

ODNOS KRITIČKE PEDAGOGIJE I KRITIČKOG MIŠLJENJA

Rautalin, Megi

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:172:263642>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-29**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



**SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET**

DIPLOMSKI RAD

**ODNOS KRITIČKE PEDAGOGIJE I
KRITIČKOG MIŠLJENJA**

MEGI RAUTALIN

Split, 2023.

Odsjek za pedagogiju

Diplomski studij Pedagogija i Anglistika

Kritičke teorije u pedagogiji

ODNOS KRITIČKE PEDAGOGIJE I KRITIČKOG MIŠLJENJA

Student:

Megi Rautalin

Mentor:

izv. prof. dr. sc. Tonća Jukić

Split, srpanj 2023.

Sadržaj

Sadržaj.....	3
1. Uvod.....	4
2. Teorijski pristup problemu istraživanja.....	6
2. 1. Pojam kritičnosti	6
2.1.1. Humanizam i dekonstruktivizam	6
2.2. Osnove tradicije kritičkog mišljenja	8
2.2.1. Povijesni razvoj kritičkog mišljenja	8
2.2.2. Definicija kritičkog mišljenja	10
2.2.3. Kritičko mišljenje u visokom obrazovanju	11
2.2.4. Dispozicije osobe za razvoj kritičkog mišljenja	13
2.3. Osnove tradicije kritičke pedagogije.....	15
2.3.1. Povijesni razvoj kritičke pedagogije.....	16
2.3.2. Pedagogija obespravljenih.....	18
2.4. Zajednički temelji dviju tradicija	20
2.5 Osnovne razlike između dviju tradicija	21
2.5.1. Razlika u predmetu proučavanja i strukturi.....	21
2.5.2. Metodološke razlike.....	21
3. Empirijski pristup problemu istraživanja.....	23
3. 1. Problem i cilj istraživanja.....	23
3. 2. Istraživačka pitanja.....	23
3. 3. Metodologija istraživanja.....	23
3.3.1. Sudionici istraživanja.....	23
3.3.2. Postupak i instrument istraživanja.....	23
3.3.3. Analiza podataka istraživanja.....	23
3. 4. Rezultati istraživanja i rasprava.....	24
4. Zaključak.....	29
Sažetak	30
Abstract.....	31
Literatura	32

1. Uvod

Suvremeno doba brzih promjena traži od pojedinca proaktivno djelovanje, stoga odgojno-obrazovni sustav ima za cilj osposobiti pojedinca za neizvjesnu budućnost (Milat, 2005). Jedan mogući način kako to postići jest transformirajućim obrazovanjem, odnosno obrazovanjem koje omogućuje oslobođenje, humanizaciju i demokratizaciju (Freire, 2002). Ono podrazumijeva alternativni obrazovni model koji uključuje iskustvo i znanje učenika, potiče njihovo kritičko razmišljanje prema rekonstrukciji hegemonije društveno-političkih dogmi u odnosu na univerzalne vrijednosti i vlastitu ulogu u društvu. Pri tom je nužan proces konstruiranja vlastitog procesa subjektivizacije, odnosno emancipacije. Iako se u suvremenom obrazovanju zagovara holistički pristup, kritičko promišljanje i aktivno sudjelovanje koji se temelje na etičkom načelu poštivanja učenika i njihovih osobnosti, primjećuje se redukcioniistički pristup koji se fokusira na gotovo isključivo, pa čak i opsesivno, na postignuća učenika kroz standardizirane testove normativne procjene (Schugurensky, 2017). Kako bi odgojno-obrazovni sustav postao učinkovit u postizanju transformirajućeg obrazovanja, učitelji i učenici trebaju razviti vještine kritičkog mišljenja, ali i aktivne participacije kroz nove pedagoške pristupe koji se, ističe Schugurensky (2017), temelje na privrženosti demokratskim vrijednostima, jednakosti, slobodi, pravednijem društvu, inkluziji, kreativnosti te praksama u obrazovnom i političkom djelovanju.

Istodobno, društvo kroz obrazovnu politiku želi pripremiti učenike za društvenu, političku i ekonomsku transformaciju, što uključuje spremnost učenicima ponuditi druge načine stjecanja znanja, omogućiti im samorazvoj vještine debatiranja i otvoriti dvosmjerni dijalog (Giroux, 2006). Suvremeni pedagoški pristupi upravo se temelje na tim drugim načinima stjecanja znanja, a sve više uključuju: pojačanu svjesnost učenika o političkoj prirodi obrazovanja, obrazovanju kojim se uči rješavati problemske situacije, njegovanje demokratskog/ih odnosa učitelj-učenik, iskustvo savjesnosti pojedinca kroz dijalog, prepoznavanje znanja i iskustva učenika i zajednice te sustvaranje novih znanja. Zajedničko svim pristupima je njihova orijentiranost na praksu, što zahtijeva kontinuirani odnos između teorije i prakse, između kulturno relevantnih pedagoških intervencija i emancipatorskih procesa te između obrazovnih i društvenih promjena (Bartlett, 2008). Načela održivog obrazovanja temelje se na kontinuiranom propitivanju teorije i prakse i akcijski orijentiranim pedagogijama (Stevenson, 2023). S druge strane, možda ključ saznanja što treba učiniti da bi se postiglo transformirajuće obrazovanje leži u konkretnijem poznavanju odnosa između

produkta kritičkog mišljenja i onoga što Freire (2002) ističe, a odnosi se na ideje kritičke pedagogije, da se upoznaju načini kako ishode kritičkog promišljanja provesti u djelo.

Za razumijevanje mogućnosti postizanja transformirajućeg obrazovanja, važno je razlikovati dvije tradicije: kritičko mišljenje i kritičku pedagogiju. Kritičko razmišljanje omogućava izbjegavanje sirovih mišljenja i neprovjerenih činjenica te preispitivanje svih pretpostavki o tome što je zapravo istina putem rasprave i argumentacije. Takav diskurs potreba je suvremenog odgoja i obrazovanja s aspekta institucionalnih promjena potrebnih za promicanje održivog obrazovanja i društva u cijelosti. U središtu pedagoških praksi sve više se ističe potreba za reflektivnim mišljenjem pojedinca (Hitchcock, 2022). Autor ističe kako se od početka 20. st. reflektivno mišljenje povezuje, pa i izjednačava, s kritičkim mišljenjem. Tako američki filozof Dewey nazivajući kritičko mišljenje reflektivnim mišljenjem, definira ga kao "(..) aktivno, ustrajno i pažljivo razmatranje uvjerenja ili pretpostavljenog oblika znanja u svjetlu temelja koji ga podupiru i daljnjih zaključka kojima teži" (Dewey, 1910, prema Hitchcock, 2022, str. 6).

U skladu s tim, društvo ima potrebu za pojedincima koji će promijeniti svijet te je neminovno da je pretpostavka takvoj promjeni i promjena vlastite prirode (Rahimi i Sajed, 2014). Kritički pedagozi stoga se bave neutraliziranjem utjecaja političke dominacije vladajućih na kulturu, odgoj i obrazovanje učenika. Macrine (2020) ističe kako zagovornik kritičke pedagogije Shor, vidi dobrobit kritičke pedagogije u kritičkom opismenjavanju kroz situacije u kojima učitelji pozivaju učenike da eksplicitno preispitaju *status quo* u ime socijalne pravde, demokratskih prava i jednakosti, što pak naziva *situacijskom pedagogijom* kao kulturno relevantnim pristup koji se tako može koristiti u različitim uvjetima i mjestima. S tim se slažu i Rahimi i Sajed (2014) koji tvrde da bi se problem političke hegemonije mogao riješiti upravo praktičnim autentičnim njegovanjem vještina kritičkoga mišljenja kod učenika kao primarnog cilja kritičke pedagogije. Tijekom posljednja dva desetljeća raste interes za uključivanje dispozicija kritičkoga mišljenja, koje bi se implementiralo kroz kritičku pedagogiju gdje obrazovanje ima za „cilj informirati pojedince o političkim, kulturnim, ekonomskim, ekološkim i društvenim preprekama“ (Rahimi i Sajed, 2014, str. 41) te bi ishodi podržavali vještine i znanja za rješavanje problema i transformaciju postojećih izazova.

U nastavku rada nudi se pregled osnova tradicija kritičkoga mišljenja i kritičke pedagogije te se upućuje na njihove sličnosti i razlike. Kako bi se sličnosti i razlike mogle bolje razumjeti, prvo se nudi objašnjenje pojma kritičnosti koji se razmatra u kontekstu navedenih dviju tradicija.

2. Teorijski pristup problemu istraživanja

2.1. Pojam kritičnosti

Kako bismo shvatili ključne razlike između poimanja kritičnosti u kritičkoj pedagogiji i kritičkom mišljenju, potrebno je analizirati pojam kritičnosti kroz različite filozofske pravce. Poznato je kako je svaka zapadnjačka misaona škola izgrađena na temeljima starogrčke filozofske škole. Tako je pojam kritičnosti, čak i prije sofista, kao jedno od osnovnih mjerila kvalitete djelovanja i (samo)vrednovanja, konceptualno nastao upravo u zapadnoj civilizaciji (Ford, 2004). To potvrđuje etimologija riječi, koja je sama po sebi jezični internacionalizam, što u lingvistici označava riječ koja je zadržala svoj osnovni oblik u mnogim jezicima¹. U grčkom se jeziku pojavljuje u riječi *krinein* – odvojiti, odlučiti te izvedenici *kritikos* – sposoban da donese sud². Međutim, ova ideja donošenja „suda“ na koju nailazimo pri etimološkoj analizi pojma nije svejednako zastupljena u svakoj modernoj misaonoj školi.

2.1.1. Humanizam i dekonstruktivizam

Stables (2003) daje koncizan opći pregled različitih pravaca u kojima se teorija kritičnosti razgranala iz europskog prosvjetiteljskog pokreta. Ističe četiri samostalne tradicije i pomoću njihovih učenja demonstrira kako se pojam kritičnosti različito očituje u suvremeno doba. Naziva ih redom: „pristup što ako, diskriminatorna tradicija, tradicija socijalne kritičnosti te dekonstruktivizam“ (Stables, 2003, str. 669).

Posljednja tradicija dekonstruktivizma jedina djeluje u suprotnosti, dok ostale tri u najvećoj mjeri slijede principe nastale u humanizmu. Bermuz (2015) dekonstruktivizam naziva središnjim dijelom ideološke kritičnosti, ukorijenjenim u tradiciju kritičke pedagogije, koja ga smatra neophodnim u proizvodnji i distribuciji znanja učenika. Pri tom, ključnim smatra sposobnost učenika da kritički preispituju društvene, ekonomske i kulturne strukture koje prevladavaju u društvu, čime se omogućava njihovo aktivno sudjelovanje u rekonstrukciji nepravednih društvenih odnosa.

Nadalje, dok u prvoj skupini Stablesovih (2003) pristupa vrijedi pretpostavka kako postoji fiksna pojavnost koju možemo uočiti, definirati i naposljetku objasniti, u drugom se pripisivanje ikakvih značenja pojavnosti smatra iznimkama, a samo pojavljivanje podložno promjeni i stoga neobjašnjivom. Za prvu skupinu pristupa, poanta kritičnosti je dolazak do

¹ Hrvatski jezični portal, https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=fVpvWhk%253D

² Online Etymology Dictionary, <https://www.etymonline.com/search?q=kritikos>

zaključenja, do spoznaje, dok je za drugu kritičnost sama sebi svrsishodna i njezina je poanta u istraživanju i širenju vidika.

Mnoge od misaonih škola koje spominje Stables (2003) vezane su uz tradicije kritičke pedagogije i kritičkoga mišljenja. Primjerice, u takozvanoj školi Cambridge, čiji su predstavnici F. R. Leavis i I. A. Richards nailazimo na koncept suda, prosudbe koji je jedan od temeljnih koncepata u kritičkom mišljenju. Geach (1957, prema Hinchliffe, 2020) naglašava da je sud ili prosudba mentalni čin koji se ne može svesti na dispozicijske osobine. U obrazovnom kontekstu donošenje suda tumači se kao vježbanje mentalnih koncepata te predstavlja kognitivnu aktivnost koja za cilj ima proizvod kognitivne aktivnosti drugoga (primjerice, studenata).

Sam Hinchliffe (2020) izdvaja tri osnovne forme akademske prosudbe koje često djeluju zajedno – praktičnu, epistemičku i refleksivnu. Pritom naglašava, da su prosudbe koje koriste akademici i učitelji upravo one koje su učenicima/studentima potrebne za kognitivni razvoj. S obzirom na složenost, svaki pokušaj kategorizacije spomenutih formi predstavlja rizik pretvaranja kritičkog učenja u koncepte demonstrativnog učenja, čime se onemogućava cijela poanta za kritičkim učenjem.

U pogledu socijalne kritičke teorije, kritičnost je emancipacijska jer nam daje kapacitet odmaka ističe Stables (2003), dakle upravo suprotnoga učinka od kritičnosti u kontekstu škole Cambridge u kojoj funkcionira diskriminatorno načelo. Ovaj kontrast, kaže autor, može se svesti na ekspanzivno (emancipacijsko) načelo te ono restriktivno (diskriminatorno) jer i jedna i druga opreka podrazumijevaju neku vrstu omeđenosti, ograničenosti – razlika je samo u vjerovanju je li na kritičkom pojedincu da postavlja ili ruši te granice.

Mogli bismo zaključiti kako osnovna razlika leži u perspektivi, u doživljaju odnosa individue i okoline. Tako se perspektiva kritičke pedagogije svodi na kolektivizam, a kritičkoga mišljenja na individualizam. Kroz daljnju usporednu analizu bit će detaljnije opisano na koje se sve načine ovi principi očituju.

2.2. Osnove tradicije kritičkog mišljenja

Kritičko je mišljenje tradicija koja, kao što je prethodno spomenuto, proizlazi iz individualističkog svjetonazora i promatra kritičnost kroz prizmu filozofije, ponajviše epistemologije te logike. Pobornici ove tradicije ciljem prakticiranja kritičnosti smatraju spoznavanje istine, što je moguće postići primjenjivanjem određenih načela racionalizma, odnosno logičkog zaključivanja (Burbules i Berk, 1999). Takav pojedinac pomno će uočiti sve što se odvija u njegovoj okolini i pomoću logičkoga zaključivanja moći donijeti ispravne, istinite sudove.

U sklopu ove tradicije, ovaj proces kritičkoga filtriranja okoline i svijeta provodi se na različite načine kojima je temelj upravljanje epistemološkim zakonima – koji se pak većinski svode na umijeće prepoznavanja. Konkretno, to znači prepoznavanje nepromišljenih generalizacija, logičkih pogrešaka u argumentaciji, manjka dokazivosti određenih tvrdnji ili prevelikog ambigviteta istih, i tome slično (Burbules i Berk 1999). Razvijanje i kultiviranje kritičnosti je prema tomu, nerazdvojno od vježbanja logičkoga razmišljanja. Važno je napomenuti kako se na proces filtriranja ne gleda samo kao na vještinu, već kao na poriv: „Kritičko mišljenje znači da kritička osoba nema samo kapacitet (vještine) da traži razloge, istinu i dokaze, već također ima i poriv (dispoziciju) da ih traži“ (Burbules i Berk, 1999, str. 5).

U ovom smislu postoji paralela između kritičke pedagogije koja se odmiče od racionalističkoga pristupa i kritičkog mišljenja koje samo po sebi kao vještina primjene kritičkih sposobnosti nije dovoljna, već treba postojati i istinska intrinzična motivacija za primjenu, što upućuje na to da je samodostatnost glavni cilj same kritičnosti (Burbules i Berk, 1999). U zaključku, pojedinac postiže samodostatnost kad dovoljno razvije kritičko razmišljanje da može samostalno odrediti istinu te je pritom slobodan odlučiti.

2.2.1. Povijesni razvoj kritičkoga mišljenja

Intelektualni korijeni kritičkoga mišljenja sežu u doba Sokrata, Platona i Aristotela. Paul, Elder i Bartell (1997) prenose razumijevanje starih filozofa, ali i daju povijesni prikaz razvoja i konteksta kroz koji je kritično mišljenje pronašlo svoj prirodni put do suvremenog društva. Antički filozofi ustvrdili su kako dobro postavljeno znanje i put uvida u njega ne mogu biti postignuti ako se ne postavljaju duboka pitanja koja traže dokaze, ispituju i obrazlažu pretpostavke te otkrivaju implikacije rečenog i učinjenog prije nego se nešto prihvati kao vrijedno vjerovanja, kao dobro. Sam Sokrat je istaknuo je potrebu za jasnoćom i logičkom

dosljednošću u razmišljanju, a tradiciju kritičkoga mišljenja započeo naglašavajući da egocentričnost osobnih interesa često povlače i nedostatak dokaza i racionalnih temelja za vjerovanje. Tradicija naglašava da su stvari često vrlo različite od onoga kako izgledaju kao i to da samo pojedinac koji to želi i znalac je, može vidjeti stvari kakve stvarno jesu ispod površine (dublje realnosti života) (Paul i sur., 1997).

Srednji vijek obilježavaju autori poput Tome Akvinskog i njegovoga kapitalnog djela *Summa Theologica* koji prati tradiciju kritičkoga mišljenja kao nužnu etapu u razvoju vjerovanja, dok se ustaljena uvjerenja ne odbacuju olako nego se to čini samo s onima koja nemaju razumne temelje. U renesansi (15. i 16. stoljeće), veliki broj znanstvenika u Europi počinje kritički razmišljati o vjeri, umjetnosti, društvu, ljudskoj prirodi, pravu i slobodi. Engleski filozof F. Bacon objavljuje svoje djelo *Napredak učenja* u kojem izričito naglašava kako se um ne smije sigurno prepustiti njegovim prirodnim tendencijama jer bi mogao upasti u zamku idologizacije kao loših skupina navika koje mogu rezultirati lažnim kreiranjem stvarnosti / misli. Opasnost je vidio u *idolima škole* i zabludi institucijskoga obrazovanja koje se temelji na slijepom slijeđenju pravila i uputa. Talijansku renesansu obilježio je Machiavelli i novi pogled na političku misao, upravo kritički temeljeći razmišljanje o političkim agendama. Hobbes i Locke kritičko su razmišljanje postavili kao polazište razvoja novog pogleda na učenja o svakodnevnim životnim stvarima, dok su pri tom računali na razum, dokaze i odgovornost građana. Francuski prosvjetitelji kritičko su mišljenje i zaključke smatrali valjanima samo ako su bili proizvod ljudskog uma koji je discipliniran razumnošću. Smatrali su to vještinom koju vladajući moraju posjedovati. Descartesovo djelo *Pravila za usmjeravanje uma* nudi metodu kritičkoga mišljenja koja se temelji na načelu sustavne sumnje, razmišljanja, propitivanja i testiranja, dok Mooreov model novoga društvenog poretka, predstavljen u njegovu djelu *Utopiji* oštro kritizira društvene domene tadašnjega svijeta (Paul i sur., 1997).

Od tog trenutka, naglašavaju Paul i suradnici (1997), korištenje kritičkoga mišljenja moglo se uočiti u svim područjima ljudskoga razvoja (ekonomskom, političkom, evolucijskom, biologijskom, socijalnom i dr.) prateći kultivaciju ljudskog djelovanja. Želja za postizanjem što objektivnijih istina, tvrde Paul i sur. (1997), dala je kritičkom mišljenju status alata bez kojeg čovjek ne može razumjeti stvarnost oko sebe. Možemo zaključiti kako je kritičko mišljenje ovih renesansnih i postrenesansnih intelektualaca otvorilo put za razvoj znanosti i društvenih konstrukata demokracije, ljudskih prava i slobode mišljenja današnjeg čovjeka.

2.2.2. Definicija kritičkoga mišljenja

Lai (2011) ističe kako definicija kritičkoga mišljenja zapravo ovisi o gledištu discipline koja ga promatra. Shodno tomu, spominje filozofiju, psihologiju i obrazovanje pri čemu svaka disciplina nudi svoju definiciju. Davies i Barnett (2015) dodaju kako je za sadašnji trenutak u društvu jako važno doći do zajedničke definicije barem ključnih elemenata koji bi se dali iskoristiti u formiranju pristupa učenja i praktične implementacije kritičkoga mišljenja u obrazovanju i svijetu uopće. Opće stajalište je da se u proteklih 40-ak godina govorilo i pisalo o nužnosti razvoja modela kritičkoga promišljanja u primjerice visokom obrazovanju, no malo toga se i konkretno razvilo ili zaživjelo.

Od Sokratovih vremena do danas, *filozofski pristup* usredotočen je na hipotetskoga kritičkog mislioca, nabrajajući kvalitete i karakteristike te osobe, a ne ponašanja ili radnje koje kritički mislilac može izvesti. Sternberg (1986, prema Lai, 2011) primijetio je da ovaj pristup razmatra kritičkoga mislioca kao idealnog tipa, usmjeravajući se na ono što su ljudi sposobni učiniti u najboljim okolnostima. Istodobno, ovaj je pristup usmjeren na primjenu formalnih pravila logike pa u korelaciji s prethodno spomenutim idealnim misliocem kritičko mišljenje ne odgovara uvijek stvarnosti.

Pored toga, Lai (2011) spominje i pristup *kognitivne psihologije* koja uvažavajući biheviorističku paradigmu ima sklonost eksperimentalnim razinama pa se pojedince istražuje u odnosu na to kako zaista kritički promišljaju, ali i kako bi mogli ili trebali razmišljati u idealnim uvjetima. Nudi se popis vještina i postupaka, no Bailin (2002) tvrdi kako je besmisleno pojednostavljivati nešto što se samo po sebi ne da pojednostaviti.

Davies i Barnett (2015) ističu kako *odgojno-obrazovni pristup* uglavnom ima pogled ka širem spoznajnom razvoju pojedinca, a samo kritičko mišljenje, ako ga se njeguje, može poslužiti izvan odgojno-obrazovne ustanove, u svakodnevnom životu. Cilj ovog pristupa je razvoj kritičkoga stava kao afirmativnog doprinosa socijalnom razvoju društva. Takva postavka jasno govori o nužnosti poticanja razvoja više razine kritičkoga načina razmišljanja. Odgojno-obrazovni pristup se pri tom dotiče društveno-aktivističke perspektive, pa „zajedno obuhvaćaju *kritičku pedagogiju* (tj. odgoj i obrazovanje za odbacivanje navika mišljenja i promicanje političkog aktivizma) i *kritičko građanstvo* (tj. njegovanje kritičkog mišljenja građanstva)“ (Davies i Barnett, 2015, str.6).

Različitost pristupa dodatno otežava konsenzus oko osnovnih elemenata definicije kritičkoga mišljenja, no nude se kompleksni pokušaji, koji pak prave razliku između nižega i višeg reda kritičkog razmišljanja, primjerice onaj Facionea (1990, prema Davies i Barnettu,

2015) u kojem kažu: “Mi shvaćamo da je kritičko razmišljanje svrhovita, samoregulirajuća prosudba koja rezultira tumačenjem, analizom, procjenom i zaključivanjem, kao i objašnjenjem evidentnih konceptualnih, metodoloških, kriterijoloških ili kontekstualnih razmatranja na kojima se ta prosudba temelji. Kritičko mišljenje je bitno kao alat istraživanja. Kritičko mišljenje je sveprisutan i samoispravljavajući ljudski fenomen. Idealan kritički mislilac je po navici radoznao, dobro informiran, pošten u suočavanju s osobnim predrasudama, razborit u prosuđivanju, voljan razmotriti, jasan u pitanjima, uredan u kompleksnim stvarima, marljiv u traženju relevantnih informacija, razuman u odabiru kriterija, usredotočen na istražni i ustrajni u traženju rezultata koji su onoliko precizni koliko predmet i okolnosti istraživanja dopuštaju“ (Facione, 1990, prema Davies i Barnettu, 2015, str. 10).

Istodobno, Schafersmana (1991) objašnjava kako: “Vještine kritičkoga mišljenja nisu ništa drugo do vještine rješavanja problema koji rezultiraju pouzdanim znanjem. Kritičko mišljenje je praksa obrade informacija na najvještiji, točniji i najorganiziraniji mogući način, na takav da vodi do najpouzdanijih, najlogičnijih i najvjerodostojnijih zaključaka, na temelju kojih se mogu donositi odgovorne odluke o vlastitom životu, ponašanju te radnje s punim znanjem o pretpostavkama i posljedicama tih odluka“ (Schafersman, 1991, str. 27).

Scheffler (1960, prema Hitchcocku, 2018) ističe kako u odgojno-obrazovnom kontekstu definicija kritičkoga mišljenja predstavlja svojevrsnu *programsku* definiciju koja koristi praktični program za postizanje odgojno-obrazovnih ciljeva. Tvrdi kako je definicija mnogo manje korisna od artikulacije procesa kritičkoga mišljenja, s kriterijima i standardima za vrste mišljenja koje proces kritičkog mišljenja može uključiti. Pravi odgojno-obrazovni cilj je učeničko prepoznavanje, usvajanje i implementiranje tih kriterija i standarda. To se usvajanje i provedba pak sastoje u stjecanju znanja i razvoju sposobnosti i sklonosti svakog pojedinog učenika (Scheffler 1960, prema Hitchcocku, 2018). Naslanjajući se na potrebu društva da pojedinac o svakom području može kritički razmišljati i donositi dobre odluke, postavlja se pitanje može li suvremeni odgojno-obrazovni sustav odgovoriti na izazov koji je pred njim.

2.2.3. Kritičko mišljenje u visokom obrazovanju

Iz dosad rečenoga vidljivo je da kritičko mišljenje mora imati smisla i u visokom obrazovanju, no pitanje je može li se kreirati generički model primjenjiv na primjerice visokoobrazovnim ustanovama. Gibson (1995) postavlja pitanje može li se koncept kritičkoga mišljenja poučavati općenito u odgojno-obrazovnom radu, može li se poučavati samo unutar određenog predmeta, područja i discipline ili ga je potrebno prilagoditi pojedinim disciplinama. Ističe kako je uloga obrazovanja multidimenzionalna, ali i multidisciplinarna pa dovodi

pojedince do individualnoga ostvarenja i kolektivnog društveno-političkog aktivizma, doprinosi razvoju kritičkoga pogleda u odgoju i obrazovanju za građanstvo, predstavlja važnu ulogu kritičkog mišljenja u odnosu na kreativnost i sl. (Gibson, 1995).

Paul (1993, prema Gibsonu 1995, str. 2) inzistira na uzornim elementima, standardima, osobinama i vještinama kritičkoga mišljenja koje nadilaze vezu sa specifičnom disciplinom ili predmetom pa iz filozofske perspektive sastavlja listu elemenata kritičkog mišljenja koji uključuju *svrhu ili cilj, sporno pitanje, pretpostavke, koncepte, zaključke, implikacije i posljedice te gledište*, dok lista uzornih standarda kritičkoga mišljenja uključuju *jasnoću, preciznost, točnost, dubinu, primjerenost, relevantnost, potpunost i pravednost*. Paulova (1993, prema Gibsonu, 1995) koncepcija kritičkoga mišljenja u obrazovanju, iako uključuje primjere načina kritičnog mišljenja specifičnih za predmete i discipline, inzistira na tome da učenici moraju naučiti razmišljati na unutarne karakterističan način koristeći različita područja znanosti, odnosno trebaju rasuđivati povijesno, sociološki, psihološki i biološki. Tako Paulova (1993, prema Gibson, 1995) kombinacija, iako nesavršena sinteza, upućuje na kompleksnost stvaranja modela kritičkoga mišljenja u (visokom) obrazovanju. Njegova filozofija nadovezuje se na model odgojno-obrazovne perspektive Daviesa i Barnetta (2015).

Davies i Barnett (2015) tvrde kako njegovanje procesa kritičkoga razmišljanja u visokom obrazovanju može obuhvatiti rasprave o kritičkoj pedagogiji, političkim kritikama uloge i funkcije obrazovanja u društvu, kritičkim feminističkim pristupima kurikulu, razvoju kritičkoga građanstva i borbe za obespravljene ili bilo kojoj drugoj temi u vezi s društvom, jedino ako su prethodne odgojno-obrazovne razine uključivale poticanje razvoja kritičkog mišljenja. S tim se slažu i O'Really, Devitt i Hayes (2022) tvrdeći kako se razvoj općih vještina za kritičko zaključivanje uči od ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Osim podrazumijevanja kritičkog mišljenja kao vještine, u određivanju modela kritičkog mišljenja u visokom obrazovanju treba uključiti i niz dispozicija Daviesa i Barnetta (2015). Tvrde da kritičko mišljenje u visokom obrazovanju ima najmanje šest različitih, ali integriranih i propusnih dimenzija koje uključuje i dispozicije:

1. temeljnu vještinu u kritičkoj argumentaciji (rezoniranje i donošenje zaključaka)
2. kritičku prosudbu
3. dispoziciju za kritičko mišljenje i stavove
4. kritičko biće i kritičko djelovanje
5. kritičnost društva i ideologije i
6. kritičku kreativnost ili kritičku otvorenost (Davies i Barnett, 2015, str. 8).

Navedeni autori time upućuju na to da kritičko mišljenje ima i individualni, kao i sociokulturni aspekt te uključuje šest različitih dimenzija kritičkoga mišljenja, odnosno dimenziju vještine, prosudbe, sklonosti, akcije, kritike i kreativnosti.

Razvijanje kritičkoga mišljenja učenika / studenata glavni je obrazovni cilj u društvima diljem svijeta. Istodobno se traže odgovarajući modeli za poticaj kritičkoga mišljenja, razvoj kritičkih vještina putem vraćanja ka osnovnim postavkama učenja od najranije dobi (O'Really i sur., 2022). Larsoon (2017) nailazi na nedostatak teorijskog razvoja koji se tiče iskustva učenja povezanoga s razvojem kritičkog mišljenja. U svom doprinosu zalaže se za fenomenološki teorijski pristup koji se može koristiti za razumijevanje konkretnih izraza kritičkoga mišljenja i provođenje nastave za razvoj kritičkog mišljenja učenika i studenata.

2.2.4. Dispozicije osobe za razvoj kritičkoga mišljenja

Lai (2011) kao i Davies i Barnett (2015) te većina istraživača također se slažu da osim vještina ili sposobnosti kritičko mišljenje uključuje i dispozicije ili sklonosti. Čini se da empirijski dokazi potvrđuju ideju da su sposobnosti i sklonosti kritičkoga mišljenja zapravo odvojeni entiteti (Facione, 2000, prema Lai, 2011). Ističe kako su ove dispozicije različito predstavljane kao stavovi ili navike uma. Isti autor dispozicije kritičkoga mišljenja definira kao „(..) dosljedne unutarnje motivacije za djelovanje prema osobama, događajima ili okolnostima ili reagiranje na njih“ (Facione, 2000, prema Lai, 2011, str. 17). Znanstvenici u odgoju i obrazovanju tumače dispozicije kao navike uma i stavove koji uzročno pridonose kritičkom razmišljanju (Hitchcock, 2020), dok drugi poput Bailin i Battersbyja (2016) spominju i sintagmu vrline, no manjkavost tog pojma je što predstavlja čisto razmišljanje (filozofski pristup), no ne i ponašanje prema drugima (odgojno-obrazovni pristup), iako se u novije vrijeme vrline poima karakteristikom „*osobe-u-akciji*“ koja ima sposobnost djelovati za dobrobit drugih na human i lijep način (Rajský i Wiesenganger, 2021, str. 20).

Glaser (1941, prema Hitchcock, 2020) tvrdi kako su dispozicije nedvojbeno, najsnažniji čimbenici kritičkoga mislioca te se mogu poticati u ranoj fazi djetetova razvoja i podložne su općem poboljšanju. S njima se slaže i Lai (2011), pa navodi najčešće citirane dispozicije za kritičko mišljenje koje uključuju otvorenost, poštenje, sklonost traženju razumnosti, radoznalost, želju za dobrom informiranošću, fleksibilnost i poštovanje te spremnost na zastupanje kako svojih tako i tuđih stajališta. Hitchcock (2022, str. 14) stoga razlikuje i tumači početne i unutarnje dispozicije. U početne dispozicije za kritičko mišljenje uključuje „pozornost, naviku ispitivanja, samopouzdanje, hrabrost, otvorenost, spremnost na odlaganje prosuđivanja, povjerenje u razum, traženje dokaza za svoja uvjerenja i traženje

istine“, dok u unutarnje dispozicije uključuje „motivatore za nastavak ili prilagodbu procesa kritičkoga mišljenja, primjerice spremnost na ustrajnost u složenom zadatku i rezolutnost odustajanja kod neproaktivnih strategija s tendencijom ili usmjerenjem ka samoispravljanju.“ Istraživanje koje su proveli Nieto, Valenzuela i Center (2012) sugerira da motivacija kao unutarnja dispozicija za kritičko razmišljanje ostaje jednako važan čimbenik u razvoju vještina kritičkoga mišljenja, čak iako se određene mentalne navike ili stavovi kao početne dispozicije vježbanjem kritičnog mišljenja mijenjaju. Ovo istraživanje doprinosi razmišljanju o heterogenostima pristupa razvoju kritičkoga razmišljanja u odgojno-obrazovnom sustavu, osjetljivosti na vremensku komponentu te fenomenološkom karakteru sadašnjih i budućih rješenja za poticanje ove vještine.

2.3. Osnove tradicije kritičke pedagogije

Kritička teorija, kao temelj kritičke pedagogije, vuče korijene iz Hegelovih djela, Kantove kritičke filozofije, predstavljenoj u njegovoj knjizi *Kritika čistog uma* 1881. te Komunističkog manifesta Marxa i Engelsa iz 1848. i *Kapitala*, svezak 1/ 1867 (McKernan, 2013). Osnivanjem Frankfurtske škole 1923., najuži krug činili su intelektualci uglavnom filozofi Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Erich Fromm, Friedrich Pollock i Leo Löwenthal te kasnije Jürgen Habermas, Albrecht Wellmer, Klaus Offe, Alfred Schmidt i Oskar Negt (König i Zedler, 1998).

Kincheloe (2007, str. 12) tvrdi kako kritička pedagogija ipak nije naslijedila kritičku teoriju Frankfurtske škole kakva je bila te objašnjava: „Izašavši iz rada Paula Freirea u siromaštvu pogođenom sjeveroistočnom Brazilu 1960-ih, kritička pedagogija spojila je teološku etiku oslobođenja i kritičku teoriju Frankfurtske škole u Njemačkoj s progresivnim impulsima u obrazovanju“. Osim Freirea, i znanstvenici kao što su Michael Apple, Henry Giroux, Donald Macedo, Peter McLaren i Ira Shor pridonijeli su obogaćivanju kritičke pedagogije.

Kritička pedagogija polazi od sociološkoga, konkretno marksističkog shvaćanja realnosti (Staćzyk, 2021). Kroz prizmu kritičke pedagogije, istina i sloboda čine samo svojevrsnu odsakočnu dasku, korak na putu prema suzbijanju sustavnih društvenih problema koji rezultiraju opresijom određenih skupina. Kritički pedagozi polaze od marksističkog modela svijeta u kojem je pojedinac dio velikoga sustava u kojemu vlada hijerarhija na temelju klasnih podjela. Institucionalizacija ima veliku ulogu u marksističkoj teoriji te se u tradiciji kritičke pedagogije vidi u kontekstu obrazovanja, odnosno „obrazovni sustavi su među institucijama koje potiču i učvršćuju vjerovanja, kroz retoriku meritokracije, kroz testiranje, kroz praćenje, kroz osposobljavanje ili pripreme kurikule za fakultet, i tako dalje“ (Burbules i Berk, 1999, str. 7).

McLaren (1998, prema Abrahamu, 2014, str. 4) kritičku pedagogiju definira kao „(...) način razmišljanja, pregovaranja i transformiranja odnosa unutar nastavnoga procesa, proizvodnju novih znanja, institucionalnu strukturu škole te društvene i materijalne odnose šire zajednice, društvo i nacionalnu državu.“ Kritički učitelj, ističe Abraham (2014), prihvaća svoju odgovornost pripremanja učenika/studenta za više od profesije kojom će se baviti. Konačni cilj leži u pripremi kapaciteta ka transformaciji društava. Autor napominje životnost procesa, u kojem takav učitelj i sam osjeća potrebu i želju za učenjem.

Razmatrajući razvoj kritičke pedagogije iz kritičke teorije, može se uočiti da taj razvoj nipošto nije linearan, tvrdi Abraham (2014) te treba imati na umu da postoje razlike između kritičkoga mišljenja kao epistemologije i vještine kritičkog mišljenja koje će služiti svrsi kritičke pedagogije. Kako Burbules i Berk (1999) tvrde cilj kritičke pedagogije nadilazi samo kritičko mišljenje te je njezin glavni naglasak na transformaciji.

Larson (2014), primjerice, definira kritičku pedagogiju kao pristup odgoju i obrazovanju usmjeren na postavljanje problema pri čemu se učenici uključuju u kritički dijalog. Ovaj pristup ima za cilj usavršavanje vještina za suočavanje s uočenom društvenom (ne)pravdom s naglaskom na djelovanje. Kritička pedagogija stoga ima metode, tvrdi McLaren (2003), povoljne za razvoj vještine (kritičkoga) razmišljanja, dijaloško pregovaranje i uspostavljanje veze između nastave u učionici i društvenih odnosa koji postoje u širem kontekstu društva.

S obzirom na spomenuto, a u suvremenom kontekstu, kritička pedagogija vidi se kao značajan čimbenik snažnog obrazovanja. Razlog tome nalazimo u elementarnim postavkama kao što su dijalektički pristup, razvijanje dijaloga, emancipacija, diskurs i kritika teorije i prakse koji pružaju mogućnost osnaživanja odgojno-obrazovnog procesa. Znanje se stječe diskursnim dijalogom sa stalnim osvrtom na teoriju i praksu, a student može razumjeti vezu i odnos između znanja stečenih u školi (teorija) i svakodnevnog znanja i primjene (prakse) (Lukić, 2019).

2.3.1. Povijesni razvoj kritičke pedagogije

Dok se u doba Sokrata, sposobnost čovjeka za kritiku ogledala u prosudbi ispravnoga i neispravnog, za Karla Marxa to je značila ispravna ili iskrivljena svijest pojedinca u odnosu na njegov subjektivni kontekst ili nešto objektivno usmjereno protiv njegovih interesa (Lenzen, 2002). Početkom 20. stoljeća Horkheimer i Adorno utemeljili su kritičku teoriju društva koja se u kasnijim fazama razvoja usmjerava na izmjenjivanje nepravednih društvenih odnosa. Tako se razvoj kritičke pedagogije može najbliže razumjeti analizom osnivanja i praćenja rada Frankfurtske škole i kritičke teorije koja je jako dobro dokumentirana (Blake i sur., 2002).

König i Zedler (1998) ističu kako je Horkheimer podvrgnuo tradicionalnu filozofiju novom propitivanju i prije svega postavio temelje razlike tradicionalne (odvojene od društveno empirijskog procesa) i kritičke teorije, koja je po njemu znanost ovisna o društvenom radu i zbivanjima, a nikako odvojena od iskustva i spoznavanja kao objektivnom transcendentnom društvenom procesu. Sama po sebi ima za cilj razjasniti društvene konflikte i pridonijeti promjeni odnosa, a koristi se istraživanjem postojećih pravila, procesa i mehanizama zbiljskih

odnosa. Primjena znanstvenih spoznaja u određenom kontekstu stoga treba služiti anticipiranju društvenih odnosa u kojima se očekuje i pozdravlja emancipacija pojedinca.

Sredinom 20. stoljeća u poslijeratnoj Europi, Adorno se dohvaća odgoja, odgojnih koncepcija i vrijednosnog sustava društva pa König i Zedler (1998, str. 129) parafraziraju njegov zapis koji kaže: „U odgoju koji nije usmjeren na strogost već na toplinu, koji kao cilj ne postavlja podvrgavanje i pokoravanje, već autonomiju pojedinca, Adorno vidi jedinu mogućnost da se društveni odnosi izmijene tako da Auschwitz više ne bude moguć.“ Isti autori problem kritičke teorije vide u nedostatku konkretnih polaznih točaka za anticipirani proces promjena u okviru kojih bi bilo realno očekivati mogućnost za emancipaciju pojedinca, a da se uvažavaju osobna i opće društvena dobrobit. To vidimo i u nedostatku istraživačke metodologije koja se oslanja na koncepte povezivanja empirijskog i hermeneutičkog³ postupka te akcijskog istraživanja.

Iako je teško s autoritativne pozicije identificirati ideje kritičke teorije, mogu se naznačiti neki motivi i glavni teorijski interes koji oblikuje tradiciju kritičke teorije. Među motivima, ističu Blake i suradnici (2002), tako se može naći motiv kritičkoga stava prema društvu u njegovim aktualnim i razvojnim oblicima koji je potaknut snažnom etičkom brigom za pojedinca i odbacivanjem svih mogućih izgovora društva za glad, dominaciju, poniženja ili nepravdu, ali i čežnju za boljim svijetom. Navedeni autori mišljenja su kako u ovom motivu leži jedan od glavnih razloga zašto stručnjaci za odgoj i obrazovanje govore u prilog kritičkoj teoriji, iako je u praktičnom smislu ograničeno tumače. Također, tvrde da uključenost i angažman teoretičara kritičke teorije u stvarnosti koja se istražuje nije prepreka, već preduvjet za njihovu nepristranost i djelotvornost. Pritom kažu: „Objektivnost se ne postiže teoretskom distancom od pojava, nego osobnom bliskošću s njima. Kritička teorija promatra društvo iz pozicije “ozlijeđenih” i “ranjivih”. Obično se zamišlja kao „trenutak“ u transformirajućoj praksi usmjerenoj prema stvaranju humanijeg svijeta, na način da taj smjer bude transparentan prema pojedincu“ (Blake i sur., 2002, str. 38).

U kontekstu odgoja i obrazovanja, moguće je zaključiti nužnost transparentnosti puta između teorije i prakse, između moći i konkretnog utjecaja pojedinca na društvo preko konstrukcije svog znanja u kritičkoj formi. Za takvo nešto potrebno je znati kritički promišljati

³ **Hermeneutika** je znanost, doktrina, način ili vještina tumačenja značenja i/ili poruke (smisla) tekstualnog zapisa, govornog izričaja, umjetničke tvorevine ili obrasca ponašanja. Značajno je područje u kontinentalnoj filozofiji 20. stoljeća. Vjerojatno dolazi od grčke riječi ἑρμηνεύω hermeneuo: "rastumačiti" ili "prevesti". <https://hr.wikipedia.org/wiki/Hermeneutika>

o pojavama, sadržaju, ali i ishodu. Značajno djelo za odgojno-obrazovnu perspektivu kritičkog mišljenja dolazi od filozofa Williama Grahama Sumnera koji je 1906. objavio *Folkways*, u kojem je istražio i pružio dokaze o tendenciji ljudskog uma da razmišlja sociocentrično i školskim institucijama kojima je funkcija (nekritična) društvena indoktrinacija. Takav sustav, tvrde Paul i suradnici (1997), Sumner je smatrao pogodnim za stvaranje konformističkih nemislećih građana. S njim se slagao i Dewey (1910) koji nije vidio smisao ovakvog obrazovanja koje za cilj nema pragmatično promišljanje do istine, bez kojeg čovjek ne može svjesno realizirati dobro te razlikovati dobro/korisno od lošeg/nekorisnog. Ova su pitanja važna i u kontekstu kritičke pedagogije koja promovira ideju nastave usmjerene na postavljanje i rješavanje problema u svrhu emancipacije pojedinca (Freire, 2002).

2.3.2. Pedagogija obespravljenih

Paulo Freire (2002) kao jedan od najistaknutijih pobornika pristupa kritičke pedagogije, usredotočuje se na koncept obespravljenosti. Po njegovom viđenju, kad je riječ o tradicionalnoj dinamici između učitelja i učenika, inherentan joj je odnos superiornosti i inferiornosti. Smatra kako nastaje mikrokozmos jer u biti direktno preslikava odnos vladara i podanika, povlaštenoga i obespravljenog. Opresiju, odnosno tlačjenje, Freire (2002, str. 5) definira kao bilo koju situaciju u kojoj je „stranka A odgovorna za iskorištavanje ili onemogućivanje samoostvarenja stranke B.“ Upravo zbog ovog on naglašava važnost osvješćivanja obespravljenosti u širem društvenom kontekstu jer obrazovanje potlačenih samo po sebi nije dostatno. Tvrdi prolazak kroz opresivne odgojno-obrazovne strukture perpetuira onakvu dinamiku s kojom se susreću i izvan konteksta obrazovanja, ostajući u nemogućnosti izbavljenja.

Freire (2002, str. 74) kaže: „U kontekstu odgoja i obrazovanja nastaje začarani krug, odnosno učenike se prolaskom kroz odgojno-obrazovni sustav uvjetuje i čini ih se sve prilagodljivijima i poslušnijima, uslijed čega su skloniji podleći opresiji iz koje ih je obrazovanje u teoriji trebalo izbaviti.“ Autor pritom smatra kako se isključivo rušenjem hijerarhije u kojoj je učitelj svojevrsni centar moći, a učenici bezidejni i podređeni, može stati na kraj opresivnosti samog obrazovanja. Također ističe kako čistu suprotnost ovoj problematičnoj dinamici predstavlja metoda dijaloga, koju drži ključnom.

Pojmom „bankarske koncepcije obrazovanja“, tijekom koje se znanje poklanja nedoraslima Freire (2002, str. 72) naglašava kako je „projiciranje neukosti na učenike inherentno opresivno te apsolutno onemogućava ikakav proces propitivanja, odnosno dijaloga, kvalitetne diskusije koja bi skinula učitelja s pijedestala i integrirala ravnopravnost u nastavni proces.“ Drugim riječima, stavlja se težište na samu kvalitetu/provedbu nastavnog procesa,

koja se po njemu postiže jedino inkluzivnošću ili uključivošću, a ne razvijanjem racionalnosti kod učenika, kao što je slučaj kod kritičkoga mišljenja.

U tom kontekstu Freire (2002) predlaže organizaciju emancipacijske nastave/obrazovanja, odnosno odgoja i obrazovanja za oslobođenje učenika i učitelja, a koja će uključivati razumijevanje sustava potlačenosti i njegovu transformaciju. Prema njegovom mišljenju, ono što je potrebno za transformaciju društva jesu dijalog, kritičko propitivanje, ljubav za čovječanstvo i praxis te sinteza kritičkoga promišljanja i djelovanje. Ukratko, može se zaključiti da zagovara praksu obrazovanja za slobodu/emancipaciju dionika odgojno-obrazovnog sustava, koja je u suprotnosti s obrazovanjem kao praksom dominacije bankarskog sustava. Također je zagovarao obrazovanje o postavljanju i rješavanju problemskih situacija. Nažalost, mnogi progresivni pokreti danas su još uvijek zarobljeni u bankarskom sustavu obrazovanja, gledajući na društvo kao na pasivni „spremnik“ ideologije vladajućih. Prema Freireu (2002), preobrazba svijeta zahtijeva odustajanje od ovog modela i njegovu zamjenu temeljnim praksama emancipacijskog obrazovanja.

2.4. Zajednički temelji dviju tradicija

Dok su s jedne strane primjetne razlike već u početku, postoje dva temeljna koncepta koja i jedna i druga tradicija imaju u žarištu i čije se dosezanje smatra ultimativnim ciljem, a to su istina i sloboda (Burbules i Berk, 1999). Navedeni autori tvrde kako obje tradicije gledaju na samu kritičnost kao na sredstvo spoznavanja istine te posljedično postizanje slobode, no dok je kod tradicije kritičkoga mišljenja ona shvaćena kao mogućnost pojedinca da vlada svojom sudbinom te zbog takvog shvaćanja nosi metafizičke konotacije, kritička pedagogija pod slobodom podrazumijeva suprotnost potlačenosti, to jest pronalazak rješenja opresivnog sistema koji guši potencijal pojedinca.

Burbules i Berk (1999, str. 1) u svojoj raščlambi kreću od tvrdnje kako obje tradicije, svaka na svoj način, kažu: „Ne daj da budeš u zabludi“. Oni polaze od iste pretpostavke da je manjak kritičnosti, odnosno kapaciteta filtriranja istine iz neistina, glavni uzročnik narušene individualne slobode te dijele zabrinutost s obzirom na tu pretpostavku. Smatraju kako je zabrinutost opravdanija u kritičkoj pedagogiji, koja se odnosi prema društvu u cjelini, dok je fundamentalno podijeljeno odnosima nejednakosti (Burbules i Berk, 1999). Učinke koje manjak razvijene kritičnosti ostavlja na čitave generacije, a koji posljedično služi jačanju postojećeg poredak vidimo u sljedećoj izjavi: „(..) kritički pedagozi posebice su zabrinuti utjecajem obrazovnoga znanja, i kulturnih formacija generalno, koje perpetuiraju ili legitimiziraju nepravedni status quo; poticanje kritičkoga kapaciteta kod građana način je da im se omogući odolijevanje takvim efektima moći. Kritički pedagozi zauzimaju strane u korist onih skupina koje su obespravljene od socijalnih, ekonomskih i političkih mogućnosti“ (Burbules i Berk, str. 2). Iz ovog je razvidno kako na mjestu one najviše vrijednosti koju u tradiciji kritičkoga mišljenja predstavlja spoznaja istine i gospodarenje vlastitom sudbinom, u kritičkoj pedagogiji stoji emancipacija i društvena pravda.

2.5 Osnovne razlike između dviju tradicija

2.5.1. Razlika u predmetu proučavanja i strukturi

Svaka samostalna, definirana disciplina podrazumijeva postojanje određene teorije, predmeta proučavanja na kojem se ista primjenjuje te metodologije kojom se teorija provodi u djelo. Kritička pedagogija i kritičko mišljenje zadovoljavaju ove kriterije koji zbog svojih varijacija nisu kompatibilni. Predmet proučavanja kod kritičkoga mišljenja svodi se na individuu kao racionalno, a kod kritičke pedagogije na individuu kao socijalno biće (Burbules i Berk, 1999).

S obzirom na strukturu, tradicija kritičkoga mišljenja vodi se metodom analize koju Burbules i Berk (1999, str.13) zovu *item-by-item*, to jest „svaki predmet zasebno“; svaki je pojedinac izolirani slučaj i u skladu sa svojim specifičnim okolnostima treba razviti individualizirani kritički pristup, dok su problemi s kojima se susreće, a koji iziskuju primjenu kritičnosti, također izolirani slučajevi i treba im pristupati kao takvima. Isti autori ističu kako se u kritičkoj pedagogiji analiza provodi metodom *grand scheme*, to jest na širokom planu. Svaki problem treba promatrati u širem kontekstu i vući paralele s drugim problemima kako bi se identificirale i kritički profiltrirale opresivne društvene tendencije. Mogli bismo zaključiti kako se u prvom slučaju provodi analiza, to jest razlaganje na jednostavnije komponente, a u drugom sinteza, to jest spajanje kojim se dolazi do generaliziranih zaključaka. Ovo je dakako općenito u korelaciji s njihovih pristupima temi kritičnosti, budući da se na jednoj strani uočava kolektivizam, a na drugoj individualizam, koncepcije koje su inherentno oprečne u svojoj prirodi.

2.5.2. Metodološke razlike

König i Zedler (1998) detaljnije argumentiraju neslaganja na koja teorija kritičkoga mišljenja (poznata i kao „kritički racionalizam“) nailazi u odnosu na istraživačku metodologiju znanosti o odgoju kao kritičke teorije. Jednom od ključnih razlika autori smatraju mogućnost poopćivanja iskaza koji metodički podliježu analizi putem kritičkoga provjeravanja. Autori tvrde da se „kod kritičkoga racionalizma polazi od determinističkih iskaza zakonitosti koji su empirijski provjerljivi“ (König i Zedler, 1998, str. 57), a u kontekstu pedagogije kao kritičke teorije to nije moguće iz jednostavnoga razloga što društvene znanosti ne funkcioniraju prema istim zakonitostima. Ipak, autori daju primjer kako je kompromis ipak moguć, a to vidimo u sljedećem: „Za opći iskaz poput tvrdnje „Rad u skupinama povećava kooperativno ponašanje“ mogu se bez sumnje naći protuprimjeri. Usprkos toga moguće je takav opći iskaz potvrditi „u

općem smislu“. U društvenim znanostima se istraživačka praksa na taj način zasniva na oslabljenom načelu opovrgavanja koje vrijedi za iskaze vjerojatnosti (...) Procjenjujemo kolika je vjerojatnost da slučajno dobijemo rezultat koji odstupa od norme“ (König i Zedler, 1998, str. 57).

Kritička pedagogija u svom metodološkom pristupu koristi akcijska istraživanja koja izvorno nisu predstavljala njezinu istraživačku metodu. Lewine ih je 1946. prevideo kao metodološka istraživanja u službi društvenih potreba, koja su se razvijala u sklopu empirijskih znanosti. Početkom 70-ih kritička znanost počinje s korištenjem akcijskih istraživanja koja za cilj imaju razvoj emancipacijskog društvenog istraživanja (König i Zedler, 1998). Autori spominju Kafkija koji cilj akcijskih istraživanja vidi u postizanju zrelosti i emancipacije. Tvrdio je kako akcijska istraživanja imaju utjecaj na izmjenjivanje ustaljene pedagoške prakse putem inovacija te na taj način doprinose potrebnoj reformi i napretku pedagoških istraživanja. Gledajući detaljnije, neki autori nalaze da akcijsko istraživanje upućuje na rješavanje nekoga konkretnog problema, a ne na spoznaju (vrijednosno neutralnu) dobivenu istraživanjem, koja predstavlja zakonitost. U smislu pedagoške prakse, König i Zedler (1998, str. 143) ističu: „Emancipacijska pedagogija na osnovu kritičke znanosti o odgoju velikim se dijelom sastoji od praktičnih projekata koji su za cilj imala promjenu konkretne situacije.“

Može se zaključiti kako je kod metodološke analize u društvenim znanostima jedini zakon po kojem se uvijek ravnamo zakon vjerojatnosti, jednostavno zato što je broj varijabli najčešće prevelik da bi zakoni logike bili primjenjivi bez iznimki, što uključuje subjektivne procjene utemeljene na iskustvu i socijalnoj inteligenciji te u pitanje dovodi mogućnost nepristranog zaključka.

U nastavka rada predstavljaju se rezultati istraživanja odnosa kritičke pedagogije i kritičkoga mišljenja iz perspektive studenata pedagogije kako bi se ova tema sagledala i iz motrišta budućih pedagoških radnika.

3. Empirijski pristup problemu istraživanja

3.1. Problem i cilj istraživanja

Problem istraživanja je odnos kritičke pedagogije i kritičkoga mišljenja s motrišta studenata pedagogije. Cilj istraživanja je utvrditi kako studenti studija pedagogije razumijevaju koncepte kritičke pedagogije i kritičkoga mišljenja te njihov odnos.

3.2. Istraživačka pitanja

U istraživanje se krenulo od triju istraživačkih pitanja:

- 1) Kako studenti pedagogije razumijevaju kritičko mišljenje?
- 2) Kako studenti pedagogije razumijevaju kritičku pedagogiju?
- 3) Kako studenti pedagogije razumijevaju odnos kritičke pedagogije i kritičkoga mišljenja?

3.3. Metodologija istraživanja

3.3.1. Sudionici istraživanja

Sudionici istraživanja bili su studenti⁴ pedagogije (N = 40), od čega 21 student 1. godine preddiplomskog studija (47,5 %) i 19 studenata 1. godine diplomskog studija (52,5 %) Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu.

3.3.2. Postupak i instrument istraživanja

Istraživanje je provedeno *online*, u ljetnom semestru akad. god. 2022./2023. postupkom anketiranja, putem Google obrasca. Studentima su postavljena tri pitanja otvorenog tipa:

- 1) Što je za vas kritičko mišljenje?
- 2) Što je za vas kritička pedagogija?
- 3) Kakav je za vas odnos kritičkoga mišljenja i kritičke pedagogije?

3.3.3. Analiza podataka istraživanja

Podatci su obrađeni kvalitativnom analizom sadržaja odgovora studenata prikupljenih anketom te su odgovori kategorizirani kodiranjem (grupiranjem u smislene kategorije) i njihovim odnosima (Topolovčan, 2017). Uz to, u kvalitativnoj se analizi tražilo objašnjenje veza između pojedinih kategorija (mogući uzroci, posljedice odgovora studenata) te kako se koja kategorija odnosi prema drugoj. Kod procesa triangulacije (forme provjere validnosti

⁴ izraz student koristi se za muški i ženski rod.

tvrdnji) koristi se Denzinov (1978, prema Mac Naughton, Rolfe i Siraj-Blatchford, 2010) treći tip (odnosno istraživanje različitih relevantnih istraživanja).

3. 4. Rezultati istraživanja i rasprava

U obradi podataka pristupilo se kategorizaciji odgovora za dvije skupine studenata pri čemu se kategorije odgovora odnose na razumijevanje/poznavanje i tumačenje koncepata u postavljenim pitanjima studenata preddiplomskog studija pedagogije s reprezentativnim primjerima odgovora. Isti postupak je primijenjen i s odgovorima studenata diplomskog studija pedagogije. Na kraju su se analizirale razlike u iznesenim odgovorima studenata preddiplomskog i diplomskog studija, prikazane kroz primjere odgovora.

Tablica 1. Kategorije i primjeri odgovora studenata preddiplomskog studija na prvo pitanje *Što je za vas kritičko mišljenje?*

kategorija	primjeri odgovora
viša razina razumijevanja	<p>„Sposobnost kritičkog mišljenja podrazumijeva misliti, razumjeti, objasniti zašto, kako i zbog čega... na nekoj višoj razini.““</p> <p>„Složeni proces preispitivanja, vrednovanja određenih tvrdnji.“</p> <p>„Mišljenje koje je formirano vrednovanjem i dubinskim promišljanjem o nekoj situaciji, zadatku... Kritično mislimo kada verificiramo ili falsificiramo određene tvrdnje i spoznaje.“</p>
analiziranje informacija i pojava	<p>„Razmatranje i proučavanje činjenica, razmišljanje o informacijama koje primamo, a ne samo njihovo prihvaćanje.“</p> <p>„Sposobnost da stvari, pojave, informacije i sl. možemo sagledati s više strana, analizirati prednosti i nedostatke itd.“</p> <p>„Analiza nekakvih činjenica, dokaza i argumenata kako bi se donijeli dobri zaključci i odluke.“</p> <p>„Mogućnost razmetanja, ispitivanja informacija i činjenica koje dobivamo od okoline.“</p>
sposobnost donošenja vlastitog suda	<p>„Imati svoj stav ,odlučiti sviđa li nam se nešto ili ne uz dobru argumentaciju.“</p> <p>„Mišljenje koje proizlazi iz vlastitog stava o nekoj temi tako da prosuđujemo korist, istinitost i sadržaj neke pojave.“</p> <p>„To je sposobnost da razmišljamo o pozitivnim i negativnim stranama nečega, prosuđujemo i stvaramo svoj stav na temelju toga.“</p> <p>„Kad smo prezentirani s raznim informacijama, ne uzimamo ih zdravo za gotovo već analiziramo i razmišljamo je li nešto zapravo točno i sposobni smo argumentirati zašto jest/nije.“</p> <p>„Za mene je kritičko mišljenje sposobnost sagledavanja argumenata i situacija iz više različitih uglova i, naposljetku, donošenje mišljenja na temelju tih argumenata koji trebaju biti relevantni.“</p>

Izdvojene su tri kategorije odgovora studenata iz kojih je moguće zaključiti da studenti prepoznaju kritičko mišljenje kao mišljenje više razine, ali i kao sposobnost propitivanja tvrdnji, pojava, spoznaja, situacija i zadataka, što je u skladu s Abrahamovom (2014) tvrdnjom

da kritičko mišljenje kao znanje ne znači mnogo ukoliko nije postalo sposobnost ili vještina potrebna za razvoj kritičke pedagogije (teorija i praksa). Studenti, naime, naglašavaju sposobnosti analiziranja i razmatranja te multiperspektivni pristup potreban za izvođenje kritičkoga promišljanja u što uključuju i prosudbu, odnosno donošenje vlastitoga suda kao jednog od glavnih elemenata kritičkoga mišljenja. Istodobno, studenti ne izdvajaju dijaloški karakter pri donošenju prosudbe/suda za koji Roberston i Rane-Syostak, (1996) navode da je važna kategorija pomoću koje se razvijaju kritičke vještina mišljenja te ostvaruju ciljevi kritičke pedagogije. Hinchliffe (2020) ističe važnost međusobno poticajnoga odnosa zajedničkog donošenja sudova učitelja i studenata, što se kod ispitanih studenata nije pokazalo kao prepoznat element unutar kritičkoga mišljenja.

Tablica 2. Kategorije odgovora studenata preddiplomskog studija na drugo pitanje *Što je za vas kritička pedagogija?*

kategorija	primjeri odgovora
transformacijski potencijal	<p>„Pedagogija koja omogućava raznolikost razmišljanja na određenu tematiku.“</p> <p>„Pedagogija koja uvijek traži neke nove odgovore i preispituje vrijednosti koje su joj postavljene.“</p> <p>„Kritička pedagogija je kritičko promišljanje o osposobljavanju ljudi.“</p> <p>„Vrsta pedagogije koja kritički preispituje neke načine osposobljavanja - odgoja, obrazovanja, izobrazbe...“</p>
kritičko mišljenje je aspekt kojim se bavi kritička pedagogija	<p>„Pedagogija koja se bavi problemima, ishodima i formiranjem kritičkog mišljenja.“</p> <p>„Pedagogija koja se bavi kritičkim mišljenjem.“</p> <p>„Kritička pedagogija je vrsta pedagogije koja razumijeva i daje stavove o pedagoškim djelatnostima, idejama i teorijama, bavi se kritičkim mišljenjem.“</p> <p>„Pedagogija koja je bazirana na kritičkoj teoriji društva.“</p>

Izdvajaju se dvije kategorije odgovora studenata iz koji je moguće zaključiti kako studenti prepoznaju okvirni potencijal, iako neodređeno, i *transformacijsku ulogu kritičke pedagogije* (Tablica 2), što je u skladu s istraživanjem Forbes (2018). Zbog nedovoljnoga poznavanja koncepta, odnosno definicije i cilja kritičke pedagogije studenti ju poistovjećuju s kritičkim mišljenjem, stavljajući kritičko mišljenje u pomalo logičan no instrumentalno neodređen element kritičke pedagogije. Hollstein (2006) je u svom istraživanju koje je proveo s budućim učiteljima o poznavanja koncepta kritičke pedagogije ustanovio kako studenti nemaju dovoljno razumijevanja njegove definicije, pa tako ni njegove primjene, prvenstveno zbog ograničenoga teorijskog i praktičnog susretanja u okviru nastavnih kolegija. U istom istraživanju je ustanovljeno i da studenti često miješaju koncepte kritičkoga mišljenja i kritičke pedagogije te miješaju cilj kritičke pedagogije sa socijalnim aktivizmom za društvene promjene.

Odgovori studenata preddiplomskog studija na treće pitanje: *Kakav je za vas odnos kritičkoga mišljenja i kritičke pedagogije?* svrstani su u kategoriju *kritičko mišljenje kao aspekt kritičke pedagogije* jer su svi studenti davali slične odgovore iz kojih se jasno vidi da ih studenti smatraju međusobno ovisnima, pri čemu je kritičko mišljenje dio kritičke pedagogije.

Tablica 3. Kategorija odgovora studenata preddiplomskog studija na treće pitanje *Kakav je za vas odnos kritičkoga mišljenja i kritičke pedagogije?*

kategorija	primjeri odgovora
kritičko mišljenje je aspekt kojim se bavi kritička pedagogija	<p>„Odnos je uzajaman, odnosno kritička se pedagogija temelji na kritičkome promišljanju i kroz procese obrazovanja, odgoja“</p> <p>„Oni su u međusobnom odnosu. Kritičko mišljenje je ključni pojam u kritičkoj pedagogiji.“</p> <p>„Kritika pedagogija i kritičko mišljenje su blisko povezani.“</p> <p>„Usko je povezano jer se kritička pedagogija temelji n kritičkom mišljenju pojedinca o nekim pedagogijskim temama.“</p>

Studenti svojim tvrdnjama izostaju povezati ispravan realitet odnosa kritičkoga mišljenja s kritičkom pedagogijom, nedostaje im konceptualnog shvaćanja, što se primjećuje i u ograničenostima odgovora na prethodna pitanja. Isto zaključuju i Flores, Matkin, Burbach, Quinn i Harding (2010) čije istraživanje upućuje na sustavno nesnalaženje visokoškolskih ustanova da pruže okruženje i strategije za razvoj vještina kritičkoga mišljenja, djelomično stoga jer ni sami nastavnici nemaju kompetencije za izvođenje potrebnoga modaliteta nastave.

Također, istraživanje Forbes (2018) pokazuje kako studenti načelno razumiju koncept vještina kritičkoga mišljenja, iako apstraktno dok njihovo aplikativno poznavanje potpuno izostaje te ih u vlastitoj praksi ne prepoznaju, što upućuje na manjkavost razumijevanja cjelokupnoga odnosa kritičkog mišljenja i kritičke pedagogije. Teorija i praksa odgoja i obrazovanja, moguće i danas održavaju tzv. *bankarski sustav* (Freire, 2002), prepoznatljiv u istraživanjima mišljenja nekih studenata koji odbijaju participirati i ne doživljavaju uobičajene metode nastavnika ka poticanju otvorenog dijaloga i razmjenu mišljenja kao važne elemente vještina kritičkog razmišljanja (Ahmad, 2021). Studenti navode kako ih tjeranje nastavnika na participaciju smeta, pogotovo ako se na tome inzistira (Abdullah, Abu Bakar i Mahbob, 2012). UNESCO (2005) sugerira da kako bi se nadvladao otpor i pridobilo studente, nastavnici moraju poduzeti strateške korake i poraditi na vlastitim implicitnim praksama, kako bi pomogli studentima da nauče pregovarati o kontroverzним temama u društvu. Isto misle i studenti u

istraživanju koje su proveli Ikenna, Chux i Jobo (2022). U nastavku se nalaze odgovori studenata diplomskoga studija pedagogije na postavljena tri pitanja.

Tablica 4. Prikaz kategorizacije odgovora studenata diplomskoga studija pedagogije kroz sva tri pitanja

pitanje	kategorija	primjeri odgovora
<i>Što je za vas kritičko mišljenje?</i>	spodobnost donošenja vlastitog suda	„Sposobnost objektivnog procjenjivanja prednosti i nedostataka određene pojave, teorije i sl. „Sposobnost izražavanja vlastitih stavova, prednosti i nedostataka određenih tema.“ „Kritičko mišljenje je sposobnost zaključivanja i razmišljanja o zadanom problemu te donošenje vlastitih zaključaka na temelju znanja i vlastitih iskustava.“
<i>Što je za vas kritička pedagogija?</i>	transformacijski potencijal	„Pedagogija koja potiče na razmišljanje o onome što nam se daje i zauzimanje vlastitog stava o tome.“ „Prosudivanje korisnosti teorije i poduzimanja aktivnosti.“ „Kolegij koji bi trebao poticati razgovore, diskusiju na različite i/ili aktualne teme, ali i ponuditi sadržaj za istraživanje i širenje vidika, znanja.“
<i>Kakav je za vas odnos kritičkoga mišljenja i kritičke pedagogije?</i>	kritičko mišljenje je aspekt kojim se bavi kritička pedagogija	„Kritička pedagogija temelji se na kritičkom mišljenju. „Kritičko mišljenje je jedan od pristupa/alata koje koristi kritička pedagogija, ali ne i jedini u svom istraživanju. „Kritičko mišljenje je ključni aspekt (kritičke) pedagogije u kojoj je potrebno da pojedinci vješto izraze svoje stavove za i protiv kako bi se usuglasili u odgoju i obrazovanju djece i odraslih, te kako bi iste obavljali na najbolji mogući način.“

Iako smo u odgovorima studenata preddiplomskog studija mogli vidjeti više kategorija odgovora na postavljena tri (ista) anketna pitanja otvorenoga tipa, odgovori studenata diplomskoga studija pedagogije na svakom su pitanju svrstani u po samo jednu kategoriju. Naime, studenti diplomskih studija su bili koherentniji i konkretniji u svojim odgovorima te nisu izdvojili karakteristike prepoznate u odgovorima studenata preddiplomskoga studija svrstane u kategorije *viša razina znanja* i *analiziranje informacija i pojava* koje su sadržavale operativne dijelove i sasvim opće rubno poznavanje osnovnih karakteristika koncepta kritičkoga mišljenja.

Ni jedni ni drugi sudionici istraživanja nisu pokazali poznavanje definicija koncepta, što je u skladu drugim istraživanjima (Eze i sur., 2022; Flores i sur., 2010). King, Wood i Mines (1990) su u svom istraživanju ustanovili također i razliku u razini poznavanja koncepta kritičkoga mišljenja među studentima preddiplomskih i diplomskih studija, na način da su odgovori pokazivali ipak konkretnije, opet ne točnom definicijom, poznavanje koncepta studenata diplomskoga studija. Ono što je izostalo, a možemo vidjeti i po odgovorima studenata

preddiplomskoga i diplomskog studija, jest poznavanje prirode odnosa između kritičkog mišljenja i kritičke pedagogije, što je u skladu istraživanjem koje je proveo Hollstein (2006).

Zaključno se može reći da ovi rezultati upućuju na potrebu da se bude odlučniji u razvijanju metoda kritičkoga promišljanja, neovisno o nastavnom području. Sustav visokoga obrazovanja treba prijeći s moguće lakšega, redukcionističkog i normativnog načina izvođenja nastave na one teže načine koji uključuju revidiranje kurikula kako bi se u njima intenzivnije uključilo poticanje studenata na aktivno konstruiranje znanja i kritičko razmišljanje. Sveučilišta bi pritom trebala adekvatno osposobiti nastavnike za poučavanje kritičkoga mišljenja (Tsui, 2002). Flores i suradnici (2010) primjećuju kako je u mnogim sredinama vidljiva neujednačenost metodologije, tečajeva/radionica i administrativne potpore kao i pojedinačnih angažmana fakultetskih sastavnica, što je rezultiralo upravo nesustavnim pristupom učenja o razvoju i implementaciji kritičkih vještina nastavnika te posljedično studenata. Spomenuto navodi na zaključak o nedovoljnom snalaženju visokoga obrazovanja u tom procesu i na njegovu potrebu da redefinira svoj krajnji cilj i ishode učenja koji se odnose na stjecanje znanja i razvoj vještina i sposobnosti studenata te pronađe strategije koje će omogućiti studentima razvoj kritičkoga mišljenja kroz otvoreni dijalog i raspravu te aktivnu participaciju u nastavi kako bi širili kontekste svojih razmišljanja na zajednicu i društvo. Konačni cilj je razvoj vještina kognitivne emancipacije pojedinca sa svrhom transformacije i stvaranja novih specifičnih znanja i rješenja.

Nalazi kod obje skupine sudionika istraživanja upućuju na posrednički odnos studenata prema kognitivnom procesu kritičkoga mišljenja i transcendentnosti kritičke pedagogije, što se prepoznaje iz okvirnoga, skoro semantičkog poznavanja njihovih teorijskih aspekta, što je daleko više od *praxisa* koji je spominjao Freire. Depinet (2012) upućuje na sindrom tradicionalnoga obrazovanja u kojemu studenti nisu adekvatno potaknuti razvijati dispozicije i sposobnosti za razvoj kritičkih vještina. Takva pedagoška stvarnost upućuje na kašnjenje razvoja novih znanja, sposobnosti, dispozicija za kritičko promišljanje i rješavanje problemskih situacija društva u cijelosti te njegovih budućih izazova. Nužnost transformacije pojavljuje se „jučer“, a odgojno-obrazovni sustav nema pravodoban odgovor na ubrzane promjene. Istodobno, primjećuje se potreba studenata za praktičnim primjenama novih teorijskih pristupa, propitivanju teorije i prakse u okviru kojeg se sve više stavlja naglasak na potrebitost kritičkih vještina. Kritičko mišljenje treba prijeći iz različitih „programa“ te polustrategija u sastavni dio kulturno relevantnih oblika učenja. Nastavnike, baš kao i studente potrebno je angažirati i ohrabriti u nastojanju da se sukreiraju dijaloške modele koji će poticati otvorene rasprave o novim spoznajama i društvenim promjenama.

4. Zaključak

S obzirom na tendenciju rada koja uključuje konceptualno poznavanje, ali i praktično promišljanje o zastupljenosti, razumijevanju i procesu kritičkoga mišljenja u visokom obrazovanju te kritičke pedagogije i njihovom odnosu, postavljena su tri pitanje otvorenoga tipa studentima preddiplomskoga i diplomskog studija Odsjeka za pedagogiju, Filozofskoga fakulteta u Splitu. Odgovori su kategorizirani i deskriptivno analizirani te triangulirani sa suvremenim istraživanjima mišljenja studenata o poznavanju i razumijevanju istih pojmova i prirode njihova odnosa.

Odgovori su pokazali da studenti iz ovog istraživanja, baš kao i studenti iz drugih istraživanja, ne poznaju te ne razumiju dovoljno dobro koncepte kritičkoga mišljenja i kritičke pedagogije pa tako ni odnose među njima. Uočava se nesigurnost u formiranju odgovora i okvirno poznavanje nekih od elemenata procesa kritičkoga mišljenja, primjerice analiziranje pojava, razvoj sposobnosti za vlastitu prosudbu, no izostaje razumijevanje te prepoznavanje njegove uloge u odgojno-obrazovnom procesu. Prepoznaju se elementi kritičke pedagogije, ali izostaje ispravna povezanost s procesom, ciljem, ishodima i prepoznavanjem u praksi. Nitko od studenata nije potpuno odgovorio na realitet odnosa između kritičkoga mišljenja i kritičke pedagogije.

Za razumijevanje mogućnosti postizanja transformirajućega obrazovanja, stjecanja novih znanja, socijalnom dijalogu, praksi i emancipaciji društva u ime slobode i napretka, važno je oformiti sustav i kulturno relevantne modele te upoznati sve dionike (nastavnike i studente) koji će zajedno podržavati teoriju i praksu tradicija kritičkoga mišljenja i kritičke pedagogiju. S razvojem kritičkih vještina treba započeti što ranije, a njihovim njegovanjem razvijat će se dispozicijske mogućnosti i kognitivne reprezentacije kritičkoga načina razmišljanje. Tim se stvara pretpostavka koja omogućava izbjegavanje sirovih mišljenja i neprovjerenih činjenica, a navodi preispitivanje svih pretpostavki o tome što je zapravo istina putem rasprave i argumentacije. Takav diskurs potreba je suvremenog odgoja i obrazovanja s aspekta institucionalnih promjena potrebnih za promicanje održivoga obrazovanja i društva u cijelosti.

Sažetak

Kritička pedagogija i kritičko mišljenje dva su istaknuta koncepta koja zajednički pojam „kritičnosti“ dijele kao polazišnu točku, dok se istodobno granaju dalje u različitim pravcima. U filozofijama ovih konceptata kriju se razlike, što proizlazi iz činjenice da je sam pojam kritičnosti različito poiman u humanističkim znanostima u odnosu na društvene znanosti. Usporedno analiziranje upravo ovih dvaju konceptata odlično oslikava slojevitost pojma kritičnosti te njegova ishodišnog, odnosno praktičnog uporabnog djelovanja.

Cilj teorijskog dijela rada predstaviti je i kritički usporediti glavne značajke dviju tradicija: kritičke pedagogije i kritičkoga mišljenja. Stoga se u radu nudi kratak povijesni pregled razvoja obje tradicije, upućuje se na njihove različite perspektive i glavne definicije. Nadalje, analizira se pojam kritičnosti te se predstavljaju interpretacije tog pojma unutar različitih misaonih škola oslanjajući se prvenstveno na pedagoga Andrewa Stablesa (2003). Odvojeno se objasnio poimanje kritičnosti kroz prizme kritičkoga mišljenja i kritičke pedagogije kako bi bilo moguće odrediti njihove poveznice, ali i razloge njihovog neslaganja. Kao polazište za analizu kritičke pedagogije uzima se *Pedagogija obespravljenih* Paula Freirea (2002), a kroz prizmu tradicije opće pedagogije objašnjavaju se razlike i sličnosti u praktičnoj primjeni načela ovih dvaju tradicija.

U empirijskom dijelu rada prikazuje se istraživanje provedeno sa studentima pedagogije Filozofskog fakulteta u Splitu kojemu je cilj bio utvrditi kako studenti studija pedagogije razumijevaju koncepte kritičke pedagogije i kritičkog mišljenja te njihov odnos. Rezultati su pokazali da studenti iz ovog istraživanja, baš kao i studenti iz drugih istraživanja, ne poznaju i ne razumiju dovoljno dobro koncepte kritičkoga mišljenja i kritičke pedagogije i odnose među njima, što upućuje na potrebu ostvarivanja transformirajućega visokoškolskog obrazovanja koje povezuje znanje i iskustvo studenata i potiče njihovo kritičko mišljenje i djelovanje.

Ključne riječi: *kritička teorija; održivo društvo; transformacijsko obrazovanje; visoko obrazovanje; vještine za učenje*

Abstract

Critical pedagogy and critical thinking are two prominent concepts that share the common notion of “criticality” as a starting point, while at the same time branching off in different directions. Differences are hidden in the philosophies of these concepts, which results from the fact that the very concept of criticality is understood differently in the humanities compared to the social sciences. The comparative analysis of these two concepts perfectly illustrates the layering of the concept of criticality and its original, i.e., practical, useful effect.

The aim of the theoretical part of the work is to present and critically compare the main features of two traditions: critical pedagogy and critical thinking. Therefore, the paper offers a brief historical overview of the development of both traditions, referring to their different perspectives and main definitions. Furthermore, the concept of criticality is analysed and interpretations of this concept are presented within different schools of thought, relying primarily on the pedagogue Andrew Stables (2003). The concept of criticality was explained separately through the prisms of critical thinking and critical pedagogy in order to determine their connections, as well as the reasons for their disagreement. Paul Freire’s *Pedagogy of the Oppressed* (2002) is taken as a starting point for the analysis of critical pedagogy, and the differences and similarities in the practical application of the principles of these two traditions are explained through the prism of the tradition of general pedagogy.

The empirical part of the paper presents the research conducted with pedagogy students of the Faculty of Philosophy in Split, the aim of which was to determine how pedagogy students understand the concepts of critical pedagogy and critical thinking and their relationship. The results showed that students from this research, just like students from other researches, do not know and understand the concepts of critical thinking and critical pedagogy and the relationships between them well enough, which points to the need to achieve a transforming higher education that connects the knowledge and experience of students and encourages their critical thinking and action.

Keywords: *critical theory; higher education; learning skills; sustainable society; transformational education*

Literatura

- Abdullah, M. Y., Abu Bakar, N. R. i Mahbob, M. H. (2012). Student's Participation in Classroom: What Motivates them to Speak up?, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 516-522. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.199>
- Abraham, G. Y. (2014). Critical Pedagogy: Origin, Vision, Action & Consequences. *KAPET* 10 (1), 90-98. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:768785/FULLTEXT01.pdf>
- Ahmad, C.V. (2021). Causes of Students' Reluctance to Participate in Classroom Discussions. *ASEAN Journal of Science and Engineering Education* 1(1). 47-62. <file:///C:/Users/ZDM/Downloads/32407-71520-3-PB.pdf>
- Bailin, S. i Battersby, M. (2016). Fostering the Virtues of Inquiry, *Topoi*, 35(2), 367 -374. <https://doi.org/10.1007/s11245-015-9307-6>
- Barlett, L (2008). Paulo Freire and Peace Education. (Online: Teachers College, Columbia University). https://www.tc.columbia.edu/epe/epe-entries/Bartlett_ch5_22feb08.pdf
- Bermudez, A. (2015). Four Tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*. 35(52), 102-118. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.07>
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., i Standish, P. (ur.) (2002). *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. City University of New York Graduate School. Blackwell Publishing.
- Burbules, N. C. i Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. U T. S. Popkewitz I L. Fendler (ur.), *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics* (str. 45-65). New York: Routledge.
- Denzin, N. (1978). *The Research Act*. 2 nd Ed., McGraw-Hill, New York. Dispositions. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*. 27, 31-38. <https://doi.org/10.5840/inquiryct20122713>
- Depinet, A. E. (2012). Becoming Critical Thinkers: The Impact of Treatments on Student Reflective Practice in the College Classroom, Doctor of Education (Ed.D.), Bowling Green State University, Leadership Studies. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=bgsu1351524009

- Eze, Chux i Jobo (2022). Students' views regarding the barriers to learning critical thinking. *International Journal of Research in Business and Social Science*. (2147- 4478). 11, 355-364. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v11i4.1797> .
- Flores, K. L., Matkin, G. S., Burbach, M. E., Quinn, C. E. i Harding, H. (2012). Deficient Critical Thinking Skills among College Graduates: Implications for leadership. *Educational Philosophy and Theory*. 44, 212 - 230. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00672.x>
- Forbes, K. (2018). Exploring first year undergraduate students' conceptualisations of critical thinking skills. 30, 433-442. https://www.researchgate.net/publication/323412928_Exploring_first_year_undergraduate_students'_conceptualisations_of_critical_thinking_skills#fullTextFileContent
- Ford, A. (2004). *The Origins of Criticism: Literary Culture and Poetic Theory in Classical Greece*. Princeton University Press.
- Friere, P. (2020). *Pedagogy of the Oppressed*, Odras - Održivi razvoj. <https://www.odraz.hr/wp-content/uploads/2020/09/paulo-freire-pedagogija-obespravljenih.pdf>
- Geach, P. (1957). *Mental acts; their content and their objects*. Humanities Press.
- Giroux, H. A. (2006). *Henry Giroux on Critical Pedagogy and the Responsibilities of the Public Intellectual*. In: *America on the Edge*. New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781403984364_1
- Hinchliffe, G. (2020), What is an Academic Judgement?. *Journal of Philosophy of Education*, 54, 1206-1219. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12431>
- Hitchcock, D. (2022). Critical Thinking, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2022 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.). <https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/critical-thinking/>
- Hollstein, M. S. (2006). *Critical Pedagogy: Preservice teachers perspectives* (Doctoral dissertation, Ohio University). <file:///F:/Users/ZDM/Desktop/ohiou1155328467.pdf>
- Kincheloe, J. L. (2012). Critical Pedagogy in the Twenty-First Century: Evolution for Survival. *Counterpoints*, 422, 147–183. <http://www.jstor.org/stable/42981758>
- King, P., Wood, P. i Mines, R. (1990). Critical Thinking Among College and Graduate Students. *Review of Higher Education*. 13. <https://doi.org/10.1353/rhe.1990.0026>
- König, E. i Zedler, P. (1998). *Teorije znanosti o odgoju*. Educa: Zagreb.

- Lai, E. R. (2011). Critical Thinking: A Literature Review Research Report. *Pearson Research Reports*, 6(1), 40-41.
file:///C:/Users/ZDM/Downloads/CT_literature%20review_230421_151806.pdf
- Larson, K. (2014). Critical pedagogy(ies) for ELT in Indonesia. *TEFLIN Journal - A publication on the teaching and learning of English*, 25, 122.
<https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v25i1/122-138>
- Larsson, K. (2017). Understanding and teaching critical thinking—A new approach. *International Journal of Educational Research*, 84, 32-42.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.05.004>
- Lenzen, D. (2002). *Vodič za studij znanosti o odgoju: što može, što želi*. EDUCA. Zagreb
- Lukić, G. (2019). Critical pedagogy – one of the factors of powerful education. *Didaskalos: časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek*, 3(3), 179-197.
 Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/234855>
- Mac Naughton, G, Rolfe, S., A. i Siraj-Blatchford, I. (2010). *Doing Early Childhood Research. International Perspective on Theory and Practice*, 2nd Edition. Berkshire: Open University Press.
- Macrine, S.L. (2020). What Is Critical Pedagogy Good For? An Interview with Ira Shor. U S. Macrine (ur.) *Critical Pedagogy in Uncertain Times. Education, Politics and Public Life*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39808-8_14
- McKernan, J. A. (2013). The Origins of Critical Theory in Education: Fabian Socialism as Social Reconstructions in Nineteenth-Century Britain. *British Journal of Educational Studies*, 61(4), 417–433. <http://www.jstor.org/stable/43896185>
- McLaren, P. (2003). Critical pedagogy: A look at the major concepts. U A. Darder, M. Baltodano i D. A. Torres (ur.), *The critical pedagogy reader* (str. 69–103). New York: Routledge Falmer.
- McLaren, P. (2014). *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (6th ed.). Herndon, VA: Paradigm Publishers
https://books.google.hr/books?id=fmXvCgAAQBAJ&lpg=PP1&pg=PP1&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Milat, J. (2005). *Pedagogija (ili) Pedagogija osposobljavanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Nieto, A. M., Valenzuela, J. i Center, P. D. (2012). A Study of the Internal Structure of Critical Thinking Dispositions. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 27(1), 31–38.
<https://doi.org/10.5840/INQUIRYCT20122713>

- O'Reilly, C., Devitt, A. i Hayes, N. (2022). Critical thinking in the preschool classroom – A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 46, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101110>
- Rahimi, A. i Sajed, M. A. (2014). The Interplay between Critical Pedagogy and Critical Thinking: Theoretical ties and practicalities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 136, 41 – 45. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.284>
- Rajský, A. i Wiesenganger, M. (2021). Moral Virtue and the Other. U A. Rajský, M. Wiesenganger, Z. Svobodová, A. Blaščíková, D. Benner, D. Stępkowski, M. Brestovanský i I. Podmanický (ur.) *Relationality in Education of Morality* (str. 15-34). Berlin - Bratislava : Peter Lang / Veda.
- Robertson, J. F. i Rane-Szostak, D. (1996). Using Dialogues to Develop Critical Thinking Skills: A Practical Approach. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 39(7), 552–556. <http://www.jstor.org/stable/40017463>
- Schugurensky, D. (2017). Freire and the millennials: Revisiting the triangle of transformation, 22. *Rizoma freireano • Rhizome Freirean*, 22, Instituto Paulo Freire de España. <https://www.rizoma-freireano.org/articles-2222/freire-and-the-22>
- Stańczyk, P. (2021). The critique of the critical critique of critical pedagogy: Freire, Suchodolski and the materialist pedagogy of emancipation. *Critical Education*, 12(4), 1-24. <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186502>
- Stables, A. (2003). From discrimination to deconstruction: Four modulations of criticality in the humanities and social sciences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(6), 665-672.
- Stevenson, R. (2023). Approaches to Education for Sustainability. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-93>
- Paul, R. W., Elder, L. i Bartell, T. (ur.) (1997). A brief history of the idea of critical thinking. U *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy. Recommendations*. California Commission on Teacher Credentialing, Sacramento. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED437379.pdf>
- Schafersman, S. D. (1991). An introduction to critical thinking. <https://facultycenter.ischool.syr.edu/wp-content/uploads/2012/02/Critical-Thinking.pdf>

- Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. National Institute of Education. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED272882.pdf>
- Topolovčan, T. (2017). Utemeljena teorija u istraživanjima odgoja i obrazovanja. U S. Opić, B. Bognar i S. Ratković (ur.), *Novi pristupi metodologiji istraživanja odgoja* (str. 129-149). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. [file:///C:/Users/ZDM/Downloads/884380.Grounded theory%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/ZDM/Downloads/884380.Grounded%20theory%20(4).pdf)
- Tsui, L. (2002). Fostering Critical Thinking Through Effective Pedagogy: Evidence from Four Institutional Case Studies. *The Journal of Higher Education*. 73, 740-763. 10.1353/jhe.2002.0056.
- UNESCO (2005). Teacher involvement in educational change. Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean. *Prelac journal* / No 1. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144666_eng

Obrazac A.Č.

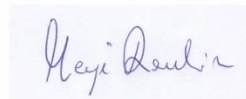
SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja MEGI RAUTALIN, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra/magistrice PEDAGOGIJE I ANGLISTIKE, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 06.07.2023.

Potpis



**Izjava o pohrani i objavi ocjenskog rada
(završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - podcrtajte odgovarajuće)**

Student/ica: MEGI RAUTALIN

Naslov rada: ODNOS KRITIČKE PEDAGOGIJE I KRITIČKOG MIŠLJENJA

DRUŠTVENE ZNANOSTI

Znanstveno područje i polje: PEDAGOGIJA

DIPLOMSKI RAD_KVALITATIVNO ISTRAŽIVANJE

Vrsta rada: _____

Mentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

TONČA JUKIĆ, IZV.PROF. DR.SC.

Komentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

NEMA

Članovi povjerenstva (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

TONČA JUKIĆ, IZV.PROF. DR.SC.

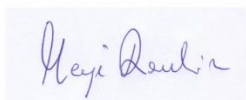
ANITA MANDARIĆ VUKUŠIĆ, DOCENT. DR.SC.

INES BLAŽEVIĆ, IZV.PROF. DR.SC.

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog ocjenskog rada (završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada.

Kao autor izjavljujem da se slažem da se moj ocjenski rad, bez naknade, trajno javno objavi u otvorenom pristupu u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti* (NN br. 119/22).

06.07.2023.
Split, _____



Potpis studenta/studentice: _____

Napomena:

U slučaju potrebe ograničavanja pristupa ocjenskom radu sukladno odredbama Zakona o autorskom pravu i srodnim pravima (111/21), podnosi se obrazloženi zahtjev dekanici Filozofskog fakulteta u Splitu.