Autorica navodi koje su prijelomne godine za nju i njezinu generaciju i navodi razloge zašto smatra da je tome tako.

Spominjete u nekoliko navrata da sami niste mogli predvidjeti raspad bivše države, za vrijeme kojeg ste, u konačnici, „ispala” i Vještica iz Rija. O tome su iskustvu govorile i pokojna Mira Furlan te Dubravka Ugrešić a sada sam i u vašem tekstu to vidio. Što biste rekli da je uzrok tome? Zašto ne želimo vidjeti stanje u kojemu smo? Možemo li to uopće vidjeti?

- Zašto „bivše države” umjesto „Jugoslavije”? Da li je ta riječ cenzurirana? Izmišljanje „vještica” je nažalost normalna pojava u maskulinističkom i klasnom društvu, što ne znači da je treba tolerirati. „Vještice” se konstruiraju u svakom društvu i u svako doba kao stigmatizacija ženskog destitutivnog i potencijalno buntovnog elementa koji valja ukrotiti. U Sudanu su na primjer nedavno žene koje su mirno demonstrirale na ulici iz političkih razloga, masovno silovane i brutalizirane. Tokom Inkvizicije, vještice koje su na hiljade spaljivane na lomačama i kojima se sudilo na isključivo muškim sudovima (uključujući tokom Prosvjetiteljstva), kao i proganjanje žena i ženskih znanja i zanimanja, ugrađene u nastanak samog ranog kapitalizma. To je omogućeno i neplaćenim reproduktivnim ženskim radom i njegom, koji se u procjeni produktivnog rada ne računaju (Silvia Federici). Treba razumjeti

da su kapitalizam i uopće klasno društvo sazdana sistemski po muškom uzoru. U tom pogledu, a naročito u pogledu vladajućeg patrijarhata, naše socijalističko društvo nije bilo bitno bolje od kapitalističkog na nivou običaja i svakodnevnog života. Konačno, iz istog su moderniteta, zapadnog. Ali u pogledu ženskih ljudskih prava, socijalizam je bio znatno napredniji, pa nije čudo da je to odmah dovedeno u pitanje u svim državicama čim se zajednička Jugoslavija raspala. U oba je sistema dominantan muški rod, s junačkim, ratobornim, militarističkim vrijednostima, određivao poredak rodova i klasa, i jasno ih razgraničavao. Svakodnevica i uobičajeni način života imaju tendenciju da nam se nametnu kao „normalni”, neutralni i univerzalni. I danas vidite u okršaju „istoka” (Rusije) i „zapada” oko Ukrajine, da svaka strana smatra svoju projekciju normalnom i želi je nabaciti svima kao univerzalnu. Svaka strana besramno govori o „našim” (tj. svojim) „vrijednostima”. Neke su žene u Jugoslaviji bile čak dosta dalekovidne, ali to se skupo plaćalo hajkom na neke od nas, za primjer svim ženama da se ne paćaju u politiku, u javnu scenu ni u „ozbiljnu” mušku sferu. Za vrijeme Francuske revolucije žene, koje su potraživale proklamirana navodno univerzalna „prava čovjeka i građanina” i za sebe (tj. za žene), otjerane su na giljotinu (npr. Olympe de Gouges) na koju su imale pravo iako nisu dobile pravo glasa. Tako je opće pravo glasa bilo samo opće muško pravo glasa, pritom mirno smatrano univerzalnim.

Autorica iznosi teze koje nastoji opravdati i tako njezin odgovor predstavlja mali raspravljački tekst (malen opsegom, a velik sadržajem i kvalitetom argumentacije).

Možemo li se ikada vratiti od tamo otkud smo duhovno i intelektualno otišli? Ima li uopće mjesta za povratak u našim / vašem životu? Vi, kako mi se čini niste zaljubljenica nostalgije niti melankolije.

- Pa, meni se čini da niti smo ikad potpuno otišli, niti smo se uvijek potpuno vratili. Pogotovo danas u globalizaciji, gdje svi živimo ujedno i „ovdje” i „drugdje” i pratimo zbivanja na raznim kontinentima ili čak sudjelujemo u njima. Ako sam i „otišla”, kako bi to netko opisao, ja nisam otišla iz vlastitog života ni od vlastitih prijatelja. Svaki se kontinuitet sastoji od više

diskontinuiteta, i obrnuto. Nemam osjećaj naročitog prekida svog života, usprkos prekretnicama. Najveći su prekidi kada izgubite nekog bliskog, a s godinama je toga sve više. Niti težim da se vratim, niti sam težila da odem. Svejedno mi je gdje sam, ako imam krug prijatelja, pristojne uvjete i što da radim. To je, dakako, i privilegija.

Autorica iznosi vlastitu perspektivu o odlascima.

Volio bih da, s obzirom na vaš respekt prema velikom Radomiru Konstantinoviću volio bih da kažete ponešto o ženama i palanki. O tom duhu palanke koja nije samo, kako „mi ovdje” volimo misliti, naša....

- Dominacija uvijek jača rodnu, klasnu i ostale podjele društava, ali rodnu, koja se smatra „prirodnom”, kao prvu. Time jača i podređenost žena, iako se ovo posljednje nužno više ne priznaje otvoreno: naprotiv, čini ga se nevidljivim. Konstantinović je vrlo dobro znao da nacionalni jezik i rod, pa tako i žanr (gender and genre), dolaze u istom paketu. A prevod postavlja pitanje o nacionalnom jeziku i rodu, najčešće pod pogrešnom pretpostavkom da su to fiksni pojmovi koje nije potrebno definirati. Nadalje će sve ovisiti o vašoj politici prevođenja. Ukratko, prevod, među ostalim instrumentima moći, pripisuje oznaku „nacija”, „nacionalni jezik” ili „rod”. Ove su etikete pripisane prije nego što uspijemo dokazati da ničem ne odgovaraju. Dijete ima pripisano mjesto u društvu kao dečko ili curica i prije nego o tome stvori mišljenje ili izabere. Konstantinović je znao da naš težak balkanski patrijarhat i nacionalizam idu zajedno, da su jedno. Palanka je moguća (čak i vjerojatna) svuda, kao i primarni nacionalizam, kojeg je Konstantinović na primjeru srpskog nacionalizma nazivao srpskim nacizmom. U tom smislu, ima i drugih nacizama i fašizama.

Svako društvo poznaje i prakticira rodnu segregaciju – ljudsko uvijek ima tendenciju da se prelijeva u ono što se smatra životinjskim. Zašto je jednakost toliko teška za osvojiti?

Autorici se postavlja pitanje za raspravu, ali koje nije otvoreno, već u sebi sadrži i tezu da je jednakost teško osvojiva.

- Ja bih prije rekla da svako nama zamislivo društvo poznaje i prakticira rodnu segregaciju, ali da ne mora tako biti. Pa zamislimo nešto drugo, i radimo na tome! Što se životinja tiče, mi smo s iste strane s njima, među živim bićima. Život je taj kojeg prije svega moramo poštovati. Ono životinjsko u nama nije nužno najgore, ali istina je da smo češće gori od životinja, jer ljudi ubijaju i iz sporta, i u igri rata, i bez potrebe za preživljavanjem, i to pretežno određeni muški ljudi (dakako, ne svi) u sistemu kojim vladaju i koji ih podržava. Ovo je svijet u kojem je prihvaćena i generalizirana rodna diskriminacija, konstitutivna za neegalitarni sustav, i predložena kao obrazac za sve druge nejednakosti i nepravde. Postoji opći otpor da se nasilje nad ženama kao i zločin rata vide kao sustavni i konstitutivni, što je još jedan programirani politički zaborav.

Uočite argumente koje autorica izlaže, primjerice „Ono životinjsko u nama nije nužno najgore, ali istina je da smo češće gori od životinja, jer ljudi ubijaju i iz sporta, i u igri rata, i bez potrebe za preživljavanjem.”

Kako je bilo pronaći „novi jezik” za vas, s obzirom na to da nas i nematerinji jednako odvajaju, kako i sami kažete – od rođenja, od iskona. Tvrdite da živite u pluri – heteroglosiji. Možete li pojasniti?

- Načini na koji se rod različito shvaća unutar jednog te istog jezika, način na koji se rod i žanr razilaze, čine se kao primjeri istog fenomena, ako se složimo, kako vjerujem, da se prevođenje ne događa samo između različitih jezika, već i unutar jednog te istog –npr. „maternjeg jezika”, znajući da ne postoji konačan prevod. Prevod kao konstitutivna mogućnost tako i prethodi jeziku. Moramo držati sve kanale za prevođenje otvorenima. Tada će naša politika prevođenja odlučiti o našem izboru smisla i značenja. Ja nisam nikakav izuzetak, živim u više jezika kao mnogi ljudi na zemlji. To me obogaćuje, ali nije ništa mistično. To je obična situacija, u nekim zemljama i pravilo. Svi

su jezici, kao i znanja, uzajamno nepotpuni, pa se upotpunjuju, jedan drugog zovu, pa čak, ili pogotovo, kad drugoga odbacuju.

Pojedinačan život i počinje prvim egzilom, kako pišete: iz „materinske” sigurnosti, porijekla, identiteta (ili njihove fiks- ideje) – ukratko mit o materinjem jeziku je podosta opasan...

Autorici se iznosi teza – mit o materinskom jeziku je opasan – koju ona komentira – opovrgava ili se s njom slaže i navodi razloge za obje opcije.

- Mit o maternjem može i ne mora biti opasan. Ali svaki mit s kojim se pretjeruje može biti poguban. Maternji jezik nije jezik naše majke (više je očevo jezik u patrijarhatu, iako ne uvijek), nego je on majka svih naših jezika, stvarnih i mogućih. On je garancija da možemo naučiti i bilo koji drugi jezik. Ali nacionalni jezik kao „najbolji”, „najčišći”, „najplemenitiji” i bolji od susjednog a postignut standardizacijom, jeste opasan zato što je tada nacionalistička ideja iz svijeta zatvorenog drugima i budućnosti, koji se inspirira iskonstruiranom prošlošću.

Prevođenje je tu za izgradnju mira, ali ono je i nosioc nasilja. Volio bih da nam tu tvrdnju oprimjerite...

Autorici se iznosi teza za koju se traži primjeri.

- Pa prevođenje ne garantira mir, mir zavisi od politike prevođenja i jezičke politike. Svaka je standardizacija jezika nasilna (vidi francuski jezik), a u mnogim slučajevima, nacionalne standardizacije su bile dio neprijateljskih i ratnih projekata, iz kojih se rađa nacionalni jezik (ili je nacionalnost jezika nasilno promijenjena). Prevođenje tada postaje instrument izgradnje nacije i nacionalnog jezika, nije ni čudo što je ratoborno. Sam jezik, naravno „naš” jezik, narativ o nacionalnoj kulturi itd., postaju instrumenti rata. Odmah nakon niza ratova i građanskih ratova na Balkanu, pojavili su se u jugoslavenskim

zemljama koje su imale zajednički jezik diferencijalni rječnici srpskog i hrvatskog jezika koji su u tridesetak godina uspjeli nametnuti različite standardizacije sadašnjih neprijateljskih službenih jezika, osobito u pisanom obliku više nego u usmenoj upotrebi. Ali razlike znače i bogatstvo i veći izbor. Prevod može pomoći u rekonfiguraciji uspostavljenih mreža znanja; istiskuje, dislocira, ponovo sadi ili iznova pokreće neki koncept na drugom terenu, u drugom jeziku ili kontekstu (vrijeme, prostor i kultura), favorizirajući višak mašte ili različite imaginacije.

Život je taj kojeg prije svega moramo poštovati. Ono životinjsko u nama nije nužno najgore, ali istina je da smo češće gori od životinja, jer ljudi ubijaju i iz sporta, i u igri rata, i bez potrebe za preživljavanjem, i to pretežno određeni muški ljudi (dakako, ne svi) u sistemu kojim vladaju i koji ih podržava.

Što je vama ostalo važno, a neprevodivo u životu? Da znate što je, vjerojatno bi bilo prevodivo, ali evo – probajmo barem ući u trag ovoj temi...

- Pa s prevođenjem stvari drukčije stoje. Prevod je nužan i uvijek neizbježan, on stalno teče htjeli mi to ili ne, čak i kad zataji, ali njegov kvalitet nije ničim garantiran, jer ovisi o primijenjenoj politici prevođenja. Tako, i kada se prevodi, nešto uvijek ostaje neprevedeno, čak i neprevodivo, i to u prevodu samom. To je pravilo, i odlično je tako. Između dva jezika nema ni jednakosti ni iscrpnosti, ni poklapanja. Nema apsolutnog prevoda, na svu sreću, inače bismo bili u totalitarizmu. Nešto se uvijek može bolje reći na drugom jeziku, kao i na vlastitom, iako drukčije. Nijedan jezik nije iscrpan.

Iako nam u knjizi nudite mogući zaključak – čemu je politika prevođenja?

- Pa, to zavisi o kakvoj je politici prevođenja riječ. Prevođenje je i nemoguće i neizbježno. Ono je gostoprimstvo drugome i drugosti u sebi. Ono može biti u duhu suradnje i otvorenosti, ali može biti i u znaku ratoborne politike nepomirljivosti. Naime, iz ugla zapadne hegemonije i dominacije, koncept političkog je postao normativan za druge. U „mojoj” politici prevođenja,

dvostruka fronta pojma „partage” („dijeljenje” u dva oprečna smisla), što znači i podjelu i dijeljenje-s-drugima, kao i sudjelovanje u (raz)umu, obavezuje nas da u istom dahu pristanemo na ne-mogućnost-u-istovremenosti (in-compossibilité) dva fronta ili značenja pojma. Dijalektika njihove interakcije „između” ta dva fronta, koja se zalaže za pluralizam, diskvalificira ne samo toksičnu binarnost nego i pripisivanje bilo kakvih identiteta. Registri našeg konceptualnog aparata, koji uređuju naše znanje, u interakciji su, i izomorfni su s našom društvenom organizacijom i hijerarhijama. Iste hijerarhije djeluju u društvenoj sferi kao i među našim disciplinama i teorijskim znanjem. Ono što se u ovdje predloženoj politici prevođenja odbacuje, kako bi se izbjegao totalitarizam jednoumlja, bez obzira kakvog, jest normativnost pojma političkog i njegova zadatost. Pristup onom političkom se osporava onima koje dominacija smatra drugorazrednima.

* U konzultaciji s našom sugovornicom želimo pojasniti zašto nismo „prevod” preveli u „prijevod”.

Napomena unutar intervjua sadrži argument koji se kao takav i eksplicitno navodi.

Gospođa Iveković je kao argument svog izbora navela citat Darka Suvina koji stoji u njezinom Pogovoru, a mi smo ga ispoštovali. Ovdje ga niže navodimo: „Molim čitaoca da uvaži kako odbijam sudjelovati u mistifikaciji korištenja starog fonema jat po nacionalističkim pravopiscima u Hrvatskoj. Njihov kompas nije bio lingvistika nego politika, te su prefiks ‚preko’ pomiješali s prefiksom ‚prije’ (to mi je objasnio zajedljivi i nesumnjivo hrvatski puristički kritičar Stanislav Šimić), i tako stvorili i masu neispravnih ‚ije’, samo da ne bude kao u ‚srpskoj’ ekavici (meni kao kajkavcu, ekavica je normalna a ne tuđa). Kad se prelazi ili prenosi ide se preko a ne prije, te su ‚prijenos’ ili ‚prijelaz’ monstrumi, a prenos ili prelaz ispravni. Time dakako, da se razumijemo ne niječemo mogućnosti refleksa jat-a u ‚ije’ ili sive zone”.

Primjer raspravljačkog teksta 5. Znanstveni članak: *Isključuje li kritičko mišljenje povjerenje u epistemičke autoritete?* (Prijić-Samaržija, 2020)

Isključuje li kritičko mišljenje povjerenje u epistemičke autoritete?

Snježana Prijić Samaržija

Sažetak:

U članku argumentiram u prilog stavu da kritičko mišljenje ne isključuje povjerenje u epistemičke autoritete ili stručnjake i da je u kulturi neznanja opasno ustrajavati na ovoj opreci.

Autorica odmah na početku raspravljačkog teksta navodi što se zastupa u radu.

Ovaj stav zahtijeva istraživanje što znači misliti kritički ili, preciznije, što kritičko mišljenje čini epistemičkom vrlinom.

Autorica uočava i ističe ključne elemente (informacije) za razvoj rasprave i zaključnog suda.

U prvom dijelu bavim se istraživanjem zašto se kritičko mišljenje smatra intelektualno odgovornim epistemičkim djelovanjem, oslanjajući se pritom na teorijski okvir pretpostavke epistemologije vrline. U drugom dijelu istražujem tradicionalnu opreku između kritičkog mišljenja i povjerenja u epistemičke autoritete u čijim je korijenima konceptualna veza kritičkog mišljenja i epistemičke autonomije. U trećem dijelu pokušavam pokazati da povjerenje u epistemičke autoritete (stručnjake) nije u suprotnosti s epistemičkom autonomijom i epistemičkom kvalitetom, već je, štoviše, u opreci s epistemičkim porocima epistemičkog egoizma i neodgovornosti. Također pokušavam istražiti epistemičke i izvanepistemičke razloge zbog kojih je kritičko mišljenje suprotstavljeno povjerenju u stručnjake. Članak zaključujem ukazujući na porazne epistemičke posljedice koje u kulturi neznanja ima pogrešno izjednačavanje kritičkog mišljenja sa samostalnim formiranjem vjerovanja. Naime, tvrdim da unutar raširene kulture neznanja,

kritičko mišljenje shvaćeno u opreci prema epistemičkim autoritetima ne samo što dobiva neprihvatljivo značenje već rezultira ozbiljnom krizom prosvijećenosti.

Autorica navodi strukturu rada i konačno što zaključuje.

Ključne riječi: Kritičko mišljenje, epistemička autonomija, povjerenje u epistemičke autoritete, epistemologija vrlina, epistemička odgovornost.

Uvod

Što znači misliti kritički? Što znači misliti kritički u kulturi (neznanja) u kojoj se problematizira stručnost i stav epistemičkih autoriteta u korist stava da svatko (bez obzira na stručnost) ima pravo biti saslušan?

Autorica u uvodnom dijelu rada postavlja pitanja za raspravu.

Na kritičko se mišljenje referira kao na etičko ili političko „pravo na vjerovanje” koje je vezano uz pravo svakog građanina da se njegov glas čuje (DeNicola 2017, Nichols 2017). Međutim, potrebno je zapaziti da je takav zahtjev politički i etički opravdan, ali epistemički prazan, jer se ne referira na epistemičku kvalitetu i vrijednost tog vjerovanja. Rasprostranjena „kultura neznanja” (DeNicola 2017) upravo i jest karakterizirana činjenicom da je razumijevanje kritičkog mišljenja ispražnjeno od epistemičke kvalitete na način da se neznanje u formi mnijenja smatra jednakovrijednim znanju ili vjerovanjima utemeljenim na epistemičkim vrlinama. Time se napušta pojam objektivnosti ili osjetljivosti na istinu²⁶ ili epistemičku kvalitetu.

²⁶ Pojmove „istine”, „osjetljivosti na istinu” (truth-sensitivity) ili epistemičke vrijednosti postupka da „vodi do istine” (truth-conduciveness) u ovom članku koristim kao generičke pojmove koji referiraju poglavito na stav da postoji objektivna epistemička vrijednost ili epistemička kvaliteta. Izvan je zadatka koji sam si zadala ulaziti u rasprave o monizmu istine ili pluralizmu epistemičkih vrijednosti koje uključuju opravdanje, racionalnost, razumijevanje, usklađenost s dokaznom građom, rješavanje problema i sl. Također neću ulaziti u raspravu da li i u kojoj mjeri pluralizam epistemičkih vrijednosti dovodi u pitanje vrijednost istine. Uobičajilo se da se epistemička

Autorica nastavlja s fokusiranjem rasprave i izdvajanjem ključne točke za raspravu.

Cilj je ovog članka istražiti što uistinu znači misliti kritički ili, preciznije, što kritičko mišljenje – kao epistemičko djelovanje *par excellence* – čini epistemičkom vrlinom.

Autorica navodi jasan cilj raspravljajčkog teksta.

1. Epistemička vrlina kritičkog mišljenja

Ključan zaokret u epistemološkim raspravama koji je donijela epistemologija vrlina je stav da epistemička evaluacija ne treba biti usmjerena na epistemički status – opravdanje i istinosnu vrijednost – propozicije, nego na epistemičke vrline epistemičkog djelatnika ili spoznavatelja. Fokus epistemologije vrlina je evaluirati epistemičko djelovanje pojedinca (ali i skupine ili kolektivnog entiteta), njegove postupke prilikom formiranja, odbacivanja ili revidiranja vjerovanja kao epistemički ili intelektualno odgovorne, savjesne, autonomne, odvažne, radoznale i slično.²⁷

Autorica pozicionira raspravu u kontekst epistemologije vrlina i nastavlja raspravljati o kritičkom mišljenju iz te perspektive.

vrijednost razumije u smislu epistemičkog postignuća ili epistemičkog uspjeha koji se najčešće artikulira kroz tradicionalnu epistemičku vrijednost istine (iako, zapravo, epistemičko postignuće ima daleko veći obuhvat i uključuje sva ranije spomenuta epistemička postignuća). Upotreba pojma “istine” vezana je u ovom članku uz prihvaćanje šireg okvira epistemologije vrlina, koja istinu primarno ne veže uz svojstvo propozicije već epistemičko djelovanje (i motivaciju) koje ima za cilj postići istinita vjerovanja.

²⁷ Brojni su se filozofi u potpunosti priklonili epistemologiji vrlina ili su u nekoj mjeri u ovom pristupu pronašli elemente koje su ugradili u svoje teorije. Među ostalima valja spomenuti Lindu Zagzebski (1996, 1998), Johna Greca (2002), Ernesta Sosu (2007), Waynea Riggsa (2006), Lorraine Code (1987), Jamesa Montmarqueta (1993), Roberta Robertsa i Jaya Wooda (2007) te Johna Turrija i Marka Alfana (2017).

Među zagovornicima i simpatizerima epistemologije vrline, uvriježilo se razlikovanje između onih koji pišu o epistemičkoj vrlini pouzdanosti kognitivnih procesa spoznavatelja (percepcija, memorija, zaključivanje i sl.) i onih koji epistemičku vrlinu artikuliraju kao odgovornost spoznavateljeva epistemičkog postupanja prilikom formiranja vjerovanja. Preciznije, dok prvi epistemičkom vrlinom smatraju, primjerice, percipiranje detalja, brzo i pouzdano zapamćivanje, prisjećanje i slično, drugi vrlinu epistemičke odgovornosti pripisuju karakternim osobinama osobe poput radoznalosti, savjesnosti, odvažnosti i slično. Prva skupina (reliabilists) uže vezuju epistemičku vrlinu uz istinu na način da će, primjerice, epistemička vrlina pouzdane percepcije dovesti do istinitih vjerovanja, dok se druga skupina (responsibilists) primarno fokusira na razvijanje i kultiviranje vrline (epistemičkog karaktera) koje vode do budućih vrijednih intelektualnih postignuća. Treba reći da ova distinkcija nije rigidna jer, unatoč razlikama, obje skupine na koncu promoviraju intelektualni i epistemički razvoj spoznavatelja i vrijednost epistemičke kvalitete bilo u formi istine ili druge objektivne validnosti (Prijić-Samaržija 2018). Imajući u vidu da se bavimo pitanjem epistemičke kvalitete kritičkog mišljenja, obje strane bi se složile da se radi o vrlini bilo na način da je kritičko mišljenje pouzdana dispozicija koja vodi do istine ili da je intelektualno kvalitetna crta epistemičkog karaktera koja zaslužuje da joj se pripíše status vrline.

Neki zagovornici epistemologije vrline, osim njezine teorijske vrijednosti, eksplicitno naglašavaju i praktičnu primjenu ovakvog normativnog pristupa epistemologiji. Smatraju da epistemologija vrline osigurava primjeren okvir za primijenjenu ili regulativnu epistemologiju, za koju smatraju da istinski slijedi način na koji su Descartes i Locke razumijevali epistemologiju – kao „nastojanje da bude vodičem za epistemičku praksu”. Regulativna epistemologija je „odgovor na uočene nedostatke u ponašanju ljudi zbog čega nije samo zanimljiv izazov za profesore filozofije i pametne studente, nego i snažan praktični društveni izazov. Ova vrsta epistemologije teži promjeni (društvenog) svijeta” (Roberts i Wood 2007: 21). Treba reći da u konceptu primijenjene epistemologije vidim potencijal na koji ću posebno ukazati na kraju ovog članka. Da bismo razumjeli zašto je kritičko mišljenje epistemička vrlina i u kakvom je odnosu s drugim vrlim epistemičkim postupcima potrebno je поближе opisati neke intelektualne vrline. Primjerice, ljubav

prema znanju je vrlina koja se očituje kao želja za znanjem i istinom te koja uključuje voljnost i sposobnost da se relevantne istine prenesu i drugima (Roberts i Wood 2007: 165). Intelektualna čvrstina označava epistemičko postupanje prilikom formiranja vjerovanja koje je upravo toliko čvrsto da nije previše rigidno, ali nije ni previše opušteno (Roberts i Wood 2007: 206). Intelektualna hrabrost je epistemička dispozicija da se ne bude neosnovano prestrašen u formiranju vjerovanja, dok je intelektualna opreznost dispozicija da se ne srlja u neprimjerene rizike kako bi se došlo do intelektualnih rezultata (Roberts i Wood 2007: 219). Intelektualna poniznost usmjerava nas da ne budemo zaokupljeni svojom reputacijom, posebice kada ona negativno utječe na stjecanje ili dolaženje do intelektualnih postignuća (Roberts i Wood 2007: 250). Intelektualna autonomija je vrlina primjerene neovisnosti o tuđem intelektualnom vođenju i postignućima (Roberts i Wood 2007: 261), a intelektualna darežljivost je vrlina dragovoljnog dijeljenja znanja ili intelektualnih dobara, besplatno i slobodno – upravo zbog same naravi znanja (Roberts i Wood 2007: 293). Praktična mudrost sastoji se u epistemičkoj sposobnosti harmoniziranja zahtjeva za različitim intelektualnim vrlinama i primjerenom razrješavanju konflikata među njima (Roberts i Wood 2007: 311). Imajući u vidu sve ove vrline, možemo se zapitati što kritičko mišljenje čini intelektualnom ili epistemičkom vrlinom. Upotreba samog pojma „kritičko mišljenje” vezuje se uz Johna Deweya, koji o kritičkom ili refleksivnom mišljenju piše poglavito u kontekstu razmatranja obrazovanja. Definira ga kao aktivno, ustrajno i pažljivo razmatranje nekog vjerovanja ili pretpostavljene forme znanja u kontekstu raspoložive dokazne građe u prilog vjerovanju, ali i onoga što iz vjerovanja slijedi, tj. daljnjih zaključaka koji se iz njega mogu izvesti (Dewey 1998 [1933]). Svakako korisno za razumijevanje kritičkog mišljenja jest i Deweyevo pojašnjenje onoga što nije kritičko mišljenje: brzo prihvaćanje ideje koja bi mogla biti odgovor ili rješenje problema ili automatsko suspendiranje suda čim se pojavi i najmanja sumnja nisu kritičko mišljenje. Kritike od strane dogmatičnih političkih ili religijskih ideologija nisu kritičko mišljenje jednako kao što to nije i izvođenje zaključaka korištenjem algoritama (Dewey 1998 [1933]).

Jednako kao što opis bilo koje epistemičke vrline nije moguće strogo odijeliti od drugih, tako ni kritičko mišljenje nije moguće definirati kao zasebnu, odjelitu epistemičku vrlinu, svojim sadržajem diferenciran od drugih. Držim da je kritičko mišljenje, kao savjesno i pažljiv razmatranje vjerovanja kako ga definira Dewey, u većoj ili manjoj mjeri sastavni dio svih intelektualnih postupaka koji se mogu okarakterizirati epistemički odgovornim ponašanjem. Ovo je posebice važno istaknuti jer mnogi, kako ću kasnije pokazati, kritičko mišljenje povezuju isključivo vrlinom intelektualne autonomije. Primjerice, ljubav prema znanju pretpostavlja kritičke rasprave koje uključuju pažljivo slušanje govornika, iznošenje kritičkih opaski, primanje kritičkih opaski i odgovaranje na njih. Intelektualna čvrstina pretpostavlja kritički stav kao lijek protiv dogmatizma i lakovjernosti. Intelektualna hrabrost, oprez i poniznost imaju za cilj spriječiti iracionalni otpor kritikama. Intelektualna autonomija zahtijeva da budemo primjereno kritični prema intelektualnom vođenju drugih ljudi. Intelektualna darežljivost je isto što i otvorenost prema kritičkim stavovima, a praktična mudrost i nije ništa drugo nego pomno metarefleksija kojom se razmatra utemeljenje i posljedice konflikta intelektualnih vrlina.

Iz karakterizacije kritičkog mišljenja kao postupanja koje treba biti označeno kao epistemička vrlina, može se bolje razumjeti i bit epistemologije vrline: fokus analize i evaluacije izmješta se na aktivnu ulogu epistemičkog djelatnika i na epistemički izbor ili motivaciju povezanu s tom intelektualnom aktivnosti. Epistemologija vrline tako osigurava konceptualni i normativni alat kojim se kritičko mišljenje uistinu može valorizirati kao epistemički poželjno ponašanje – što je bilo marginalno kao tema ili samo indirektno moguće unutar tradicionalnog normativnog pristupa fokusiranog na evaluaciju uvjeta koje propozicija treba zadovoljiti. Pritom nije presudno da li se vrlina kritičkog mišljenja razumije kao instrument za dolaženje do istinitog vjerovanja kao konačno poželjnog epistemičkog postignuća ili se kritičko mišljenje smatra osobinom spoznavatelja koja vodi do njegovog intelektualnog razvoja i epistemičke kvalitete njegovih vjerovanja. Ukratko, kritičko mišljenje čini intrinzični sadržaj svih epistemičkih vrlina i predstavlja sukus epistemički odgovornog postupanja.

2. Je li kritičko mišljenje uvijek epistemička vrlina?

Kritičko mišljenje, kao epistemički postupak koji uključuje savjesnu i pomnu refleksiju, moguće je razumijevati u opreci prema povjerenju u druge spoznavatelje, a posebno u epistemičke autoritete. Štoviše upravo tako kritičko mišljenje definira Michael Huemer kada ga karakterizira kao epistemičku strategiju različitu od prihvatanja tuđih sudova. Točnije, prema njemu, postoje barem tri strategije kojima pristupamo kontroverznim pitanjima: (i) povjerenje ili prihvatanje mišljenja stručnjaka temeljem njihove ekspertize; (ii) kritičko mišljenje ili samostalno razmatranje i evaluiranje relevantne dokazne građe i argumenata; (iii) skepticizam ili odustajanje od traženja odgovora.

Autorica u raspravu uvodi razumijevanje kritičkog mišljenja drugog autora koji raspravu slijedom tog specifičnog određenja kritičkog mišljenja razvija u smjeru otvaranja prostora za nova pitanja i alternativne argumente i protuargumente.

Prema Huemeru, povjerenje i skepticizam zasigurno nisu kritičko mišljenje. Međutim, prema njemu, upravo te strategije mogu biti superiorne kritičkom mišljenju (Huemer 2005). Huemer uvjerljivo argumentira u prilog svom stavu da kritičko mišljenje nije uvijek i postupanje koje trebamo okarakterizirati kao intelektualnu vrlinu. Primjerice, zamislimo situaciju u kojoj postoji širok konsenzus između stručnjaka da je cijepljenje djece ključno radi održavanja njihovog zdravlja i prevencije bolesti i da su pokreti protiv cijepjenja iznimno opasni. U navedenoj situaciji u kojoj formiramo vlastiti sud, moguće je naprosto primijeniti strategiju povjerenja i prihvatiti ovaj stav stručnjaka. Međutim, ako netko želi primijeniti strategiju kritičkog mišljenja, na raspolaganju ima tri scenarija. U prvom scenariju može zaključiti da je epistemički najodgovornije osloniti se na stručnjake. U tom slučaju pokazuje se da kritičko mišljenje nije bolje od povjerenja. U drugom scenariju, moguće je da se spoznavatelj ne složi sa stručnjacima i da – prizivajući svoju epistemičku autonomiju – odluči samostalno donijeti sud. To znači da će izabrati zanemariti mišljenje obrazovanih, obučanih i dobro informiranih stručnjaka koji su posvetili značajnu količinu vremena i napora baveći se tim pitanjem i osloniti se na sebe – unatoč tome što nema baš nikakve intelektualne prednosti pred njima.

Čini se da kritičko mišljenje u ovom slučaju implicira pretpostavku da zajednica znanstvenika nije ni po čemu pouzdanija i da griješi u donošenju sudova kao i bilo koji drugi spoznavatelj. Konačno, moguće je da spoznavatelj suspendira formiranje vjerovanja, oslanjajući se na epistemičku autonomiju i činjenicu da postoje neslaganja oko navedenog pitanja između stručnjaka i onih koji sudjeluju u, primjerice, antivakcacijskom pokretu. Kako god bilo, razmatrajući navedene scenarije, čini se da bi izbor kritičkog mišljenja bio jasna pogreška (ili, u najboljem slučaju, iracionalno gubljenje vremena), a povjerenje prema stručnjacima intelektualno odgovorna strategija (Huemer 2005).

Također postoje situacije u kojima je skepticizam strategija koja je bolji kandidat za intelektualnu vrlinu nego kritičko mišljenje ili povjerenje. Često o određenim pitanjima nema konsenzusa između stručnjaka poput, primjerice, o pitanjima genetski modificirane hrane, kloniranja ili poboljšavanja svojstava čovjeka. Ako se netko odluči za strategiju kritičkog mišljenja, dogodit će se jedan od dva moguća scenarija. Moguće je da će se, nakon razmatranja, odlučiti da je najbolje suspendirati sud i ne formirati vjerovanje – pri čemu kritičko mišljenje nije donijelo nikakvu dodanu vrijednost onoj da se odmah na početku odlučio za strategiju skepticizma. Alternativno, moguće je da spoznavatelj nakon kritičkog razmatranja pitanja ipak donese neki sud o navedenim temama, unatoč tome što ga nisu mogli donijeti stručnjaci uza sve njihove kognitivne prednosti. Ovaj ishod opet implicira da spoznavatelj smatra da stručnjaci nisu ništa pouzdaniji od njega samoga. Kao i u prethodnoj situaciji, teško je prihvatiti da kritičko mišljenje može biti optimalna strategija ili strategija koja zaslužuje da joj automatski pripišemo epistemičku vrlinu (Huemer 2005). Posljedično, čini se da nije uvijek epistemički odgovorno prakticirati kritičko mišljenje i da strategije poput povjerenja ili skepticizma mogu biti daleko epistemički odgovornije postupanje. Ako su stručnjaci posebno obučeni i pouzdani izvori znanja i podataka, onda se čini da nema opravdanog razloga smatrati da povjerenje u njih nije epistemički odgovorno dok je, naprotiv, odgovorno oslanjati se na samostalno kritičko promišljanje bez obzira na to kakvo je naše znanje i ekspertiza. Čini se da nas Huemerovo razmatranje upućuje na zaključak da bi trebalo razmotriti koji su uvjeti ili pretpostavke pod kojima je kritičko mišljenje epistemički najodgovornije postupanje. Preporuka o prakticiranju kritičkog mišljenja važila bi samo ako

(i) nešto u vezi stavova stručnjaka ukazuje na to da su manje pouzdani ili sposobni od nestručnjaka za donošenje toga specifičnog suda, ili ako (ii) stručnjaci sami nisu prakticirali ili nisu bili u mogućnosti prakticirati kritičko mišljenje. U svakom slučaju, Huemer zaključuje da epistemolozi, koji visoko vrednuju kritičko mišljenje, ne bi trebali savjetovati ljudima da u svim okolnostima i u svakom pitanju izabiru strategiju kritičkog mišljenja (Huemer 2005). Iako je Huemerova analiza instruktivna, sklona sam ipak ponešto drugačijem zaključku koji ću pokušati elaborirati u nastavku članka.

Autorica jasno navodi da se ne slaže sa zaključcima rasprave određenog autora i da će to i elaborirati u nastavku svojeg raspravljačkog teksta.

Ne čini mi se da treba olako preporučiti skepticizam ili povjerenje kao strategije koje su često bolje od kritičkog mišljenja. Još manje držim da treba zaključiti da je kritičko mišljenje rezervirano jedino za stručnjake ili za ostale samo u rijetkim situacijama kada stručnjaka nema ili se oni ne slažu.

Držim da je scenarij kritičkog mišljenja – nakon kojeg se spoznavatelj odlučuje za povjerenje, skepticizam ili oslanjanje na vlastiti sud – gotovo uvijek epistemička ili intelektualna vrlina. Drugim riječima, držim da nije optimalno da se spoznavatelj odmah, bez kritičkog promišljanja, odlučuje za povjerenje kao što nije intelektualna vrlina da se ostaje pri zaključcima svojeg kritičkog promišljanja bez obzira na stavove stručnjaka o tom pitanju. U ovom scenariju spoznavatelj, naime, prakticira epistemičku vrlinu koja na ispravan način važe epistemičku kvalitetu svoga stava i stava stručnjaka, a koja izostaje u situaciji automatskog povjerenja prema stručnjacima, ali i u situaciji inzistiranja na vlastitom kritičkom mišljenju, unatoč stavovima stručnjaka. Treba primijetiti da Huemer, za razliku od Deweya koji je kritičko mišljenje poglavito odredio kao aktivno, savjesno i pažljivo razmatranje nekog vjerovanja, ključni naglasak stavlja na refleksiju koja isključuje oslanjanje na druge ili skeptičku opciju. U nastavku ću braniti stav da je Deweyeva općenita definicija kritičkog mišljenja prihvatljivija od Huemerove i da kritičko mišljenje ne isključuje povjerenje u stručnjake (kao niti skepticizam, iako o tome ovdje neću pisati). Pod pretpostavkom ovakvog razumijevanja kritičkog mišljenja, a za razliku od Huemera, može se tvrditi da kritičko mišljenje uvijek predstavlja epistemičku

vrlinu. Međutim, slažem se s Huemerom da ako kritičko mišljenje definiramo poglavito kao samostalno razmatranje i donošenje vjerovanja, kritičko mišljenje nećemo uvijek moći smatrati epistemičkom vrlinom.

Lucidna Huemerova analiza upućuje me na zaključak da nešto nije ispravno u uvriježenom stereotipu da je kritičko mišljenje – shvaćeno kao samostalno razmatranje i donošenje vjerovanja – uvijek bolje od povjerenja u stručnjake (i skepticizma). Upravo je zato zanimljivo istražiti pretpostavke sadržane ili skrivene u tom stavu koji, začudno, dominira unutar dvije oprečne epistemološke tradicije – tradicionalne (analitičke) epistemologije i postmoderne revizionističke epistemologije.

3. Kritičko mišljenje ne isključuje povjerenje u stručnjake

Kako je uopće došlo do toga da se kritičko mišljenje suprotstavi dobrim epistemičkim strategijama poput povjerenja u stručnjake ili skepticizma? I što je najzanimljivije, kako je došlo do toga da se povjerenje u stručnjake proglasi intelektualnim porokom suprotnim vrlini kritičkog mišljenja?

Autorica postavlja ključno pitanje i dalje razvija raspravu.

Sklona sam objašnjenju da se ovdje ne radi o pitanju vrijednosti samog kritičkog mišljenja kao pomne i detaljne refleksije o uvjetima i posljedicama prihvaćanja nekog vjerovanja, već o dvjema skrivenim, a upitnim pretpostavkama koje se, prema potrebi, mobiliziraju u raspravama: s jedne strane, o pretpostavci idealiziranog spoznavatelja i, s druge, o pretpostavci nepostojanja objektivne epistemičke vrijednosti. Tradicionalna (analitička) epistemologija njeguje pretpostavku o idealiziranom epistemičkom djelatniku i idealiziranim epistemičkim okolnostima.

Naime, čini se da je u pohvali kritičkog mišljenja (i kritici povjerenja u epistemičke autoritete) pretpostavljen spoznavatelj koji ima gotovo neograničene kognitivne sposobnosti i potpuni pristup evidenciji, tako da njegovo kritičko promišljanje uvijek i nužno dovodi do epistemički optimalnih ishoda. Međutim, zanemarena je pritom činjenica da djelujemo u subidealnim epistemičkim okolnostima u kojima spoznavatelji imaju osobna kognitivna i socijalna ograničenja, ne mogu znati sve o svemu i formiraju vjerovanja bez adekvatne obaviještenosti o temi, bez odgovarajućih sposobnosti, zrelosti i motivacije da formiraju epistemički najkvalitetnija vjerovanja. Štoviše, u proces formiranja vjerovanja uključene su i vrlo specifične socijalne okolnosti poput društvenih stereotipa, predrasuda i drugih nevidljivih i vidljivih derivata socijalnih struktura moći. U takvim epistemički subidealnim, a zapravo realnim socijalnim okolnostima kritičko mišljenje ili oslanjanje na vlastite snage prilikom donošenja vjerovanja i epistemičkih odluka naprosto ne može uvijek generirati i najbolje epistemičke rezultate. Naprotiv, u subidealnim epistemičkim okolnostima, povjerenje u stručnjake može biti epistemički odgovornije od oslanjanja na vlastite ograničene sposobnosti. Druga pretpostavka dolazi iz posve suprotnog tabora postmodernista i socijalnih konstruktivista koji se revizionistički odnose prema epistemološkoj tradiciji, negiraju postojanje istine ili bilo kakve objektivne epistemičke vrijednosti (Goldman 2010). Štoviše, zagovaraju kraj epistemologije i tradicionalnih epistemičkih vrijednosti u korist opisivanja konverzacijskih praksi ili sociologije znanja (Rorty 1979, Barnes i Bloor 1982). Ako nema epistemičkog kriterija za razlikovanje stavova, onda su svi jednako epistemički vrijedni i nema potrebe oslanjati se na druge, pa tako ni na stručnjake. Jedina epistemička vrijednost koja ostaje relevantnom je društveni kritički stav otpora prema dominaciji drugih, posebice stručnjaka kao privilegiranih elita ili simbola društvene moći. Upravo ove prikrivene pretpostavke vezane uz koncept kritičkog mišljenja generiraju i održavaju stereotip kontrapozicioniranja povjerenja u stručnjake kao epistemičke autoritete s jedne strane i epistemičke autonomije ili samodostatnosti s druge. Pokušat ću u nastavku detaljnije razmotriti neke od argumenata iz kojih se navedene više ili manje skrivene pretpostavke izvode, nakon čega ću ih kratko i komentirati.

Platon, Descartes, Locke i Kant – svi oni su tvrdili da je traganje za istinom usko vezano upravo uz epistemičku autonomiju i samostalno istraživanje, pri čemu je uvijek istican filozofski ideal samodostatnog i na svoje vlastite intelektualne snage oslonjenog spoznavatelja. Kritičko mišljenje konceptualno je vezano uz nastojanje da se samostalno pažljivo procijene argumenti i dokazna građa, a suprotno tome da se automatizmom prihvaća sve što dolazi od drugih ili od autoriteta. Oslanjanje na druge općenito, pa i na stručnjake, smatralo se drugorazrednim intelektualnim postupanjem koje nema epistemičku težinu. Ako postoji opcija da sami donesemo sud ili budemo poslušni imitatori tuđih stavova, čini se jasnim da drugo predstavlja eklatantni primjer intelektualne slabosti, lakovjernosti, epistemičke ovisnosti, intelektualne lijenosti i nesposobnosti, pa čak i moralno problematičan čin servilnosti i poniznosti. Temeljni epistemički razlog za ovakav stav proizlazi iz spomenute pretpostavke o idealnom spoznavatelju i tradicionalne teorijske fokusiranosti na njegove individualne spoznajne mehanizme te općenite filozofske suzdržanosti prema razmatranju socijalnih izvora znanja. Osloniti se na svjedočenje drugih informatora uvijek se smatralo manje pouzdanim od toga da se oslonimo na vlastito opažanje. Općenito, drugi ljudi i njihov svjedočanstva manje su pouzdani i stoga što uvijek postoji otvorena mogućnost da nas prevare: mogu nas namjerno ili nenamjerno lagati, često ne možemo procijeniti stupanj njihove kompetencije za sudove koje prenose, posjeduju interese zbog kojih im može biti stalo da prihvatimo njihove (lažne) stavove, mogu biti kapriciozni ili maliciozni, mogu imati neke emocionalne razloge s kojima nismo upoznati. Sve to su razlozi zbog kojih je moguće u pitanje dovesti vjerodostojnost tuđih stavova i svjedočanstava i, posljedično, razlog zbog kojeg treba preferirati prakticiranje epistemičke samodostatnosti (Fricker 2006).

Nadalje, osim isticanja manje pouzdanosti tuđih svjedočanstava, uključujući i svjedočanstava autoriteta, u usporedbi s donošenjem suda „svojom glavom”, postoje i drugi epistemički razlozi za oprez prema povjerenju u stručnjake. Naime, u suvremenim raspravama vrlo je popularan stav da ne treba imati povjerenje u stručnjake jer su i oni sami podložni različitim preduvjerenjima i vrijednostima koje kontaminiraju njihove stavove: mit o neutralnim ili objektivnim znanstvenicima potrebno je napustiti kao i općenito povjerenje u postizanje objektivnosti i neutralnosti zbog koje smo vjerovali stručnjacima.

Upravo u ovoj revizionističkoj epistemološkoj pretpostavci postmodernističkih filozofa o socijalnoj konstruiranosti ideje objektivnosti i istine leži teorijski izvor sumnje prema stručnjacima i ekspertizi (Rorty 1979, Barnes i Bloor 1982, Lyotard 1984, Latour i Woolgar 1986, Shapin 1994). Neki su blaži pa tvrde da mit o neutralnim stručnjacima treba zamijeniti, ne potpunim odbacivanjem njihove uloge u epistemičkoj podjeli posla već jasnim razumijevanjem njihovih ograničenja: intelektualne sposobnosti stručnjaka, količina podataka kojima raspoložu te vrijeme i naponi koje su uložili kako bi stekli ekspertizu ne mogu neutralizirati ili otkloniti ograničenja kreirana njihovim preduvjerenjima ili uvjerenjima (Kitcher 2011). Unatoč ovoj racionalnijoj opciji, sve je češći stav, posebice među onima koji su prigrlili postmodernističku perspektivu, da superiorne intelektualne sposobnosti stručnjaka u kombinaciji s njihovim osobnim uvjerenjima ili vrijednosnim sustavima mogu čak učiniti i dodatnu štetu – što je onda dodatni razlog za preferiranje vlastitog stava pred povjerenjem ili oslanjanjem na stručnjake. Treći razlog kojim se naglašava potreba oslanjanja na vlastite snage kritičkog mišljenja jest izvjesni etički, politički, ali i epistemološki egalitarizam. Vrlina autonomije ili oslanjanja na vlastito promišljanje ima prednost pred povjerenjem u stručnjake upravo zbog odbojnosti ideje da smo pod dominacijom druge osobe ili da se moramo podčiniti mišljenju, volji ili stavovima druge osobe. To jednako vrijedi za naše intelektualno djelovanje, koliko i za ono koje se tiče morala ili unutar političke arene (Foucault 1980, 1991). Četvrti razlog zbog kojeg se mišljenje autoriteta ili stručnjaka može dovesti u pitanje jest uvjerenje o „mudrosti mnoštva” (wisdom of the crowd) ili stavu da će mnoštvo ljudi s različitim stavovima, od kojih mnogi i ne trebaju biti stručnjaci, generirati veću epistemičku kvalitetu nego stav izoliranih pojedinaca ili stručnjaka. U suvremenim debatama o epistemologiji demokracije (posebice u debatama o deliberativnoj demokraciji, ali i onima o pop-kulturnim pojavama poput Wikipedije, istraživanja javnog mnijenja i sl.), nije rijedak stav da se ono što ljudi gube u epistemičkoj vrijednosti pojedinačnog (nestručnog) mišljenja nadoknađuje kroz objedinjavanje mnoštva različitih stavova (Goodin i Spiekerman 2018). Uostalom, ideja demokratske participacije, glasovanja ili javnih rasprava utemeljena je na stavu da mnogo ljudi može biti „pametnije” od stručnjaka u području, upravo zato što različitost i brojnost njihovih perspektiva

neutralizira pojedinačne predrasude ili vrijednosne kontaminacije. Etički i politički vrijedno uključivanje mnoštva i pravičnost nefavoriziranja bilo koga transformira se u epistemičku vrijednost obuhvatnosti različitih perspektiva i dokazne građe (Peter 2008, 2013, 2016). Ukratko, smatra se da je dugoročno bolje prakticirati kritičko mišljenje mnoštva nego povjerenje u stručnjake, jer će participacija i deliberacija mnoštva dati epistemički kvalitetnija rješenja nego stavovi stručnjaka (Prijić-Samaržija 2017).

Autorica sažima relevantne protuargumente tezi o formiranju stavova na osnovi povjerenja u stavove stručnjaka.

Unatoč izvjesnoj uvjerljivosti navedenih argumenata, čini mi se da oni ipak mogu i trebaju biti sagledani unutar šire slike. Polazim od, čini mi se, neupitne pretpostavke da su stručnjaci najbolji dostupni vodiči do istine.

Autorica razvija i argumentira vlastitu poziciju.

Stručnjaci nisu, dakako, u posjedu istina i nemaju apsolutno objektivni i neutralan uvid u odgovore na pitanja, ali su, u usporedbi s ostalim epistemičkim djelatnicima, bolji u traganju za istinom, u detektiranju pogrešnih vjerovanja, u rješavanju problema ili u prakticiranju epistemičkih vrlina. Upravo zato i jesu stručnjaci. Stručnjaci ne samo da posjeduju više (visokospecijaliziranih) znanja ili podataka, nego također, u usporedbi s ostalima, bolji u njihovu strukturiranju, kontekstualizaciji i primjeni. Stručnjaci su obučeni da primjenjuju odgovarajuće pouzdane metode u provedbi istraživanja, artikuliranju argumenata, razrješavanju poteškoća i suočavanju s alternativnim rješenjima. Ukratko, oni su, u usporedbi s ostalim spoznavateljima, u području svoje ekspertize daleko superiorniji onima koji nisu prošli njihovu edukaciju i proces stjecanja iskustva (Goldman 2001). Posljedično, unatoč potrebnim propitivanjima epistemičkih dosega stavova stručnjaka, bilo bi uistinu opasno dovesti u pitanje općenitu pouzdanost stručnjaka u korist stava da svatko može, pukim prakticiranjem pomne refleksije o danom

pitanju, imati epistemički jednakovrijedan stav.²⁸ Štoviše, nestručnjaci su, po definiciji, epistemički ovisni o njima kako u rješavanju svojih problema, tako i u formiranju vjerovanja. Analiza socijalnih izvora znanja se danas, za razliku od tradicionalnih epistemoloških rasprava, posve legitimirala unutar epistemologije svjedočanstva i socijalne epistemologije. Uza sve dileme vezane uz pouzdanost prihvaćanja svjedočanstava drugih ljudi, činjenica jest da smo nužno epistemički ovisni o svjedočenjima drugih ljudi, a posebice o stručnjacima. Činjenica je i da smo većinu svojih vjerovanja formirali upravo zahvaljujući drugim ljudima, a da je naša uspješnost najvećim dijelom upravo utemeljena na prihvaćanju stavova stručnjaka. Dakako, potrebno je jasno definirati uvjete pod kojima treba prihvaćati svjedočanstva stručnjaka, ali puko odbacivanje ili podcjenjivanje prihvaćanja istih te oslanjanje samo na vlastite snage dovelo bi nas ne do istine, već u situaciju posvemašnjeg epistemičkog osiromašenja (Reid 1983 [1785]). Drugo, stručnjaci jesu, kao i drugi ljudi, podložni vrijednosnim, ideološkim, teorijskim i drugim osobnim (pred)uvjerenjima koja mogu kontaminirati razmatranje određenog pitanja. Međutim, nisu neproporcionalno podložniji tome nego drugi ljudi. Naprotiv, ima temelja stav da su stručnjaci, upravo zato što su educirani, opremljeniji epistemičkim alatima kojima mogu osvijestiti i prepoznati vlastita vrijednosna i druga ograničenja i nositi se s njima u cilju dolaženja do najboljih rješenja.

²⁸ Nije sporno da postoje osobe koje su na mjestima koje bi trebali zauzimati stručnjaci ali ne posjeduju navedene kvalitete stručnjaka. To nisu objektivni, već reputacijski stručnjaci. Jednako tako, stručnjak nikada nije stručnjak za sve, ne postoje univerzalni stručnjaci. Stručnjak u jednom području uvijek je nestručnjak u nekom drugom. Posljedično, status stručnjaka kako smo ga definirali ne nosi nikakvu privilegiranu društvenu poziciju osobe od fundamentalno autoriteta već isključivo od dodijeljenog ili izvedenog povjerenja u području u kojem su pokazani i rezultati. Stručnjaci, prema našoj definiciji, nisu privilegirana politička elita niti bi ih trebali poistovjećivati s političkim pozicijama bilo koje vrste (Prijić-Samaržija 2018).

Kritika mita o neutralnim stručnjacima ima svoju snagu, ali ona je daleko od popularnosti koja je prati. Široka podrška ovom stavu zasigurno je povod da se zapitamo koliko je stav o vrijednosnoj inficiranosti stavova stručnjaka upravo stav utemeljen na (možda i opravdanom) izvan epistemološkom strahu od privilegiranja elita, ali i dodatno podržan voljom za moći zagovornika nekih opasnih antiprosvjetiteljskih struja kojima smeta neupitna vrijednost ekspertize. U svakom slučaju, čini se da nema dobrog epistemičkog razloga za isključivost prema stajalištima stručnjaka. Treće, kada je u pitanju argument egalitarizma, onda je svakako potrebno još preciznije razlikovati političku i epistemičku domenu. Uvažavajući nepravednost i odbojnost koju osjećamo prema tome da budemo pod dominacijom ili podčinjeni drugima, treba ipak uvidjeti da se u epistemičkoj domeni poziv na egalitarizam vrlo brzo razotkriva kao intelektualno neodgovorni epistemički egoizam. Linda Zagzebski jasno je artikulirala apsurd epistemičkog egalitarizma:

Svi mi priznajemo da neke osobe posjeduju više naslijeđene inteligencije od drugih, ili da su obdarene intelektualnim vještinama u većoj mjeri nego drugi, ili da imaju bolji pristup informacijama u nekim domenama, ali uzimamo zdravo za gotovo da te razlike nisu značajne za epistemologe kada pristupaju nekim temama i da nisu relevantne za utemeljenje autoriteta u području vjerovanja na neki bitan i supstancijalan način. (Zagzebski 2012: 6)

Autorica izdvaja ideje drugih relevantnih autora na koje se referira u raspravi.

Drugim riječima, ima nešto začudno u činjenici da smo svi svjesni toga da su neki među nama bolji vodiči do istine, ali da istodobno ne želimo biti pod njihovom dominacijom i da radije prihvaćamo svoja vjerovanja za koja postoji veća vjerojatnost da će biti pogrešna. Iako to može biti razumljiv zahtjev iz nekih izvanepistemičkih razloga u određenim okolnostima, jasno je da takva epistemička odluka nije intelektualno odgovorna. Samo pod pretpostavkom epistemičkog revizionizma ili stava da nema epistemički boljih ili lošijih vjerovanja bolje je inzistirati na svojem vjerovanju ili neznanju – zato što je naše, bez obzira kakve kvalitete ono zapravo bilo. Međutim, ta je pretpostavka daleko od općeprihvaćenog stava i – po svemu sudeći – daleko od suvisle i prihvatljive argumentacije.

Konačno, nije moguće ni bezuvjetno prihvatiti da „mudrost mnoštva” automatski transformira političku vrijednost u epistemičku. Agregiranje stavova mnoštva, puka participacija koja uključuje i sabire različita stajališta mnogih, sama po sebi nema nikakvo svojstvo koje bi jamčilo epistemičku kvalitetu (Goldman 1991, 1999, 2010; Goldman i Cox 1996). Objedinjavanje stavova mnogih jednostavno neće nikakvom „nevidljivom rukom” generirati epistemički kvalitetno vjerovanje ako stavovi od kojih se polazi već i sami nisu (primjereno) kvalitetni. Mnogo je empirijskih dokaza u korist određenog pesimizma prema stavovima mnoštva upravo zbog neadekvatne informiranosti, kapacitiranosti i motiviranosti uključenih u rasprave koji generiraju i nekvalitetne epistemičke stavove (Ahlstrom-Vij 2012, 2013). Štoviše, višestruko je pokazano da oni koji znaju manje-više vjeruju svojim stavovima i kompetencijama: sposobnost formiranja ispravnih vjerovanja obrnuto je proporcionalna samopouzdanju i otvorenosti prema revidiranju vlastitih stavova, kada su konfrontirana s drugačijima ili kompleksnijima (Kruger i Dunning 1999). Osim toga, postoje brojna društvena ograničenja, poput tzv. Hegemonije zajedničkog znanja, koja dodatno dovode u pitanje epistemičku kvalitetu čak i rasprave mnoštva. Naime, čak i da je moguće da pojedinci koji sudjeluju u raspravi neovisno i bez tuđih utjecaja formiraju vlastita vjerovanja, pokazano je da često raspolažu istim podacima. Nestručnjaci obično dijele iste podatke (koje mogu svi razumjeti), a kako se oni ponavljaju u međusobnim raspravama dobivaju na dodatnoj uvjerljivosti i značaju koji objektivno nemaju. U konačnici, taj najniži zajednički nazivnik koji je poznat i prihvatljiv svima, stručnima i nestručnima, postaje zajedničko vjerovanje ili sud (Prelec, Seung i McCoy 2017). Ukratko, „mudrost mnoštva”, iako ima veliki demokratski potencijal, treba sagledavati u svjetlu činjenice da će imati veću epistemičku relevantnost samo pod pretpostavkom da sudionici već imaju epistemički kvalitetna vjerovanja ili otvorenost prema epistemički kvalitetnim vjerovanjima.

Nakon svega, čini se da podcjenjivanje povjerenja u epistemičke autoritete samo po sebi, kao epistemičko djelovanje, ne može biti epistemički odgovorno ako nam je stalo do epistemičke kvalitete. Kao što smo vidjeli, suprotstavljanje kritičkog mišljenja i povjerenja u stručnjake ili podcjenjivanje tuđe ekspertize generirano je dvama u konačnici neutemeljenim pretpostavkama: (i) pretpostavkom idealiziranog spoznavatelja i okolnosti zbog kojih kritičko

mišljenje svakog čovjeka uvijek i nužno rezultira epistemičkom kvalitetom; (ii) pretpostavkom epistemološkog revizionizma u pogledu objektivne epistemičke vrijednosti, prema kojoj istina, epistemička kvaliteta, pa ni ekspertiza stručnjaka nisu objektivne vrijednosti. Dok prva zanemaruje realne socijalne okolnosti formiranja vjerovanja, druga formiranje vjerovanja reducira isključivo na socijalnu dimenziju njihovog nastajanja. Pravi put je negdje između, u uvažavanju društvene situiranosti spoznavatelja, ali i u zadržavanju objektivne epistemičke vrijednosti vjerovanja, koja ne može biti reducirana na socijalne okolnosti njegovog nastanka. Ukratko, objektivna epistemička kvaliteta u realnim (subidealnim) epistemičkim okolnostima postiže se kritičkim mišljenjem, ali i povjerenjem u stručnjake. Nema supstancijalne napetosti između ove dvije epistemičke strategije: nastavno na to, pokušat ću pokazati da povjerenje u stručnjake ne samo da ne treba suprotstavljati kritičkom mišljenju, već i da je ono sastavni dio ispravnog razumijevanja kritičkog mišljenja.

4. Epistemička autonomija i kritičko mišljenje

Epistemička autonomija ili oslanjanje na vlastite intelektualne snage je nedvojbeno vrlina odgovornog epistemičkog djelatnika. Međutim, kako sam već najavila, stava sam da se kritičko mišljenje ne može svesti na epistemičku autonomiju, posebice shvaćenu kao isključivanje oslanjanja na autoritete.

Autorica fokusira raspravu i jasno ističe tezu (vlastiti stav) – kritičko mišljenje ne može se svesti na epistemičku autonomiju.

Kritičko mišljenje uključuje epistemičku autonomiju u smislu u kojem ona referira i na samostalno savjesno i pažljivo razmatranje pitanja, reflektiranje o problemu koje može i ponekad treba rezultirati i epistemičkom odlukom o povjerenju prema onima za koje je procijenjeno da znaju više i bolje od nas samih. Povjerenje u epistemičke autoritete ili stručnjake također je dio kritičkog mišljenja, ali i prakticiranja epistemičke autonomije. Za razliku od Huemera, smatram da se kritičko mišljenje ne može poistovjetiti s isključivanjem povjerenja u epistemičke autoritete. Za razliku od analitičkog tradicionalizma i postmodernog redukcionizma, ne smatram da epistemička

autonomija isključuje povjerenje u stručnjake. Držim da treba ostati pri početnoj Deweyevoj definiciji kritičkog mišljenja kao savjesnog i pažljivog reflektiranja o vjerovanju. Slažem se s Lindom Zagzebski da epistemička autonomija ima epistemičku vrijednost samo ako doprinosi epistemičkoj kvaliteti i uključuje i mogućnost da epistemički autonomno izaberemo osloniti se na stručnjake. Nije epistemički odgovorno kritičko mišljenje inzistirati na vlastitom stavu, unatoč tome što smo svjesni da znamo manje i da naš stav ne može biti adekvatne epistemičke kvalitete. Nije epistemički odgovorno niti ne imati uvid u vlastite intelektualne deficite i prigrliti iluziju osobne superiornosti usprkos komparativno lošijem znanju i obrazovanju. Naprotiv, povjerenje u stručnjake, epistemičke autoritete u području, nužan je dio epistemički odgovornog prakticanja epistemičke autonomije.

[...] epistemički autoritet ne referira uvijek na stručnjake (ljude koji su pouzdan izvor podataka u nekoj domeni) već na kompleksniju situaciju u kojoj, na temelju savjesne samorefleksije, imamo povjerenja u osobu u čija vjerovanja (i svjedočanstva) smatramo da je bolje vjerovati nego samima sebi. (Zagzebski 2012: 5)

Razumijevanje odnosa kritičkog mišljenja i epistemičke autonomije unutar tradicionalne (analitičke) epistemologije slijedilo je sljedeće zaključivanje:

1. Kritičko mišljenje je epistemička vrlina epistemički autonomnog djelovanja.
2. Epistemički autonomno djelovanje isključuje oslanjanje na epistemičke autoritete.
3. Svaki epistemički djelatnik može prakticanjem epistemičke autonomije postići epistemičku vrlinu (pretpostavka idealiziranog spoznavatelja).

K: Stoga, epistemička vrlina kritičkog mišljenja isključuje oslanjanje na epistemičke autoritete.

Razumijevanje kritičkog mišljenja i epistemičke autonomije prema postmodernističkim ili konstruktivističkim epistemologijama temeljilo se na sljedećem zaključivanju:

1. Kritičko mišljenje je epistemička vrlina epistemički autonomnog djelovanja.
2. Epistemički autonomno djelovanje isključuje oslanjanje na epistemičke autoritete.

3. Izostanak objektivne epistemičke vrijednosti svako prakticiranje epistemičke autonomije čini epistemičkom vrlinom (pretpostavka isključivo socijalne determiniranosti vjerovanja).

K: Stoga, epistemička vrlina kritičkog mišljenja isključuje oslanjanje na epistemičke autoritete.

Držim da je o odnosu kritičkog mišljenja i epistemičke autonomije ispravnije zaključivati na sljedeći način:

1. Kritičko mišljenje je epistemička vrlina epistemički autonomnog djelovanja.
2. Epistemički autonomno djelovanje u najvećoj mjeri doprinosi epistemičkoj kvaliteti.
3. Epistemički autonomno djelovanje uključuje i oslanjanje na autoritete ako doprinosi epistemičkoj kvaliteti.

K: Stoga, epistemička vrlina kritičkog mišljenja uključuje oslanjanje na epistemičke autoritete.

Autorica eksplicitno navodi različite argumente i oblikuje ih jasno ističući premise i konkluziju.

Kao što sam već spomenula, pogrešno razumijevanje naravi kritičkog mišljenja proizlazi, s jedne strane, iz otklona od socijalne dimenzije spoznaje (unutar tradicionalne analitičke epistemologije), a s druge iz prenaplašavanja te iste socijalne dimenzije (unutar postmodernizma ili socijalnog konstruktivizma). Socijalna epistemologija, kao već jasno legitimirana disciplina, omogućila je da se pitanje jasnije sagleda i zauzme pozicija između tradicionalizma i redukcionizma (Fricker 1998). Upravo pažljivija analiza uloge socijalne dimenzije u formiranju vjerovanja omogućuje uočavanje pretpostavke tradicionalne (analitičke) epistemologije zaokupljene poglavito pitanjima uvjeta znanja i spoznaje potpuno izoliranog individualnog spoznavatelja. Epistemički djelatnik predstavljan je kao asocijalno biće, a socijalne okolnosti kao posve irelevantne za njegovo formiranje vjerovanja. Dok je tradicionalna (analitička) epistemologija namjerno izbjegavala istraživanje interpersonalnih socijalnih aspekata spoznaje, pokreti poput postmodernizma, sociologije

znanja ili kulturalnih studija upravo su isticanjem ovog deficita u istraživanju znanja zadobile na popularnosti i neočekivanoj prijemčivosti u intelektualnim krugovima. Kako sam već napomenula, važan dio njihove agende upravo je odbacivanje normativne dimenzije epistemologije, a posebice objektivne epistemičke validnosti vjerovanja u korist analize socijalnih uvjeta stvaranja vjerovanja. Naglašavanje socijalnog karaktera spoznaje dovelo je do potpune redukcije vjerovanja na socijalne uvjete njihovog nastanka, epistemički je djelatnik sveden na puku funkciju odnosa moći, a njegova vjerovanja na sociokulturne konstrukcije (pri čemu je jedini zadatak epistemologije dekonstrukcija ili analiza tih uvjeta nastanka vjerovanja).

Ukratko, ključnim mi se čini nadići ograničenja tradicionalizma i redukcionizma, može se reći i modernizma i postmodernizma, u cilju sveobuhvatnog kompleksnijeg sagledavanja epistemičkih vrlina (i poroka). Na taj način omogućeno nam je i bolje razumijevanje pojma kritičkog mišljenja, kao i zabluda koje mogu naštetiti traganju za istinom i stvaranju epistemički kvalitetnih vjerovanja. U posljednjem odsječku pokušat ću pokazati kako se, temeljem ispravnog razumijevanja naravi i značenja kritičkog mišljenja, može raskrinkati sveprisutan i devastirajući fenomen kulture neznanja, ali i prakticirati regulativna ili primijenjena epistemologija.

5. Kultura neznanja

Ponovno razmatranje *kritičkog* mišljenja upućuje nas na ponovno promišljanje značenja samostalne refleksije ili epistemičke autonomije koju kako sam pokušala argumentirati, treba poglavito shvatiti kao zahtjev za povećanom osjetljivošću na epistemičku kvalitetu konačnih vjerovanja, a ne kao puko oslanjanje na vlastite intelektualne snage. Samostalnost u promišljanju ili epistemičku autonomiju treba razumijevati ne kao epistemički neodgovorni egoizam ili egocentrizam, već kao prostor samostalnog prosuđivanja o tome kako postići najbolja vjerovanja. Epistemička ovisnost o drugima nije neodgovorna sve dok u njenim osnovama stoji savjesno razmatranje konačne kvalitete vjerovanja. Ne postajemo manje samostalni ili autonomni ako procijenimo da je povjerenje u stručnjake opravdano, kao što ne postajemo ni automatski više samostalni i autonomni odbijajući razumjeti

narav povjerenja i epistemičke ovisnosti. Bit epistemičke vrline (epistemičke odgovornosti/traganja za istinom) je epistemička kvaliteta, najbolje epistemičko postignuće, a ne prihvaćanje ili neprihvatanje da nam epistemički život bude reguliran od strane drugih, uključujući epistemičke autoritete. Nasuprot hiperindividualizmu ili kvazisolipsizmu s jedne i sociopolitičkom determinizmu ili pak socijalnom fatalizmu s druge strane, treba razmisliti o idealu „neovisne ovisnosti”. Epistemički djelatnik kojem možemo pripisati epistemičke vrline jest osoba koja želi biti na primjeren način „regulirana” od drugih, na način da misli svojom glavom kao neovisan i kritični mislitelj i istraživač. Ako kritičko mišljenje jest epistemička ili intelektualna vrlina, ono mora inkorporirati elemente intelektualnog povjerenja (i skromnosti), a da pritom ne sklizne u epistemički porok epistemički neodgovorne ovisnosti i reguliranosti drugima. Posebno je važno na pravi način razumjeti značenje i sadržaj vrline kritičkog mišljenja zbog suvremenog fenomena tzv. „kulture neznanja” koja se, neočekivano, upravo slavi kao legitimni epistemički stav, pa čak i kao ideologija „navodno” kritičkog mišljenja (DeNicola 2017, Nichols 2017). Kada govorim o kulturi neznanja, mislim poglavito na učestale prakse samouvjerenog samostalnog formiranja vjerovanja i donošenja sudova o pitanjima o kojima se ne posjeduje relevantno znanje. Neznanje označava stanje u kojima se spoznavatelji oslanjaju na stereotipe i predrasude, zanemaruju i obezvrjeđuju racionalno i odgovorno istraživanje i promišljanje uz potpuno nerazumijevanje važnosti odgovarajuće dokazne građe prilikom formiranja vjerovanja ili donošenja odluka. „[K]ultura neznanja reflektira uzdizanje volje nad razumom, gubitak smislenog pojma objektivnosti i radikalnu promjenu u demokratskoj epistemologiji (DeNicola 2017: 9). Umjesto vrijednosti intelektualne odgovornosti, epistemičke savjesnosti i traganja za objektivnom epistemičkom kvalitetom, u kulturi neznanja razvija se ideja „moje vlastite istine”. Radi se o zahtjevu da se legitimira privatni, posebni osobni uvid u „pravu istinu”, znanje „upućenih” o zavjerama, podacima dostupnim samo iniciranim ili o istini koja se „otkriva” samo pojedincima.

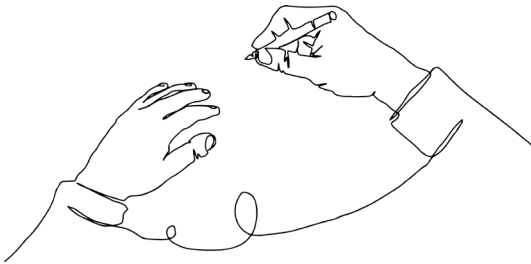
Posljedice kulture neznanja ogledaju se u različitim pseudoznanstvenim pokretima poput onih protiv cijepljenja, za poučavanje kreacionizma, teorijama zavjera, poricateljima klimatskih promjena i slično. Jednako tako, svjedoci smo skepticizma prema znanosti koji ima sva obilježja nove krize prosvijećenosti. Skepticizam prema znanosti vrlo je jasno koreliran sa sklonošću političkoj

ideologiji, religijskim stavovima, moralnim uvjerenjima, životnim stilovima, ali i posjedovanjem znanja o osnovama znanosti (Lewandowsky et al. 2016). Na koncu, otvoreno se proklamira antiintelektualizam, kritizira „knjiško” znanje, odbacuju institucijski i teško stečeni standardi znanja koji se njeguju od vremena prosvjetiteljstva i koji su nedvojbeno unaprijedili kvalitetu uvjeta življenja (DeNicola 2017, Nichols, 2017). Kultura neznanja, paradoksalno, izvire upravo iz razumijevanja kritičkog mišljenja na način da se radi o legitimnosti bezuvjetnog prakticiranja samostalne refleksije ili epistemičke autonomije. Štoviše, čini se kao da je u djelo proveden stav da je samostalno mišljenje koje isključuje stručnjake uvijek intelektualna vrlina, a povjerenje u stručnjake ili epistemičke autoritete uvijek intelektualni porok. Teško da možemo zamisliti da su i tradicionalni (analitički) epistemolozi kao i oni postmodernistički imali na umu javno eksponiranje kulture neznanja kao prakticiranje samostalne refleksije i epistemičke autonomije. Kada se govorilo o potrebi epistemičke autonomije i epistemičke samodostatnosti u borbi protiv autoriteta, zasigurno se nije mislilo na opravdanje neznanja, zanemarivanje podataka, racionalne rasprave i razmjene. Međutim, danas se čini opravdanim smatrati da jedan od teorijskih razloga širenja kulture neznanja – iako svakako ne i jedini, s obzirom na niz drugih političkih i socijalnih uzroka – jest upravo inzistiranje na bezuvjetnoj samostalnosti i epistemičkoj autonomiji svakog spoznavatelja. Upravo je zato potrebno pojasniti značenje i ulogu samostalne refleksije ili epistemičke autonomije za kritičko mišljenje.

Epistemička vrlina kritičkog mišljenja zahtijeva samostalnost ili autonomiju kao nužan uvjet za procjenu toga postižu li se epistemički najbolji rezultati samostalnim istraživanjem ili povjerenjem u epistemičke autoritete. Bit oslanjanja na vlastite epistemičke snage jest u tome, a ne u legitimiranju egoističkog preferiranja vlastitih stavova, samo zato što su vlastiti, pred svim ostalima.

Autorica zaključuje raspravu isticanjem ključnog elementa važnosti oslanjanja na vlastite epistemičke snage koje se povezuje s kritičkim mišljenjem, a koje bitno mijenja raspravu o izjednačavanju kritičkog mišljenja sa samostalnim formiranjem vjerovanja.

Prostor za bilješke



AKTIVNE METODE POUČAVANJA I OBLICI RADA

Nalazi istraživanja o primjeni metode usmenog izlaganja sadržaja poučavanja ukazuju na to da učenici takav sadržaj, poučavan na takav način, teže usvajaju i brže zaboravljaju. Tome valja pridodati i podatak o pažnji slušatelja koja opada nakon petnaest minuta nečijeg jednosmjernog izlaganja, što je očit znak nedostatka navedene metode poučavanja (Vizek Vidović, Benga Kletzien i Cota Bekavac, 2002). Također, navedeno ukazuje i na potrebu da se tzv. predavačka nastava obogati različitim metodama poučavanja s naglaskom na većoj aktivnosti učenika. Primjena aktivnih metoda poučavanja za sobom povlači i odmak od redukcije poučavanja na samo frontalni oblik rada te aktivno zauzimanje za uključivanje suradničkih oblika rada u poučavanje – rada u paru, grupnog rada i tmskog rada. Poučavanje za kritičko mišljenje i u odnosu na oblike rada sugerira kombinaciju različitih oblika rada, od individualnog, frontalnog do različitih oblika suradničkog učenja.

Dimenzija aktivne metode poučavanja i oblici rada, prema tome, uključuje: (a) primjenu različitih metoda poučavanja, i to od metode usmenog izlaganja preko razgovora do različitih tehnika aktivnog učenja i poučavanja poput oluje ideja i igranja uloga; (b) primjenu različitih oblika rada u poučavanju, i to od frontalnog i individualnog do suradničkih oblika rada. Isto tako, dimenzija aktivnih metoda poučavanja i oblika rada odnosi se i na osmišljavanje i inoviranje poučavanja u kategoriji metoda poučavanja i oblika rada.

Primjeri metoda poučavanja koje potiču razvoj kritičkog mišljenja²⁹

1. **Razmisli** je aktivna metoda poučavanja koja na najjednostavniji i temeljan način potiče aktivnost učenika. Edukator, prije nego što učenicima pruži gotovu informaciju povezanu sa sadržajem poučavanja i učenja, poziva učenike da razmisle o određenom pitanju/temi. Od učenika se ne mora tražiti da uvijek verbaliziraju i/ili podijele s grupom svoja promišljanja.

2. **Metoda razgovora / metoda postavljanja pitanja** jest aktivna metoda poučavanja u kojoj edukator ne daje gotove informacije učenicima, već im postavlja pitanja o sadržaju poučavanja kako bi učenici sami došli do odgovora. Na taj se način ostvaruje aktivnost učenika i osigurava njihova angažiranost već u procesu poučavanja. Dodatno, evocira se prethodno znanje učenika, potiče kreiranje novih ideja, drugačijih perspektiva itd. u pristupu sadržaju poučavanja.

3. **INSERT metoda** je interaktivni način dubinskoga kritičkog čitanja i pronalaženja u tekstu: (1) informacija koje se već znaju (oznaka +); (2) novih informacija / onih koje se nauče čitajući (oznaka !); (3) informacija koje su nejasne, zbunjujuće... (oznaka ?); (4) informacija o kojima se želi znati više (oznaka →). Obilježava se tekst na marginama ili se zasebno bilježe informacije prema INSERT predlošku.

INSERT METODA			
+	!	?	→

²⁹ Primjeri aktivnih metoda poučavanja (1 – 12) preuzeti su i prilagođeni prema Benge Kletzien i Cota Bekavac (2002) i Vizek Vidović, Benge Kletzien i Cota Bekavac (2002), a ostale metode (13 – 15) osmislila je autorica priručnika.

4. **Pitanja autoru** jest aktivna metoda poučavanja u kojoj se učenike potiče da preuzmu aktivnu ulogu u procesu čitanja tekstova. Od učenika se traži da u prvom koraku dubinski čitaju tekst – izdvajaju ključne informacije, izdvajaju nejasne pojmove itd. Nakon dubinskog čitanja, učenici formuliraju pitanja o tekstu kao da ih upućuju autoru. Pitanja mogu biti formulirana na sjedeći način:

- *Koji je Vaš stav o X-u?*
- *Što želite poručiti?*
- *Na koji način opravdavate X?*
- *Na koji se način to može povezati s vašim ranijim stavovima o Y-u?*

5. **Čitanje s predviđanjem** jest aktivna metoda poučavanja kod koje se učenike potiče da dubinski čitaju tekst uz prekide čitanja i davanja odgovora na pitanje *Što mislite da će se dogoditi? Na temelju čega to zaključujete?* Nakon predviđanja onoga što će se dogoditi, učenici moraju odgovoriti na pitanje *Što se zaista dogodilo?* Čitanje s predviđanjem povećava interes za sadržaj poučavanja, ali i pridonosi razumijevanju teksta te njegovu nadgledanju.

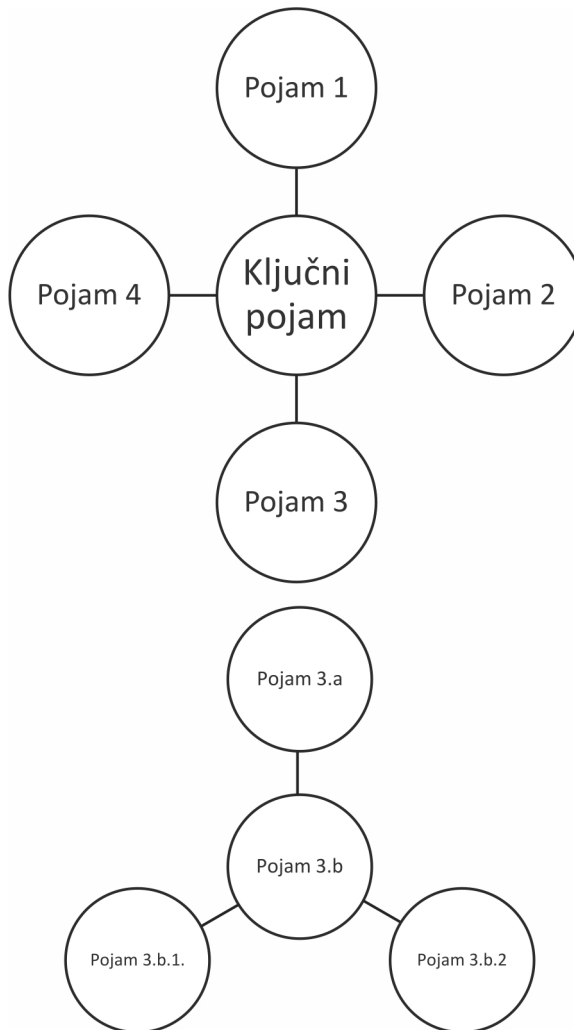
ČITANJE S PREDVIĐANJEM	
Čitanje	
Prekid čitanja 1	
Što mislite da će se dogoditi?	
<i>Na temelju čega to zaključujete?</i>	
Čitanje	
Što se zaista dogodilo?	
Čitanje	
Prekid čitanja 2	
Što mislite da će se dogoditi?	
<i>Na temelju čega to zaključujete?</i>	
Čitanje	
Što se zaista dogodilo?	

6. **KWL metoda** (znam – želim znati – naučio sam) jest metoda poticanja na razmišljanje onoga što učenici znaju (prethodno znanje učenika), žele znati (motivacija učenika) i što su naučili (sinteza naučenog). Učenici u tablicu ispisuju stupac K i W prije obrade sadržaja poučavanja (kroz npr. čitanje teksta ili usmeno izlaganje edukatora), a stupac L nakon obrade sadržaja poučavanja.

KWL		
Znam	Želim znati	Naučio sam

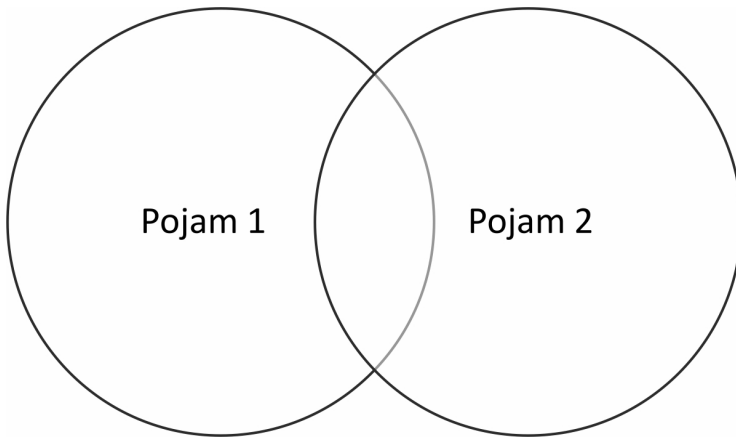
7. **Pojmovi unaprijed** jest aktivna metoda poučavanja kojom se kod učenika evocira njihovo prethodno znanje o fenomenu koji se poučava. Edukator na početku poučavanja izdvoji jedan ili nekoliko pojmova. Zadatak je učenika da pretpostave (na temelju svojeg dosadašnjeg znanja o pojmu/fenomenu): temu poučavanja; međusobni odnos izdvojenih pojmova/fenomena; pitanje rasprave koje otvara pojam/fenomen i sl. Učenici mogu raditi zadatak u paru ili u skupini. Nakon samostalnog rada, učenici iznose svoje pretpostavke o kojima se raspravlja u suradnji s edukatorom i ostalim učenicima. Na kraju poučavanja važno je referirati se na prijedloge učenika – izdvojiti prijedloge koji odgovaraju sadržaju poučavanja, koji predstavljaju nov pristup pojmu/fenomenu, koji ne odgovaraju sadržaju poučavanja i predstavljaju pogrešne informacije i sl.

8. **Grozd** je aktivna metoda poučavanja koja predstavlja tzv. kognitivnu mapu. Ovom se nastavnom metodom sadržaj poučavanja nastoji prikazati, strukturirati i kategorizirati. Dakle, prikazuju se odnosi između različitih fenomena unutar sadržaja poučavanja. Učenici mogu participirati u obliku individualnog rada, ali i kroz suradničke oblike rada.



Primjer sheme grozda

9. **Vennov dijagram** jest aktivna metoda poučavanja kod koje se sadržaj poučavanja grafički prikazuje kroz Vennove dijagrame. Određuje se odnos dvaju (ili više) pojmova/fenomena tako da učenici određuju: (a) zajedničke elemente dvaju (ili više) pojmova/fenomena i zapisuju sadržaj unutar dijagrama koji se preklapaju te (b) elemente po kojima se dva (ili više) pojma/fenomena razlikuju i zapisuju sadržaj unutar dijagrama koji se ne preklapaju.



Shema Vennova dijagrama za određivanje odnosa između dvaju pojmova/fenomena

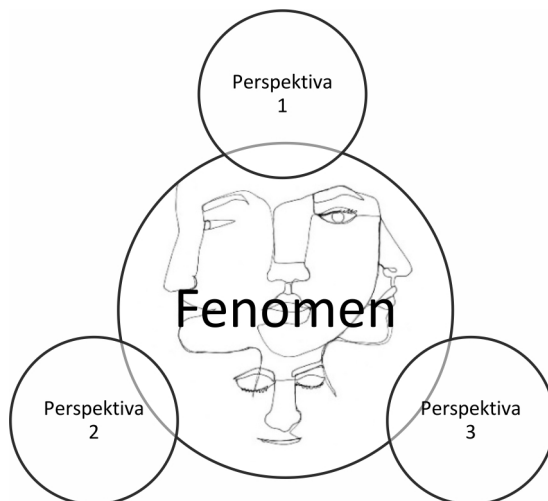
10. **Razmisli i razmijeni** jest aktivna metoda poučavanja koja se vezuje uz suradnički oblik rada – rad u paru. Jednostavna je metoda poučavanja koja uključuje participaciju učenika kroz njihovo: (a) individualno promišljanje o nekom pitanju povezanom sa sadržajem poučavanja, nakon kojeg slijedi: (b1) razmjena ideja s učenikom u paru ili (b2) dijeljenje ideje s učenikom u paru koji mora aktivno slušati pa parafrazirati rečeno, čime se razvija vještina aktivnog slušanja.

11. **Pisani razgovor** jest pismena komunikacija među učenicima koja se provodi tako da edukator odredi temu koju učenici u paru naizmjenično u tišini komentiraju na zajedničkom radnom listiću. Metoda stvara visoku koncentraciju učenika uz intenzivni oblik interakcije među njima. Izrazita je prednost ove metode ta što osigurava prostor i priliku za jednaki angažman učenika (posebno onih kojima je teže sudjelovati u usmenim verbalnim raspravama i razgovorima).

12. **Akademski kontroverzija** jest aktivna metoda poučavanja u kojoj se u okviru sadržaja poučavanja izdvaja pitanje rasprave. Na izdvojeno pitanje rasprave učenici odgovaraju (najčešće podijeljeni u skupine) tako da zastupaju

ili osporavaju stav po slučajnom odabiru (neovisno o vlastitom stavu o temi rasprave). Ova je metoda poučavanja iznimno važna u segmentu razvoja vještina zamišljanja mogućih situacija i sagledavanja fenomena iz različitih perspektiva.

13. **Iz različitih kutova** jest aktivna metoda poučavanja kod koje se sadržaj poučavanja prikazuje iz više različitih perspektiva. Učenicima se prikaže određena tema iz određene perspektive. Nakon toga učenici dobiju zadatak da prikažu tu temu iz neke druge perspektive (ili više drugih perspektiva).



14. **Slični i različiti** jest aktivna metoda poučavanja kod koje se sadržaj poučavanja prikazuje tako da se izdvajaju: (a) sličnosti dvaju (ili više) pojmova/fenomena, odnosno izdvajaju se zajednički elementi pojmova/fenomena; (b) razlike dvaju (ili više) pojmova/fenomena, odnosno izdvajaju se specifični elementi prema kojima se pojmovi/fenomeni međusobno razlikuju. Kod primjene ove metode poučavanja važno je da učenici odrede kriterije prema kojima izdvajaju sličnosti odnosno razlike pojmova/fenomena.

Pojam 1		Pojam 2	
Razlika	Sličnosti	Razlika	Kriterij

Shema metode slični i različiti

15. **Pisana rasprava** jest aktivna metoda poučavanja koja predstavlja vođenje rasprave primjenom individualnog oblika rada (iako bi se, naravno, mogla prilagoditi i za druge oblike rada u nastavi poput rada u paru ili grupnog rada). Učenik na za to pripremljen predložak (tzv. raspravnicu) izdvaja: (1) temu rasprave; (2) pitanje rasprave; (3) bitne informacije za raspravu; (4) argumentirani odgovor na pitanje rasprave; (5) dodatna pitanja koja rasprava otvara; (6) komentar (pisani ili slikovni). Pisana rasprava potiče interaktivno učenje, razvija visoku koncentraciju i preciznost u formiranju stavova. Na kraju, važno je istaknuti kako pisana rasprava, kao i pisani razgovor, osigurava prostor i priliku za jednaki angažman učenika (posebno onih kojima je teže sudjelovati u usmenim verbalnim raspravama i razgovorima).

Važno je napomenuti da su aktivne metode poučavanja ujedno metode učenja s obzirom na to da se uz proces poučavanja događa i proces učenja. U tom je smislu svaka od navedenih aktivnih metoda poučavanja ujedno aktivna metoda učenja.

AKTIVNE METODE VREDNOVANJA

S obzirom na postavljene ishode učenja, koje i traži kritički pristup sadržaju poučavanja (različite razine postignuća učenika od zapamćivanja do stvaranja), evaluacija tih postignuća mora obuhvaćati metode koje nadilaze traženje jednog točnog odgovora. Slijedom toga, dimenzija aktivne metode evaluacije uključuje proces vrednovanja rada učenika uz izraženu primjenu različitih postupaka vrednovanja (od zadataka objektivnog tipa do esejskih zadataka, kako usmenih tako i pisanih).

Kod poučavanja za kritičko mišljenje edukator ne bi trebao biti usmjeren samo na vrednovanje naučenoga, odnosno na vrednovanje ostvarivanja ishoda učenja (tzv. sumativno vrednovanje), već i na tzv. formativno vrednovanje³⁰ koje se odnosi na vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje. Kod vrednovanja za učenje vrednuje se, bez ocjenjivanja, trenutačna razina ostvarenosti postavljenih ishoda učenja kako bi se usmjerio sam proces učenja. Kod vrednovanja kao učenja učenike se uključuje u proces vrednovanja, i to kroz suradničko vrednovanje, samovrednovanje i vrednovanje poučavanja kako bi upravo aktivnim sudjelovanjem u tome procesu učenici razvili kompetencije kritičkog mišljenja. Konačno, može se reći kako dimenzija aktivnih metoda evaluacije uključuje i element samokritičnosti, odnosno samovrednovanja edukatora, koji imaju zadatak razvijati vrijednost samokritičnosti, kako vlastitu tako i onu svojih učenika.

³⁰ Više o važnoj temi formativnog vrednovanja vidi radove Dylana Williama, primjerice njegovu knjigu *Embedded Formative Assessment: (Strategies for Classroom Assessment That Drives Student Engagement and Learning) (New Art and Science of Teaching)* iz 2017. u izdanju Solution Tree, Inc.

Primjeri metoda vrednovanja koje potiču razvoj kritičkog mišljenja**1. Zadaci za razvoj kritičkog mišljenja**

PRIMJERI ZADATAKA ZA RAZVOJ KRITIČKOG MIŠLJENJA

Izdvojite glavnu ideju o X-u.

Navedite koja je važnost X-a.

Usporedite X i Y prema kriteriju C.

Klasificirajte X prema kriteriju C.

Navedite obilježja prema kojima se X i Y razlikuju.

Navedite obilježja prema kojima su X i Y slični.

Navedite prednosti X-a.

Navedite nedostatke X-a.

Navedite načine kako se nedostaci X-a mogu prevladati.

Odredite prioritete.

Postavite pitanje rasprave o temi X.

Formulirajte vlastiti stav o pitanju rasprave o temi X.

Obranite stav koji glasi X.

Donesite odluku o X-u.

Opravdajte razloge za donesenu odluku X.

Osmislite novi prijedlog o X-u.

...

* Napomena: Navedeni su primjeri zadataka za razvoj kritičkog mišljenja generički i treba ih specificirati s obzirom na temu i predmet poučavanja.

KRITIČKA AKCIJA

Kritička akcija podrazumijeva različite aktivnosti koje pojedinci provode u svojem okruženju, a proizlaze iz njihova kritičkog promišljanja. Drugim riječima, kritička akcija podrazumijeva provedbu aktivnosti nakon identificiranja i analize problema, kreiranja vizije, istraživanja i evaluacije mogućih rješenja te konačno nakon odlučivanja o najprikladnijem rješenju istaknutih problema. U odgojno-obrazovnom okruženju riječ je odgojno-obrazovnim aktivnostima koje učenici izvode, a edukatori ih vode i usmjeravaju.

Polazište za kritičku akciju kao istaknutu dimenziju poučavanja za kritičko mišljenje valja pronaći u Freireovu promišljanju o simultanosti odvijanja promišljanja i djelovanja te u određenju kritičkog razmišljanja kao aktivnosti. Freire kaže:

Želio bih naglasiti da moja obrana prakse ne uključuje podjelu prakse na prvi korak razmišljanja i sljedeći korak djelovanja. Djelovanje i razmišljanje događaju se istovremeno. Kritička analiza stvarnosti može međutim otkriti osobit oblik djelovanja koji u ovom trenutku nije ostvariv ili je neprikladan. Oni koji razmišljajući uoče neizvedivost ili neprikladnost nekog oblika djelovanja (pa ga zato treba odgoditi ili zamijeniti) ne mogu se stoga optužiti za neaktivnost. I kritičko je razmišljanje aktivnost (Freire, 2002, str. 80).

Uz Freireova promišljanja, opravdanje za uključivanje kritičke akcije kao istaknute dimenzije poučavanja za kritičko mišljenje valja pronaći i u proširenju ideje kritičkog mišljenja koje nudi Barnett (1997). Autor ističe kako ideju kritičkog mišljenja treba proširiti na ideju kritičkog bivanja (engl. *critical being*), koja osim kritičke refleksije nad sadržajem uključuje i razvoj kritičke samorefleksije i kritičke akcije. Kritička akcija pritom se definira kao forma kritičnosti koja podrazumijeva izravnu angažiranost u svijetu. Naznake navedene ideje valja pronaći i u Lipmanovu (2003) naglašavanju kritičkog mišljenja kao praktičnog rezoniranja (engl. *practical reasoning*) koje ide u smjeru razvoja pojedinca u smislu da onda biva refleksivniji, razložniji i razumniji pa na taj način i djeluje u svojem okruženju. Brookfield (2012)

to naziva i poduzimanjem informativne akcije na temelju identificiranja pretpostavki, provjere istinitosti i valjanosti tih pretpostavki te promatranja ideja i odluka iz različitih perspektiva, u čemu i vidi smisao kritičkog mišljenja.

Dimenzija kritičke akcije prema tome uključuje identificiranje problema u okruženju i zajednici; kreiranje vizije i predlaganje rješenja koja su povezana sa sadržajem poučavanja; odabir najboljeg rješenja identificiranih problema u okruženju i zajednici te konačno provedbu aktivnosti u okruženju i zajednici koje su povezane sa sadržajem poučavanja. U nastavku teksta prikazuje se primjer obrasca za primjenu kritičke akcije u poučavanju.

KRITIČKA AKCIJA
1. KORAK Identificiraj problem u svojem okruženju. Zapiši identificirani problem u formi jasne tvrdnje.
PROBLEM:
2. KORAK Kreiraj moguća rješenja za identificirani problem.
RJEŠENJE 1: RJEŠENJE 2: RJEŠENJE 3:
3. KORAK Odaberi najbolje rješenje. Argumentiraj.
ODABRANO RJEŠENJE: NAVEDENO RJEŠENJE ODABRANO JE IZ SLJEDEĆIH RAZLOGA: 1: 2:

... Nastavlja se

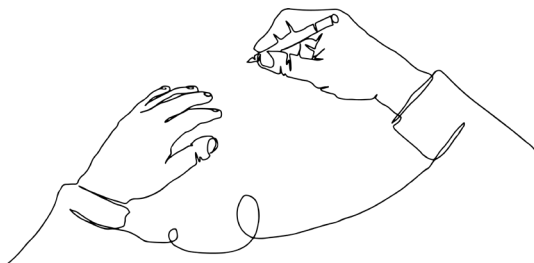
4. KORAK Provedi odabrano rješenje.

DEMOKRATSKO OZRAČJE POUČAVANJA

Postavljanje izazovnih pitanja učenicima uz izraženo razvijen dijalog tijekom kojeg se učenici međusobno uvažavaju, ali i iskazuju neslaganje s tuđim mišljenjima, pokazalo se kao važan element poučavanja koji pridonosi razvoju kritičkog mišljenja (Shim i Waltzack, 2012). Nerijetko se navodi kako je iznimno važno učenicima osigurati okruženje u kojem se dopuštaju pogrešni odgovori i razbija strah od pogrešnog odgovora jer se tako osigurava prostor za generiranje raznovrsnosti ideja koje pridonose razvoju kritičkog mišljenja. Dimenzija demokratskog ozračja poučavanja predstavlja dimenziju poučavanja za kritičko mišljenje koja uključuje aktivno uključivanje svih učenika u proces poučavanja i učenja; poticanje interakcije i suradničkih odnosa; razvoj ozračja tolerancije, uvažavanja tuđeg mišljenja i otvorenosti ka novim idejama i kritikama; osiguravanje slobodnoga argumentiranog neslaganja sa stavovima drugih; osiguravanje nerizičnog okruženja bez poruge, omalovažavanja i straha.

Na kraju valja istaknuti kako se dimenzija demokratskog ozračja poučavanja u znatnoj mjeri ostvaruje u praksi primjenom ostalih dimenzija poučavanja za kritičko mišljenje. Kritički pristup sadržaju poučavanja, primjena aktivnih metoda poučavanja i suradničkih oblika rada, primjena aktivnih metoda vrednovanja te konačno primjena kritičke akcije povlače za sobom ili, bolje rečeno, postavljaju zahtjev za to da se sve navedeno događa u ozračju izražene interakcije i uključenosti svih subjekata te otvorenosti, dijaloga i međusobnog uvažavanja.

Prostor za bilješke



Literatura

Amado, J. (1959). *Kapetani pješčanog spruda*. Zagreb: Zora.

Anderson, L. W. i Krathwohl, D. R. (ur.) (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Anić, V. (2000). *Rječnik hrvatskog jezika*. Zagreb: Novi liber.

Barnett, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: SRHE & OUP.

Benge Kletzien S. i Cota Bekavac M. (2002). *Čitanje, pisanje i rasprava za poticanje kritičkog mišljenja*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

Benge Kletzien S., Cota Bekavac M. i Vizek Vidović, V. (2002). *Aktivno učenje i ERR okvir za poučavanje*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

Benge Kletzien S., Cota Bekavac M. i Grozdanić V. (2003). *Suradničko i iskustveno učenje*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

Berčić, B. (2012). *Filozofija – svezak prvi*. Zagreb: Ibis.

Bjelanović Dijanić, Ž. (2012). Neke metode za razvoj kritičkog mišljenja učenika po ERR sustavu. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 19, 1, 163–179. Preuzeto 15. listopada 2020. s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=139454

Blackburn, S. (2005). *Dictionary of Philosophy*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook I: The cognitive domain*. New York: David McKay.

Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. San Francisco: Jossey Bass.

Buchberger, I. (2012). *Kritičko mišljenje: priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*. Rijeka: Universitas. Preuzeto 15. lipnja 2020. s http://www.universitas.hr/wp-content/uploads/2013/02/Buchberger_Kriticko-misljenje_-prirucnik.pdf

Buchberger, I. (2020a). *Poučavanje za kritičko mišljenje: generički model za nastavnike i edukatore*. U: Kolar Billege, M. i Letina, A. (ur.), Međunarodna znanstvena i stručna konferencija Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO – Zbornik radova simpozija Metodički pristupi u odgoju i obrazovanju. Zagreb: Sveučilište Zagrebu, Učiteljski fakultet u Zagrebu. Preuzeto 16. svibnja 2022. s https://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2020/10/STOO2019_Metodicki_pristupi_odgoju_obrazovanju_e-vers2.pdf

Buchberger, I. (2020b). Kako poučavati za kritičko mišljenje? (radni priručnik nastao u okviru projekta Povećanje zapošljivosti studenata kroz unapređenje Centra za karijere i razvoj stručne prakse – CEZAR). Preuzeto 16. svibnja 2022. s [https://www.efri.uniri.hr/upload/Centar%20za%20karijere%202022/Buchberger-Kako_pou%C4%8Davati_za_kriti%C4%8Dko_mi%C5%A1ljenje-Priru%C4%8Dnik_\(2020\).pdf](https://www.efri.uniri.hr/upload/Centar%20za%20karijere%202022/Buchberger-Kako_pou%C4%8Davati_za_kriti%C4%8Dko_mi%C5%A1ljenje-Priru%C4%8Dnik_(2020).pdf)

Buchberger, I. (2022). *Poučavanje za kritičko mišljenje: konstrukcija i validacija anketnog upitnika* (rukopis – znanstveni članak upućen na recenziranje u časopis *Metodički ogledi*).

Buchberger, I. i Kovač, V. (2017). Kritičko donošenje odluka u kontekstu školskog vođenja. *Život i škola*, 63(1), 29–40.

Camus, A. (1996). *Prvi čovjek*. Zagreb: CERES.

Ceci, S. (2022). *Korelacija vs. kauzalizacija* [objava na Facebooku] Preuzeto 25. ožujka 2022. s <https://www.facebook.com/sasa.ceci>

Copi, I. M., Cohen, C. i McMahon, K. (2011). *Introduction to Logic*. New Jersey: Prentice Hall.

Čakmazović, A. (2021). *Medijska pismenost za najmlađe*. Zagreb: Savez društava Naša djeca Hrvatske. Preuzeto 12. ožujka 2022. s <https://www.medijskapismenost.hr/wp-content/uploads/2021/04/Medijska-pismenost-za-najmla%C4%91e-multimedijски-priru%C4%8Dnik.pdf>

Čekolj, J. (2022). *Junaci i zmajevi u zalasku*. Zagreb: Mala zvona.

Dedić, A. (1993). *Kiša*. Zagreb, Dubrovnik: Croatian P. E. N. Centre & Most.

Dewey, J. (1910). *How we think?* Boston, New York, Chicago: D. C. HEATH & CO., Publishers. Preuzeto 21. siječnja 2020. s <https://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.htm>

Dostojevski, F. M. (1975). *Zapisi iz mrtvog doma / Zimske napomene o ljetnim dojmovima / Zapisi iz podzemlja*. Zagreb: Znanje Zora.

Dostojevski, F. M. (1999). *Idiot*. Zagreb: Školska knjiga.

Đuderija, B. (2016). *Odnekud mi dođe ideja* [objava na Facebooku] Preuzeto 28. studenoga 2021. s <https://www.facebook.com/bobamorska/posts/10223088672272726>

Ennis, R. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14, 15–24. Preuzeto 21. siječnja 2020. s https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/ennisstreamlinedconception_002.pdf

Ennis, R. H. (2011). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. Preuzeto 21. siječnja 2020. s https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf?sfvrsn=7bb51288_2

Epstein, R. L. i Kernberger, C. (2010). *The Pocket Guide to Critical Thinking*. Socorro: Advanced Reasoning Forum.

Facione, P. A. (2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Preuzeto 27. ožujka 2022. s https://www.researchgate.net/profile/Peter-Facione/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts/links/5849b49608aed5252bcbe531/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts.pdf?origin=publication_detail

Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations* (Executive Summary). Preuzeto 27. ožujka 2022. s https://www.researchgate.net/profile/Peter-Facione/publication/242279575_Critical_Thinking_A_Statement_of_Expert_Consensus_for_Purposes_of_Educational_Assessment_and_Instruction/links/5849b94508ae82313e7108de/Critical-Thinking-A-Statement-of-Expert-Consensus-for-Purposes-of-Educational-Assessment-and-Instruction.pdf?origin=publication_detail

Fisher, A. (2001). *Critical Thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.

Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: ODRAZ – Održivi razvoj zajednice.

Hamvas, B. (1999). *Jasmin i maslina (eseji)*. Zagreb: Ceres.

Hajdarović, M. (2011). *Pismo (govor) indijanskog poglavice Seattlea*? Preuzeto 6. lipnja 2022. s <https://povijest.net/2018/?p=2861>

Huysmans, J. K. (2005). *Naopako*. Zagreb: Litteris.

Jergović, M. (2022). *Kako ovih dana voljeti Rusiju, a ne izgubiti dušu?* Preuzeto 23. ožujka 2022. s <https://www.jergovic.com/ajfelov-most/kako-ovih-dana-voljeti-rusiju-a-ne-izgubiti-dusu/?fbclid=IwAR1nfarrwBuc5fL50YCsuoQYc0wk56s424djdZAYGVao2u8YtiiStEZR35g>

Jokić, B. (2022). *Nije bauk prijemni za upis u srednju nego lažna ideja da je moguće u svemu biti odličan: Pa pogledajte oko sebe*. Preuzeto 26. ožujka 2022. s <https://www.tportal.hr/komentatori/clanak/nije-bauk-prijemni-za-upis-u-srednju-nego-lazna-ideja-da-je-moguce-u-svemu-biti-odlican-pa-pogledajte-oko-sebe-foto-20220219>

Joyce, J. (1991). *Uliks*. Opatija: Otokar Keršovani.

Kišiček, G. (2010). Pogreške u argumentaciji – dvojbe u tumačenju i klasifikaciji. *Govor*, 27, 2, 129-143. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/166087> (1.12.2022.)

Klarić, M. (2020). *Četiri elementa*. Zagreb: Sandorf.

Klooster, D. (2002). Što je kritičko mišljenje? *Metodički ogledi*, 9, 2, 87–95.

Kovač, S. (2009). *Logika*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moore, G. E. (2009). *Principia ethica*. Zagreb: KruZak.

Paul, R. (2012). *Critical thinking: Basic Questions and Answers*. Preuzeto 27. ožujka 2022. s <https://www.criticalthinking.org/pages/richard-paul-anthology/1139>

Paul, R., Binker, A. J. A., Martin, D., Vetrano, C. i Kreklau, H. (1989). *Critical Thinking Handbook: 6th-9th Grades. A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies, & Science*. Preuzeto 23. travnja 2019. s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308481.pdf>

Petrović, G. (1965). *Logika*. Zagreb: Školska knjiga.

Petrović, G. (1994). *Logika*. Zagreb: Element.

Prijić Samaržija, S. (2020). Isključuje li kritičko mišljenje povjerenje u epistemičke autoritete? *Prolegomena: Časopis za filozofiju*, 19, 1, 5–26.

Sandić, S. i Iveković, R. (2022). *Niti težim da se vratim, niti sam težila da odem* – intervju. Preuzeto 31. svibnja 2022. s <https://gloriaglam.hr/gg-talk/rada-ivekovic-niti-tezim-da-se-vratim-niti-sam-tezila-da-odem-7862>

Scriven, M. i Paul, R. W. (1987). *Defining Critical Thinking – 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform*. Preuzeto 21. siječnja 2020. s <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

Shim, W. i Walczak, K. (2012). The impact of faculty teaching practices on the development of students' critical thinking skills, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24, 1, 16–30. Preuzeto 18. lipnja 2019. s <https://pdfs.semanticscholar.org/546e/2c459664b51c67725ffa3aa6117ab421e415.pdf>

Steele, J., Meredith, K. S., Temple, C. i Walter, S. (2001a). Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje: okvirni sustav kritičkog mišljenja u cjelini nastavnog programa (vodič kroz projekt I). Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

Steele, J., Meredith, K. S. i Temple, C. (2001b). Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje: metode za promicanje kritičkoga mišljenja (vodič kroz projekt II). Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

Steinbeck, J. (2003). *Plodovi gnjeva*. Zagreb: Alfa.

Stublić, J. (1981). *Pazi na svoje lice* [glazbeni album: *Novo! Novo! Novo! Još jučer samo na filmu a sada i u vašoj glavi*] Preuzeto 14. svibnja 2022. s https://www.youtube.com/watch?v=1Ao_cE5sJRw

Thoreau, H. D. (2006). *Walden*. Labin: Mader Faker naklada.

Tolstoj, L. N. (2004). *Ana Karenjina – knjiga prva*. Zagreb: Školska knjiga.

Vian, B. (2004). *Pjena dana*. Zagreb: Alfa.

Vilas, M. (2021). *Ordessa*. Zagreb: Fraktura.

Vizek Vidović, V., Benge Kletzien, S. i Cota Bekavac, M. (2002). *Aktivno učenje i kritičko mišljenje u visokoškolskoj nastavi: Aktivno učenje i ERR okvir za podučavanje*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

Vizek Vidović, V. i Velkovski, Z. (ur.) (2013). *Teaching Profession for the 21st Century*. Beograd: Centar za obrazovne politike. Preuzeto 15. svibnja 2022. s http://www.cep.edu.rs/public/teaching_profession_for_the_21st_century.pdf

Walser, R. (2022). *Šetnja*. Zagreb: Bodoni.

Wardle, C. i Derakhshan, H. (2017). *Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Strasbourg: Council of Europe. Preuzeto 6. lipnja 2022. s https://edoc.coe.int/en/module/ec_addformat/download?cle=5905aa3361a00b7d9356fa6cf222396d&k=873ce7186e61c99947fa8e524bb6d8d2

Žižek, S. (2022). Što znači braniti Europu? Preuzeto 25. ožujka 2022. s <https://www.portalnovosti.com/sto-znaci-braniti-evropu>

Rješenja zadataka

Zadatak 1.

Kritičko mišljenje važno je zato što je razvojem te kompetencije pojedinac sposoban razlikovati točne od netočnih informacija i pouzdane od nepouzdanih izvora informacija.

Zadatak 2.

Kritičko mišljenje ne treba razvijati zato što se razvojem te kompetencije dovode u pitanje autoriteti, a u autoritete ne treba sumnjati.

Zadatak 3.

1. Nije argument, to je naredba.
2. Nije argument, to je kondicional.
3. Nije argument, to je tvrdnja.
4. Nije argument u formalnom smislu, to je retoričko pitanje. Retoričkim pitanjem tvrdnje se ne iskazuju izravno. U ovom primjeru može se uočiti slučaj opravdavanja zaključne tvrdnje *Žena je nepotpuna* tvrdnjom *Žena nije majka* u kontekstu uvjeravanja pa se ovaj primjer može nazvati argumentom.
5. Argument – uočava se zaključna tvrdnja *Zatvorenici koji pokušavaju pobjeći iz zatvora ne bi trebali biti kažnjeni* i premisa *Osnovni je ljudski instinkt biti slobodan* kojom se nastoji opravdati navedena zaključna tvrdnja.

Zadatak 4.

Zatvorenici koji pokušavaju pobjeći iz zatvora ne bi trebali biti kažnjeni zato što je osnovni ljudski instinkt biti slobodan i zato što kazna kao negativno potkrepljenje ne uči zatvorenike primjerima pozitivnog ponašanja.

Zadatak 5.

Postoji više mogućih rješenja, jedno od može biti primjerice mađarska riječ *Megszentségtelenítetlenségeseitekért* koja se odnosi na pojam nemogućnosti oprosta ukoliko se nastavi dosadašnje ponašanje.

Zadatak 6.

Deskriptivna tvrdnja

Deskriptivna tvrdnja

Deskriptivna tvrdnja

Normativna tvrdnja

Normativna tvrdnja

Normativna tvrdnja

Deskriptivna tvrdnja

Zadatak 7.

Paralelogram je paralelostran četverokut.

Pas je domaća životinja koja laje.

Osminka je glazbena nota koja traje jednu osminu cijele note.

Zadatak 8.

DOBRO MIŠLJENJE		
KRITIČKO MIŠLJENJE	KREATIVNO MIŠLJENJE	MAŠTANJE

Zadatak 9.

I tako će sve oteti // što je pripadalo nama, treba se bezuvjetno // predati godinama (Dedić, 1993, str. 32).

Budući da će se i tako sve oteti što je pripadalo nama, treba se, dakle, bezuvjetno predati godinama.

Budući da [*indikator premise*] će se i tako sve oteti što je pripadalo nama, treba se, dakle, [*indikator konkluzije*] bezuvjetno predati godinama.

Zadatak 10.

Postoji više mogućih rješenja, jedno od može biti primjerice *Mrkva je zdrava jer je povrće*.

Zadatak 11.

Postoji više mogućih rješenja, jedno od može biti primjerice *Koliko ti to puta moram ponoviti?*

Zadatak 12.

Argument

Argument

Argument

Argument (ali i objašnjenje jer objašnjava zašto laže)

Argument

Objašnjenje

Objašnjenje

Objašnjenje

Argument

Objašnjenje

Objašnjenje

Argument (ali može se interpretirati i kao objašnjenje)³¹

Objašnjenje

Objašnjenje

Argument

Objašnjenje

Objašnjenje

Objašnjenje

Argument

Objašnjenje (ali može se interpretirati i kao argument gdje se može istaknuti da autor zapravo navodi razloge zašto bi trebalo šetati)

Zadatak 13.

Induktivan argument

Deduktivan argument

Zadatak 14.

Navedeni argument nije pouzdan jer je premisa *Sve su ptice leptiri* neistinita.

³¹ Važno je napomenuti da za određeni skup tvrdnji izdvojen iz konteksta nije jednostavno odrediti je li argument ili objašnjenje. Određeni se skup tvrdnji i kontekst njihova iskazivanja ponekad može i interpretirati na više načina – kao kontekst raspravljanja, ali i kontekst objašnjavanja. Ključni kriterij razlikovanja argumenta i objašnjenja jest odgovor na pitanje otvaraju li navedene tvrdnje raspravu, odnosno je li namjera uvjeriti sugovornika/sugovornike u određenu tvrdnju, mišljenje, stav. Ako je odgovor potvrđan, onda se može zaključiti da se primjer odnosi na argument.

Zadatak 15.

Svi su oblaci slatkog okusa. Sve su zbirke poezije oblaci. Sve su zbirke poezije slatkog okusa.

Zadatak 16.

Postoji više mogućih rješenja, ovdje se neće izdvojiti niti jedno.

Zadatak 17.

Postoji više mogućih rješenja, jedno od može biti primjerice – istraživanja pokazuju da samo 10% ljudi radi posao koji voli i jasno je da ti nećeš raditi posao koji voliš.

Zadatak 18.

Postoji više mogućih rješenja, jedno od može biti primjerice – pouzdani izvor informacija je *Hrčak: portal hrvatskih znanstvenih i stručnih časopisa* koji na jednom mjestu okuplja hrvatske znanstvene i stručne časopise s otvorenim pristupom radovima. Izrađen je uz potporu Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa (sadašnjeg Ministarstva znanosti i obrazovanja).

Iz recenzija:

Djelo je originalno i razlikuje se od malobrojnih djela koje postoje u području kritičkog mišljenja u Republici Hrvatskoj, ali i šire. (...) Preporučujem da se ovaj priručnik svakako objavi i da bude dostupan što većem broju učitelja, nastavnika, profesora, roditelja. Priručnik je od izuzetnog značaja za poticanje kritičkog mišljenja u svim segmentima društva.

Doc. dr. sc. Bruno Ćurko, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

Priručnik predstavlja iznimno vrijedan poticaj razvoju kompetencije kritičkog mišljenja i kompetencije poučavanja za kritičko mišljenje. Namijenjen je prvenstveno edukatorima (osobama koje se bave nastavničkom profesijom na svim razinama formalnog i neformalnog obrazovanja, neovisno o specifičnom području interesa), ali i široj publici zainteresiranoj za vlastiti razvoj i osnaživanje kompetencija kritičkog mišljenja. (...) Izbor primjera i zadataka koje je autorica odlučila prikazati, izvrstan su poticaj na čitanja općenito, kao i za osobni razvoj kompetencije kritičkog mišljenja.

Dr. sc. Ivana Miočić, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci

Priručnik je jasno napisan, njegov sadržaj odgovara svrsi, lijepo je strukturiran. Još jedna prednost priručnika je ta što obiluje primjerima čime se čitatelja ohrabruje da primjenjuje naučeno. Moje čestitke autorici!

Dr. sc. Tanja Rupnik Vec, Slovenski institut za obrazovanje odraslih