

УДК 372.894:37.013.42:37.035:159.955

С. О. Терно

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ – СЕРЕДНЬОВІЧНА ВІДСТАЛІСТЬ?

Розглянуто відмінність між "вузьким" та "широким" тлумаченнями критичного мислення. Охарактеризовано чотири моделі критичного мислення, а саме: М. Ліпмана, Д. Клустера, Р. Пауля, Д. Халперн. В статті відзначається, що кожен з авторів розглядає різні аспекти критичного мислення із відмінними цілями і під різними кутами зору. Кожна із концепцій віддзеркалює якісь окремі важливі аспекти процесу критичного мислення, поглиблюючи наше розуміння цього феномена. Автор застерігає викладачів від використання методик розвитку критичного мислення, які насправді формують догматичне мислення учнів.

Ключові слова: критичне мислення, методика навчання історії, суспільствознавча освіта, методика розвитку критичного мислення, старша школа.

У 1991 р. побачила світ книга Е. де Боно "Я прав – ви помиляєтесь", в якій стверджується наступне: "...тенденція навчати дітей лише критичного мислення гідна подиву в плані своєї середньовічної відсталості" [1, с. 25]. Постає закономірне питання: "Невже ми намагаємось впровадити невідповідні потребам часу підходи у нашу освіту?" Якщо навчання критичного мислення – це середньовічна відсталість, то чого ж ми беремо на озброєння цю педагогічну новацію і активно впроваджуємо її у навчання історії, суспільствознавства, літератури тощо? Питання із розряду непростих, а тому вимагає вдумливого та усестороннього розгляду. Що розумів під критичним мисленням Е. де Боно? Що розуміємо під критичним мисленням наразі ми? Як нам бути, аби не потрапити в тенета безплідних педагогічних інновацій?

Е. де Боно розглядав критичне мислення як форму цивілізованого мислення, яке дісталось нам у спадок від Давньої Греції. Як він стверджує, це аргументований, логічний тип мислення, покликаний відшукати "істину" шляхом аргументів, які заводять обговорюване питання в тенета суперечності. Мета такого мислення виставити щось помилковим. Навіть якщо дещо не зовсім є помилковим, завдання критичного мислення полягає в тому, щоб виявити істину, відкинув усе сміття за допомогою критичних міркувань під час вправного ведення спору. Е. де Боно наполягає на тому, що критичне мислення стало засобом самооборони цивілізації, оскільки будь-яке нововведення належало детально розглянути і завзято критикувати у межах прийнятих меж, які вважались непохитними і вічними. Таке критичне мислення принесло негарні плоди, і з цим важко не погодитись. Е. де Боно наголошував, що критичному мисленню не вистачає елементів продуктивності, творіння і конструктивізму для розв'язування проблем та здійснення руху вперед.

Дійсно таке критичне мислення є малопродуктивним, має дуже суттєві обмеження та уповільнює розвиток людства. Чи таке критичне мислення ми прагнемо розвивати на уроках у школі? В чому, власне, полягає проблема? Наскільки виправданим є таке тлумачення критичного мислення? Тут ми підходимо до важливої проблеми нашого сприйняття і розуміння речей. Оскільки навіть бездоганні логічні міркування можуть нас завести у тенета хибних думок, якщо наші вихідні сприйняття та значення не є відповідними. Що мається на увазі? Важливо відрізнити поняття "критичне мислення" як синонім логічного мислення за правилами формальної логіки від педагогічної новації "критичне мислення".

Спробуємо дещо прояснити. В американській психології в залежності від функціонального призначення виділяли два види мислення: творче і критичне. Результатом творчого мислення виступало відкриття принципово нового або удосконаленого рішення тієї чи іншої проблеми, натомість критичне мислення розглядалось як перевірка запропонованих розв'язків з метою визначення сфери їх застосування. А тому мета творчого мислення полягала у створенні нових ідей, а мета критичного мислення – виявити їх недоліки і дефекти [14, с. 445].

Отже, як бачимо, логічна і психологічна традиції тлумачення критичного мислення зійшлися і однаково його трактували. Суть цього типу мислення полягала у виявленні вад, невідповідностей, просто кажучи, у відкиданні ідей. Саме таке критичне мислення мав на увазі Е. де Боно, говорячи про середньовічну відсталість нашої освіти, орієнтованої на прищеплення навиків критичного мислення. Він не заперечував цілковито його корисність, проте наголошував на необхідності знизити планку в нашому ставленні до критичного мислення, поставивши його рангом нижче конструктивного мислення [1, с. 52]. На його думку, нам слід здійснити перехід від розуму до мудрості, в основі якої знаходиться сприймання.

В нашій попередній публікації "Світ критичного мислення: образ та мімікрія" ми звертали увагу читачів, що "критичне мислення" – це умовна назва, яка закріпилася за науковим типом мислення для розв'язування нетривіальних практичних проблем в англо-американському освітньому просторі [23, с. 27]. Значення терміну "критичне мислення" в освітній діяльності зазнало суттєвих трансформацій: цей тип мислення вважається практичним застосуванням наукового підходу до розв'язування життєвих, професійних, особистих проблем тощо; воно вбирає у себе синтетичне і аналітичне, теоретичне і практичне, репродуктивне і продуктивне мислення. Засновник цієї педагогічної новації професор Колумбійського університету та Монтклерського державного коледжу (США) М. Ліпман стверджував, що освіта завжди ставила перед собою дві принципові мети – передачу знання та культивування мудрості [27, с. 1]. Слід зауважити, що мудрість розуміється у філософському значенні – самокритика розуму, вічний рух уперед [25, с. 273]; не просто широкі знання, а передовсім уміння розмірковувати [6, с. 5].

На думку М. Ліпмана, в стабільних традиційних суспільствах переважала перша з цих цілей, в сучасному інформаційному суспільстві слід надавати перевагу гнучкості та винахідливості, а не знанням. Свою концепцію освіти як дослідження (education as inquiry) він розглядав як таку, що гармонійно поєднує дві принципово важливі для освіти цілі – передачу знань та здійснення дослідження з метою встановити істину. Критичне мислення він розглядав як нагальну потребу для життя в сучасному світі, оскільки це складене уміння дозволяє правильно вирішувати широке коло практичних проблем в будь-якій професійній діяльності (архітектора, юриста, лікаря тощо), в людських взаєминах (ситуації морального вибору), в науковій діяльності, в повсякденному житті тощо [27, с. 2]. Отже, критичне мислення розглядалось М. Ліпманом (фундатором цієї педагогічної новачки) як навчання умінню розмірковувати, тобто навчання мудрості.

Отже, існує "вузьке" і "широке" тлумачення поняття "критичне мислення": у вузькому значенні – це виявлення недоліків і дефектів нових ідей; у широкому – здобуття мудрості. В освіті шляхетна мета набуття мудрості реалізувалась під назвою "критичне мислення", яке, в свою чергу, Е. де Боно, маючи на увазі "вузьке" значення, розглядав як антипод мудрості. Він стверджував, що логіка та критичне мислення практично даремні для здійснення змін [1, с. 68]. В той час як М. Ліпман розширив поняття "критичне мислення" та розглядав його як головний агент змін.

Даний екскурс зроблений нами спеціально, аби продемонструвати необхідність обережно використовувати абсолютні істини (догми) у світогляді, оскільки дещо несподівано може предстати у зовсім іншому світлі. Саме таке догматичне розуміння критичного мислення активно поширюється у наших методичних часописах. Розвиток критичного мислення на уроках історії і суспільствознавства набуває все більшої популярності. Однак масове поширення цієї педагогічної новачки має певні недоліки: 1) відбувається викривлення змісту поняття "критичне мислення", а нові апологети новачки виявляють повне незрозуміння суті цього явища; 2) широко запозичується яскравий антураж при одночасному вихолощенні справжньої проблемності навчання; 3) методисти плутаються в інструментах критичного мислення тощо. Саме про це йшлося у нашій попередній публікації "Світ критичного мислення: образ та мімікрія" [23].

Небезпечним явищем, яке супроводжує поширення ідеї розвитку критичного мислення, є прагнення нав'язати освітянській громадськості "одне єдино правильне" розуміння методики навчання критичного мислення, здебільшого примітивно-догматичне та неадекватне. Приміром, в згаданій вище статті ми проаналізували з-поміж інших роботи О. Пометун і наочно продемонстрували невідповідність поданих авторкою рекомендацій духу педагогічної новачки "критичне мислення". Складається таке враження, що нам прагнуть нав'язати спрощене розуміння критичного мислення, причому в доволі догматичній манері. Настільки догматичній, що педагогічна новачка вироджується у свою протилежність, а саме – у формування догматичного мислення в учнів. Як не дивно, але й таке трапляється в нашій реальності, яка дуже часто останнім часом нагадує країну "Задзеркалля", відому нам із казок Льюїса Керролла або із творів Дж. Оруела.

Навчання критичного мислення бачиться догматиками виключно за умов обов'язкової структури уроку (зверніть увагу на слово "обов'язкової" [20-22]) та суворо визначеного переліку прийомів навчання ("кульки", "кластери" тощо [20-22]). Натомість нам хотілось би утвердити думку про те, що навчання критичного мислення – це динамічний, творчий процес. А творчість гине в умовах обов'язковості та жорсткої регламентації.

До мети можна прямувати різними шляхами, так само як кожен з нас може дістатися додому різними дорогами залежно від завдання подорожі. Ми можемо обрати найкоротший шлях до домівки, якщо для нас важливо потрапити у пункт призначення вчасно. Якщо ж ми хочемо перетворити подорож до нашої оселі на корисні для здоров'я фізичні навантаження, то напевно наш шлях буде відрізнятися від першого варіанту. У тому разі, коли нам треба згаяти час, напевно, ми оберемо найдовший шлях. У випадку потреби отримати найприємніші враження від гармонійної прогулянки, наша подорож пролягатиме яскравими та позитивними місцями.

У навчанні, як і в житті, прямувати можна різними шляхами, і це не лише можливо, але й необхідно. Коли ми намагаємось усе різноманіття життя і навчання вкласти в прокрустове ложе "одного єдино правильного" шляху, ми неминуче викривляємо реальний стан речей і суттєво збіднюємо життєвий досвід учнів, перетворюючи їх на догматиків і, в решті решт, на безпорадних громадян, погано адаптованих до життя. Саме тому для вчителя важливо попрацювати над собою, щоб побачити це різноманіття життя і навчання. В нашій розвідці ми представимо відмінні підходи до тлумачення поняття "критичне мислення" і відповідно розглянемо багатоманітність аспектів організації навчання через критичне мислення. Одразу відзначимо, що ця різноманітність обумовлена чисельними чинниками, з яких виділимо: 1) через прикладення до якого навчального предмета розглядається критичне мислення; 2) для яких цілей його планується застосовувати; 3) які особистісні зміни має спричинити навчання критичного мислення і для чого тощо.

В нашій статті ми розглянемо чотири моделі розуміння критичного мислення, які представлені у працях найбільш відомих теоретиків: М. Ліпмана, Д. Клустера, Р. Пауля та Д. Халперн. Одразу зазначимо, що кожна з цих моделей не істиною в останній інстанції, але при цьому кожна модель відбиває щось найважливіше, найсуттєвіше з певної точки зору. В цих моделях критичне мислення сяє, як діамант, кожного разу повертаючись до нас своїми новими гранями і сторонами. Переконані, залучення до різноманіття поглядів стане певним щепленням нашим освітянам від нефактового нав'язування догматичних методик.

Найбільш відомим теоретиком педагогічної новачки є засновник Інституту Критичного мислення Метью Ліпман. Він викладав логіку в Колумбійському університеті, а згодом працював у Монклерському державному коледжі. Його викладацька практика наочно свідчила: студенти ненавчені аргументувати свої думки. Саме тому його науковий інтерес полягав передовсім у тому, щоб навчити студентів обґрунтовувати свої судження у процесі вивчення логіки. М. Ліпман був упевнений, що учні здатні до абстрактного мислення

в більш ранньому віці, ніж це прийнято вважати. А тому, на його переконання, варто якомога раніше залучати дітей до засвоєння азів логічних міркувань. Відтак його концепція критичного мислення розроблялась передовсім у прикладенні до викладання філософських дисциплін. Він визначав критичне мислення як кваліфіковане (досвідчене, майстерне), відповідальне мислення, що виносить правильні судження, тому що (а) спирається на критерії, (б) само себе виправляє (самовдосконалюється) та (с) враховує контекст [27, с. 3]. В російському перекладі це мислення визначається як майстерне [15]. Результатом критичного мислення є судження [27, с. 1]. М. Ліпман наголошує: "Коли знання та досвід не просто передаються, а застосовуються на практиці, ми напевно ясно бачимо приклади судження". "Слід взяти до уваги, – продовжує він, – гарні професіонали роблять гарні судження про свою галузь так само, як і про власну діяльність" [27, с. 2].

М. Ліпман започаткував практику навчання критичного мислення і пов'язував необхідність такого навчання із тим, що демократичне суспільство потребує розумних громадян, а не просто раціональних [28, с. 7-25]. На його думку, школа надає менше стимулів для мислення, ніж домашнє оточення, тому відбувається згасання інтересу до навчання. Для виправлення ситуації він пропонував переорієнтувати навчальний процес зі стандартної парадигми передачі готових знань на рефлексивну парадигму критичної практики. Основна відмінність навчання у рефлексивній парадигмі полягає в тому, що клас перетворюється на співтовариство дослідників, яке разом із вчителем міркує про світ, усвідомлюючи знання про нього як двозначне, невизначене та загадкове. Фокус освіти спрямований не на поглинання інформації, а на осягнення внутрішніх відносин досліджуваних об'єктів [28, с. 7-25].

Навчання відбувається шляхом діалогу. На думку М. Ліпмана, учні повинні робити те саме, що і науковці, якщо ми хочемо навчити їх мислити самостійно. "Ми ж, – стверджує він, – навпаки, штовхаємо їх на вивчення кінцевих продуктів наукових відкриттів; відкидаємо самий процес і фіксуємо лише результати" [16]. Він переконаний, що коли проблема не прощупується самостійно, не зачіпає якісь інтереси або мотивації, так звана освіта перетворюється на шараду і пародію. Думки М. Ліпмана є американським аналогом ідей вітчизняного проблемного навчання й зокрема, філософії освіти Е. Ільєнкова [5; 10; 11-13; 17; 18]. Радянська школа, за його влучним висловлюванням, нагадувала школу кухарського мистецтва, в якій майбутніх поварів старанно навчають смакувати та поїдати готові страви, але навіть не дають учням заглянути до кухні, де ці страви готуються [7, с. 45].

М. Ліпман виділяє чотири етапи або кроки у критичному осмисленні практики: 1) критика практики своїх колег; 2) самокритика; 3) корекція практики інших; 4) самокорекція. "Рефлексія відносно практики, – стверджує він, – основа для створення більш досконалої практики, а остання, в свою чергу, буде збуджувати подальшу рефлексію і наступну корекцію практики" [28, с. 25]. Критичне мислення, на його думку, складається з навичок (обґрунтованого судження, розкриття альтернатив і можливостей, продуктивності в формуванні та сприйнятті ідей тощо; всього він наводить 30 навичок), а також певних диспозицій (переконання у необхідності самокорекції методу дослідження, увага до процедури дослідження; врахування інших точок зору; готовність бути критичним та самокритичним – все це у комплексі М. Ліпман називає "відданість дослідницькому духу").

Отже, за М. Ліпманом, критичне мислення – це процес самостійного і відповідального ухвалення рішень на підставі критеріїв та контексту, що супроводжується самокорекцією. Таке мислення необхідне, щоб підготувати учнів до самостійної й плідної праці та життя в демократичному суспільстві, інакше учень не зможе стати дієвим суб'єктом. Критичне мислення складається з навичок та диспозицій: диспозиції не є навичками, але створюють готовність до їх застосування. Процес критичного розмірковування проходить 4 етапи: 1) критика практики інших; 2) самокритика; 3) корекція практики інших; 4) самокорекція. Породжується критичне мислення проблемною ситуацією. Слід відзначити, що М. Ліпман створив доволі цілісну концепцію критичного мислення: визначив характеристики процесу (самостійне; само себе виправляє; враховує контекст); встановив складові (диспозиції та навички); визначив послідовність (етапи критики); з'ясував функцію (винесення судження); навів основні чинники виникнення (проблема та діалог); пояснив роль та значення (виховання професіонала та громадянина демократичного суспільства).

Проте, на нашу думку, концепції не вистачає визначення рівнів мислення, та який саме рівень посідає критичне мислення, як воно співвідноситься з іншими видами мислення, зокрема практичним, теоретичним, емпіричним, творчим тощо. Хоча автор і пише про мислення "високого рівня", під яким має на увазі поєднання критичного та творчого мислення, проте проблема рівнів та ієрархії цих рівнів розглянута недостатньо. Також, спостерігається певна абсолютизація критичного мислення та "мислення високого порядку", що породжує наступні запитання: "Чи скрізь і завжди потрібне критичне мислення та "мислення високого порядку"? Чи є навчальні ситуації, які потребують інших типів мислення? Або таке: "Чи включає в себе "мислення високого порядку" мислення "нижчого порядку"?". Якщо включає, то, що з себе уявляє "мислення нижчого порядку"? Відзначимо, М. Ліпман говорить про комплексне мислення, яке включає критичне та творче мислення, а також про прості форми мислення (процедурне та предметне мислення), поєднання яких утворює комплексне мислення. Однак все ж таки виділення "мислення високого порядку" передбачає наявність "мислення нижчого порядку", а отже і певну ієрархію, яка, на жаль, не розкрита.

Перейдемо до розгляду тлумачення поняття "критичне мислення" професором Девідом Клустером (викладач американської літератури в Хоуп-колледжі, штат Мічиган США). Напрацювання професора Клустера щодо проблеми розвитку критичного мислення були пов'язані передовсім із викладанням літератури. Тому в критичному мисленні вбачались передусім аспекти літературознавчого аналізу та його характеристики. На його думку, критичне мислення відбувається, коли нові, уже зрозумілі ідеї перевіряються, оцінюються, розвиваються і застосовуються. Він виділяє п'ять ознак критичного мислення:

1) критичне мислення – мислення самостійне – це перша і найважливіша характеристика; 2) інформація є відповідним, але в жодному разі не кінцевим пунктом критичного мислення; 3) критичне мислення починається з формулювання запитань, з'ясування проблем, які слід розв'язати; 4) критичне мислення прагне до переконливої аргументації; 5) критичне мислення є мисленням соціальним (будь-яка думка перевіряється і відточується, коли її обговорюють з іншими) [8]. Концепція Д. Клустера має більш описовий, ніж пояснювальний характер: увага зосереджується на характеристиках процесу (самостійне, оцінювальне та соціальне), а також на етапах (аналіз інформації, формулювання запитань, обговорення результату дослідження). Основне призначення критичного мислення – розвиток і застосування ідей. За межами концепції залишається генеза критичного мислення, його інструменти (склад), а також структурні зв'язки між елементами критичного мислення.

Філософ Річард Пауль розглядає критичне мислення у більш широкому культурному контексті: історична затребуваність; висвітлення соціального, функціонального та ціннісного аспектів. На його думку, критичне мислення можна визначити різноманітними шляхами, які не суперечать один одному. Він запропонував таке робоче визначення: "Критичне мислення – це мислення про мислення, коли ви розмірковуєте з метою вдосконалити своє мислення" [24, с. 20]. При цьому він наголошує на вирішальному значенні двох моментів: 1) критичне мислення тягне за собою самовдосконалення; 2) спирається на використання стандартів коректної оцінки розумового процесу. Тобто критичне мислення – це самовдосконалення мислення на підставі певних стандартів [24, с. 20].

В своїй книзі "Критичне мислення..." Р. Пауль надає таке визначення: "Критичне мислення є дисциплінованим, таким, що самокерується, демонструє досконалість відповідно до особливого способу або галузі думки. Включає дві форми: якщо дисциплінованість слугує інтересам окремого індивіда або групи, ігноруючи інших відповідних людей або групи, це софістичне або слабке критичне мислення; а якщо дисциплінованість враховує інтереси різноманітних людей або груп – це є досконале або сильне критичне мислення" [29, с. 51]. Отже, автор наголошує на важливості соціального аспекту критичного мислення, він також виділяє такі його виміри: 1) риси досконалої думки; 2) елементи думки; 3) сфера думки [29, с. 51-54]. Його модель розвитку критичного мислення активно впроваджується в навчальний процес американських коледжів [30].

Річард Пауль пояснює затребуваність такого типу мислення особливостями інформаційного суспільства, яке характеризується змінами, що прискорюються. Інформація набуває якісно нових функцій, які можна порівняти із базисними функціями землеволодіння в Середньовіччі або капіталу в Новий час. Інформаційна революція містить вагому антропологічну складову, що передбачає удосконалення не лише техніки та технологій, але й людини, передусім її мислення. В недалекому майбутньому, передбачає Р. Пауль, головним капіталом буде вже не сама інформація, а її ефективний виробник. Отже, здібність обробляти інформацію буде підвищуватися в ціні, відповідно й навички критичного мислення стануть запорукою успіху в інформаційному суспільстві. Сучасний світ, стверджує автор, потребує постійного вдосконалення навичок мислення. Це так би мовити перша вагома причина, чому слід навчати критичного мислення.

Друга причина – критичне мислення – це вагомий чинник існування і формування демократичного суспільства, оскільки в демократичному суспільстві на перше місце виходить здібність та готовність оцінювати ситуацію критично. Оскільки цивілізований спір – природний спосіб відносин двох або більшого числа вільних особистостей щодо питань із сфери перетину їхніх інтересів, постільки критичне мислення виявляється необхідною умовою досягнення успіху у вільному демократичному суспільстві.

Трактатування Річардом Паулем поняття "критичне мислення" є векторним та контурним: зазначається найсуттєвіша властивість (самовдосконалення мислення), основний засіб (стандарт), а також функція (обробка інформації). Таке трактування критичного мислення, по суті, означає рефлексію, суть якої відомий німецький дослідник проблем мислення Д. Дьорнер сформулював так: "Рефлексія – це здібність думати про своє власне мислення з метою його вдосконалення" [2, с. 25]. Дійсно, в своїх працях Д. Дьорнер розглядав проблему здатності людського мислення розв'язувати складні проблеми. Основний висновок автора полягає в тому, що в інформаційну епоху ми вступили із мисленням доісторичних часів, яке здатне розв'язувати прості поточні справи. В той час як проблеми сучасного світу дуже складні та вимагають стратегічного мислення – мислення, яке здатне враховувати багато чинників та їхні складні взаємозв'язки [4]. Підхід Р. Пауля вимагає доповнення, оскільки невизначеними залишаються складники критичного мислення, його структура, найсуттєвіші зв'язки та відносини всередині системи та з іншими системами та надсистемою. Відзначимо, у своїй праці "Критичне мислення: що необхідно кожній людині аби вижити у світі, що швидко змінюється" він більш детально розглядає складові критичного мислення [29].

Американський психолог Дайна Халперн розглядала критичне мислення передовсім через призму психологічних характеристик та механізмів функціонування. Вона відзначала, що фахівці в галузі психології та суміжних наук запропонували декілька визначень близьких одне до одного, проте пропонує лаконічне визначення, яке, на її думку, відбиває суть ідей: "Критичне мислення – це використання когнітивних технік або стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного кінцевого результату" [26, с. 22]. Вона наголошує, що таке мислення характеризується контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю, а використовується для розв'язання задач, формулювання висновків, імовірнісної оцінки та ухвалення рішень. При цьому важливе значення, як вона вважає, має врахування контексту: "Той, хто міркує, використовує навички, які обґрунтовані та ефективні для конкретної ситуації та типу розв'язуваної задачі" [26, с. 22].

В своєму визначенні авторка наводить характеристики критичного мислення (контрольованість, обґрунтованість та цілеспрямованість), зазначає його функцію (розв'язування задач, формулювання

висновків, імовірнісна оцінка та ухвалення рішень), міститься натяк на склад (когнітивні техніки). Проте, поза увагою залишається структура, відносини та зв'язки між складовими критичного мислення. Основні розділи книги Д. Халперн дозволяють судити про склад критичного мислення: запам'ятовування, зв'язок між мисленням та мовою; логічні розмірковування; аналіз аргументації, перевірка гіпотез, розуміння законів імовірності, ухвалення рішень, навички розв'язування задач та творче мислення. Із такого переліку видно, що критичне мислення інтерпретується доволі широко, можна навіть стверджувати, що, по суті, йде мова про "мислення високого порядку". Подібне інтерпретування зустрічається також і в М. Ліпмана, який від розгляду критичного мислення переходить до так званого "мислення високого порядку". Отже, спостерігається тенденція до використання поняття "критичне мислення" як назви для мислення більш високого порядку.

Розглянувши чотири позиції щодо поняття "критичне мислення", спробуємо розібратися, хто правий, а хто помилявся. Саме так полюблять вирішувати пізнавальні проблеми догматики. Яскравою ілюстрацією обмеженості такого підходу є науковий спір між мікробіологом Робертом Кохом та імунологом Максом Петтенкофером, який розгорнувся на початку минулого століття [19]. Кох стверджував: "Холера спричинюється холерним вібрионом". "Ні, – відповів Петтенкофер, – справа у порушеннях імунітету". Почалася неабияка суперечка, особливо коли Петтенкофер викликав Коха на вирішальний двобій. Він стверджував, що вип'є бульйон з холерними вібрионами і не захворіє. Кох прийняв виклик і надіслав Петтенкоферу самий міцний настій своїх вібрионів, і Петтенкофер його випив на очах враженої аудиторії... і не захворів. Лише згодом стало відомо, що холера спричинюється вібрионами, але лише за умови порушення імунітету. Так що праві були обидва.

Так само і в нашій ситуації догматизм не піде на користь. Наше розуміння критичного мислення значно збідніє і буде дуже далеким від адекватності, якщо ми визначатимемо одне єдино правильне бачення критичного мислення. Дуже часто неправильне розуміння суті задачі призводить до зміщення розв'язку на інше завдання [3, с. 68]. Здебільшого людина переконана, що оцінює ситуацію об'єктивно, але її об'єктивність суб'єктивна, одностороння, а тому тенденційна. До чого ми ведемо? Кожний із теоретиків критичного мислення розглядав його у певному відношенні, з певної точки зору, виділяв певні аспекти та розглядав окремі грані. Саме тому в даному випадку найліпше читачу виступити у ролі об'єднувача різних поглядів в один комплексний і якомога усесторонній.

Як відзначав Е. де Боно, є два типи вчених: об'єднувачі та роз'єднувачі. Об'єднувачі рухаються уперед, підмічаючи схожість речей за суттєвою ознакою. Роз'єднувачі, з іншого боку, досягають успіху, демонструючи відмінність схожих речей [1, с. 144]. В даному випадку важливо як перше, так і друге. Подивіться, на початку статті автор виступив у ролі роз'єднувача, розділивши тлумачення критичного мислення у "вузькому" та "широкому" значеннях. А згодом виступив у ролі об'єднувача, представивши критичне мислення у "вузькому" значенні окремим випадком критичного мислення у "широкому" значенні, а також представляючи погляди М. Ліпмана, Д. Клустера, Р. Пауля та Д. Халперн як висвітлення різних аспектів процесу критичного мислення.

Хотілось би в даному випадку застерегти читача від уподібнення гарному столяру, який вправно володіючи молотком, у своєму оточенні бачить лише гвіздки. За висловлюванням А. Маслоу: "Той, хто добре володіє клепалом, схильний думати, що навколо нього суцільні цвяхи" [9, с. 163]. Важливо розуміти, що у нашому розпорядженні знаходиться багато різноманітних способів мислення, проте здебільшого ми не використовуємо свій потенціал. Усвідомлюючи наявність цих багатоманітних можливостей, ми здатні свідомо використовувати свій мозок більш ефективно для задоволення своїх потреб.

Неабияк вагомо у процесі пізнання користуватися різноманітними інструментами, сприймати об'єкт вивчення різнобічно, розглядаючи його з різних точок зору та ракурсів, враховувати контекст. Тут доречним буде приклад із сосновим брусом, який одночасно тримають троє людей [1, с. 88]. Перший відпускає свій брусок і той падає на землю. Другий розтикає пальці, а його брусок піднімається до гори. У третього брусок лишається висіти нерухомо. Що ви відчуваєте? Це неймовірно, щоб брусок рухався угору або висів нерухомо! А якщо ви отримаєте уточнюючу інформацію, що перша людина стоїть на поверхні землі, друга знаходиться під водою, а третя на космічній орбітальній станції. Як тільки-но ви усвідомили різницю в універсумах, для вас стає очевидною й різна поведінка соснових брусків. Отже, поведінка одного й того самого об'єкта в різних універсумах може бути дуже різною. Так само по-різному бачили критичне мислення дослідники в різних предметних галузях. Відповідно критичне мислення у застосуванні до різних сфер знань буде поставати у різних проявах. Нагадаємо, критичне мислення як педагогічна новація передбачає усебічний розвиток особистості учня, розвиток його потенціалу як історичного суб'єкта, який відчуває потребу в самозміні та здатний до неї.

Отже, критичне мислення розглядалось представниками різних галузей знань (філософії, психології, літературознавства тощо). Воно осмислювалось відносно прикладення до навчання різних предметів (логіки, літератури, суспільствознавства тощо). Критичне мислення аналізували із відмінними цілями та під різноманітними кутами зору. В цьому випадку ми маємо справу із різними аспектами одного і того самого об'єкта. Було б дивно, як би ми сперечалися з приводу того, як виглядає будівля, стоячи по різні її боки. Хтось бачив би фасад, хтось торець, а хтось задній двір. Хто правий у такій суперечці? Всі праві, оскільки кожен бачить лише частину цілого, не маючи змоги охопити одним поглядом усю цілісність. Саме тому нездатність побачити єдність об'єкта у різноманітності його проявів більше говорить про самого суб'єкта такої догматичної думки, ніж про хибність окремих поглядів на критичне мислення. Кожна із представлених концепцій віддзеркалює якісь окремі важливі аспекти процесу критичного мислення, поглиблюючи наше розуміння цього феномена.

Джерела та література

1. Боно Э. Я прав – вы заблуждаетесь / Э. Боно. – [пер. с англ. Е. А. Самсонов]. – Минск : "Попурри", 2006. – 368 с.
2. Войтик И. М. Оценка и развитие рефлексивного мышления : [учебное пособие] / Войтик И. М., Семенов И. Н. – Новосибирск : СибАГС, 2001. – 144 с.
3. Грановская Р. М. Психология в примерах / Грановская Р. М. – СПб. : Речь, 2002. – 247 с.
4. Дёрнер Д. Логика неудачи / Д. Дёрнер. – М. : Смысл, 1997. – 243 с.
5. Заботин В. В. Этап усмотрения проблемы в обучении (В помощь учителю и студенту) / Заботин В. В. – Владимир : Владимирский государственный педагогический институт им. П. И. Лебедева-Полянского, 1973. – 187 с.
6. Ивин А. А. Искусство правильно мыслить / Иван А. А. – [кн. для учащихся ст. классов]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1990. – 240 с.
7. Ильенков Э. В. Философия и культура / Ильенков Э. В. – М. : Политиздат, 1991. – 464 с.
8. Клустер Д. Что такое критическое мышление / Девид Клустер // Русский язык. – 2002. – № 29. – С. 3. – Режим доступа: <http://rus.1september.ru/2002/29/2.htm>
9. Кови С. Семь навыков высокоэффективных людей / Стивен Р. Кови. – Львов : Изд-во "Світ", 2001. – 452 с.
10. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В. Т. Кудрявцев. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
11. Лернер И. Зачем учителю дидактика? / И. Лернер // Народное образование. – 1990. – № 12. – С. 74-83.
12. Лернер И. Я. Познавательные задачи в обучении истории (материалы к опытной работе учителей) / И. Я. Лернер. – М. : Просвещение, 1968. – 94 с.
13. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
14. Линдсей Г. Творческое и критическое мышление / Г. Линдсей, К. С. Халл, Р. Ф. Томсон // Познавательные психические процессы / [сост. и общ. ред. А. Г. Маклакова]. – СПб. : Питер, 2001. – С. 445-449.
15. Липман М. Чем может быть критическое мышление? / М. Липман. – Режим доступа: <http://www.debatam.ru/obrazovanie/chem-mojet-byt-kriticheskoe-myshlenie/>
16. Липман М. Рефлексивная модель практики образования / М. Липман. – Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/iphras/library/deti/ch2.html>
17. Матюшкин А. М. Мышление как продуктивный процесс совместного решения проблемных ситуаций / А. М. Матюшкин // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 2. – С. 124-129.
18. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 168 с.
19. ПЕТТЕНКОФЕР (Pettenkofer), Макс фон (3 декабря 1818 г. – 10 февраля 1901 г.). – Режим доступа: <http://www.physchem.chimfak.rsu.ru/Source/History/Persones/Pettenkofer.html>
20. Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії / О. Пометун // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2012. – № 1. – С. 3-7.
21. Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії / О. Пометун // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2012. – № 2. – С. 3-7.
22. Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії / О. Пометун // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2012. – № 4. – С. 9-13.
23. Терно С. Світ критичного мислення: образ та мімікрія / Сергій Терно // Історія в сучасній школі. – 2012. – № 7-8. – С. 27-39.
24. Тягло А. В. Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века / Тягло А. В., Воропай Т. С. // Постметодика. – 2001. – № 3 (35). – С. 19-26.
25. Философский словарь / [под. ред. И. Т. Фролова]. – [6-е изд., переаб. и доп.]. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
26. Халперн Д. Психология критического мышления / Халперн Д. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
27. Lipman M. Critical thinking: What can it be? / Matthew Lipman. – Institute of Critical Thinking. Resource Publication, 1988. – Series 1. – № 1. – 12 p.
28. Lipman M. Thinking in education / Matthew Lipman. – Cambridge : Cambridge university press, 1991. – 188 p.
29. Paul R. Critical Thinking: What every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World / Richard Paul. – [Edited by A. J. F. Binker]. – Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University, 1990. – 575 p.
30. Reed J. H. Teaching Critical Thinking in a Community College History Course: Empirical Evidence From Infusing Paul's model – Statistical Data Included / Reed J. H., Kromrey J. D. // College Student Journal. June, 2001. – Режим доступа: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_2_35/ai_77399627/

Терно С. А. Критическое мышление – средневековая отсталость?

Рассматривается отличие между "узким" и "широким" толкованием критического мышления. Охарактеризованы четыре модели критического мышления, а именно: М. Липмана, Д. Клустера, Р. Пауля, Д. Халперн. Отмечается, что каждый из авторов рассматривал разные аспекты критического мышления с разными целями и под различными углами зрения. Каждая из концепций отражает какие-то отдельные важные аспекты процесса критического мышления, углубляя наше понимание этого феномена. Автор предостерегает преподавателей от использования методик развития критического мышления, которые в действительности формируют догматическое мышление.

Ключевые слова: критическое мышление, методика обучения истории, обществоведческое образование, методика развития критического мышления, старшая школа.

Terno S. O. Is Critical Thinking a medieval backwardness?

The difference is considered between "narrow" and "wide" critical thinking interpretations. Four models of critical thinking are considered: Mettew Lipman, Devid Klooster, Richard Paul, Diane Halpern. In the article marked, that each from authors examined the different critical thinking aspects with excellent aims and under different visual angles. Each conception reflects some separate important aspects of critical thinking process and deepening our understanding of that phenomenon. The author cautions teachers don't use the critical thinking development strategies, which forming the dogmatic students' thinking in fact.

Keywords: critical thinking, History teaching methods, social science education, methodology of critical thinking development, high school.