

Сергій Терно

Критичне мислення та
філософське усвідомлення світу

Запоріжжя – 2021

Терно С.

Т 353 Критичне мислення та філософське усвідомлення світу / С. Терно : [посібник для підготовки докторів філософії]. — Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2021. — 107 с.

Представлено теорію критичного мислення та методику розвитку критичного мислення. В основі знаходиться постулат про те, що критичне мислення є мисленням усвідомленим, самостійним, рефлексивним, цілеспрямованим, обґрунтованим, контрольованим, самоорганізованим. Найсуттєвішою рисою методики розвитку критичного мислення є залучення здобувачів освіти до розв'язування проблемних задач шляхом використання проблемних методів та інтерактивних форм навчання, що передбачають науковий діалог та рефлексію пізнавальної діяльності. Для викладачів, аспірантів, методистів, студентів.

The manual deals with theory of critical thinking and the development strategy of students' critical thinking development. There is the main theoretical postulate that the critical thinking is independent, reflective, purposeful, proved, controllable, self-organizing, that is realized by the person. The most essential feature of the strategy is students' involving into the problem-solving activity with the use the problem teaching methods and interactive forms, which provide to the scientific dialogue and the cognitive activity reflection. The essay is intended for teachers, methodologists and university students.

Зміст

Передмова	4
1. Світ критичного мислення: образ та мімікрія	6
2. Чому важливо розвивати критичне мислення?	23
3. "Природовідповідне" навчання шляхом розвитку критичного мислення	30
4. Освітня практика критичного мислення	37
5. Критичне мислення – середньовічна відсталість?	43
6. У чому секрет успіху пропаганди? Або усвідомленість – системотвірна властивість критичного мислення	52
7. Роль критичного мислення у громадянському вихованні	63
8. Критичне мислення: стратегії та процедури	75
9. Критичне мислення: динаміка та сфера застосування	81
10. Критичне розмірковування: виникнення, розвиток та свобода волі	89
11. Критичне мислення: методи та стиль навчання	98
Післямова	106

ПЕРЕДМОВА

Критичне мислення вважають умінням ХХІ століття, без якого неможливо бути ефективним у цифрову епоху. Існує багато визначень критичного мислення, й у цьому виданні вони будуть ретельно розглянуті й проаналізовані. Зараз ми звернемося лише до того аспекту критичного мислення, який має непересічне значення у правовій компетентності, а також без якого критичне мислення не є таким. Йдеться про оцінювання як процес та результат. Передусім під критичним мисленням мають на увазі процес оцінювання якогось фрагменту реальності, наслідком чого є оцінювальне судження (оцінка). Така оцінка завжди робиться відповідно до певної системи цінностей (ідеалів, стандартів, критеріїв) – тих бажаних приписів або образів, відповідність яким є важливою для нас в даному випадку.

Отже, існує певний ідеал (опис бажаних якостей), наявність яких ми відшукуємо в оцінюваній реальності й тим самим визначаємо відповідність реальності бажаному для нас стану речей. Якщо реальність відповідає нашому ідеалу, то ми оцінюємо її позитивно, якщо ні – негативно. Саме оцінювальна процедура є ключовою у критичному мисленні, власне воно тому і називається "критичне мислення", що має винести вердикт так само, як це робиться на судовому засіданні. Разом із тим, ми всі добре знаємо, що українське судочинство не дуже добре справляється із винесенням справедливих вердиктів, так само і мислитель може виносити цілковито помилкові вердикти. Адекватність оцінювального судження залежить від багатьох чинників: доречність обраного ідеалу, виявлення і заперечення припущень; перевірка фактичної точності та логічної послідовності; розгляд контексту; вивчення альтернатив тощо. Для оцінки ситуації ми можемо обрати не той стандарт, або потрапити у вир хибних припущень та перекручених фактів, або припуститися банальної помилки у власних розмірковуваннях, або зігнорувати контекст та упустити можливість альтернативних пояснень тощо.

Приміром, якщо ми оцінюємо кваліфікацію українського освітянина за тим, наскільки добре він говорить англійською мовою, то, напевно, обраний нами стандарт і відтак наша оцінка будуть цілковито невідповідними ситуації. Не зважаючи на всю абсурдність цього прикладу, не слід думати, що подібні випадки не трапляються в нашому житті. Приміром, порядок присудження наукових ступенів та присвоєння вчених звань в Україні оцінює науково-педагогічні досягнення викладача з-поміж іншого сертифікатом, що засвідчує володіння іноземною мовою. Наразі є привід замислитися над проблемою: чи не порушуються права викладачів в Україні цим документом?

Також ми можемо зробити помилкове припущення щодо людини або ситуації й свою стратегію поведінки вибудовувати на хибній думці й тим самим зробити її своєю реальністю. Вкрай яскраво подібні неоковирності нашого мислення добре проілюстровані в анекдотах. Зокрема, в одному із них йдеться про чоловіка, який пив щодня. Щопонеділка – віскі із содовою, щовівторка – джин із содовою, щосереди – ром із содовою, щочетверга – бренді із содовою і т.д. Оскільки після випивки він хмелів і почувався зле, то вирішив більше не вживати... содової! Він твердо дійшов висновку, що саме содова – причина його негараздів, адже вона була єдиним спільним компонентом усіх напоїв.

Очевидним є положення про те, що порушення фактичної точності або оперування недостовірними фактами приведе до помилкових висновків. Наразі над пасажами геббельсівської пропаганди можна було б посміятися, настільки вони блюзнірські й неоковирні. Разом із тим пересічним українцям доводиться сміятися та плакати над пасажами сучасної російської пропаганди: розп'ятий хлопчик, скинута бабця з поїзда, карателі, хунта і т.п. Правда, тепер цивілізованому світу вже не до сміху, коли доводиться мати справу з наслідками російської пропагандистської машини – купа локальних конфліктів, лавина мігрантів та зростання міжнародної напруженості.

Однак, навіть якщо у вас достовірні факти, в тенета помилкових суджень вас можуть завести хибні розмірковування. Приміром, у 1822 році в Російській Академії мистецтв обговорювалась кандидатура генерала Аракчєєва в члени Академії. Основний аргумент на користь обрання був такий: "Він близький до государя!" В межах прийнятих тоді традицій – довід був вирішальним. "В такому разі, – відповів граф Лабзін, – царський кучер Ілля Байков не менше гідний стати академіком, бо він не лише близький до государя, а ще й сидить попереду нього!", чим і вирішив спір, розсмішивши присутніх.

Контекст має не менше значення для процесу оцінювання й винесення адекватного судження. Одного разу відомий адвокат Ф. Плевако захищав бабцю, що вкрала жерстяний чайник. Прокурор розглянув усі зауваги захисту та вимагав суворо покарати стареньку, оскільки крадіжки підривають устої держави. Плевако довів аргументацію обвинувачення до абсурду, виголосивши таке: "Багато бід, багато випробувань довелося зазнати Росії за її більш ніж тисячолітнє існування. Все витерпіла, все подолала Росія, тільки міцніла і росла від випробувань. Але тепер, тепер... Бабуся вкрала старий жерстяний чайник ціною в 30 копійок. Цього Росія вже, звісно, не витримає, від цього вона загине безповоротно".

Всупереч логічній та правильній оцінці ситуації прокурором, подібне співставлення масштабів нанесеної шкоди та її оцінки викликало посмішку на обличчях присяжних та вплинуло на їх рішення: стареньку виправдали. Отже, провина підсудної була очевидна, доведена й не заперечувалася адвокатом. Але Ф. Плевако помістив оцінку провини старенької жіночки в інший інформаційний контекст: масштабні історичні потрясіння протягом багатьох століть, а тому нанесена шкода у такому співставленні виявилася сміхотворною. Допоміжним аргументом у переконуванні присяжних було посилення на скрутний стан старенької бабусі. Відтак було б просто безглуздо й жорстоко з боку присяжних, вислухавши про важкі історичні випробування, засудити бідну бабцю, що вкрала дешевий чайник. Адвокатський талант Плевако полягав у тому, що його промови мали психологічну глибину та житейську мудрість. Зокрема він вважав, що логіка – логікою, проте судять таки люди, і довести – ще не означає переконати. А тому розміщення проблеми в іншому інформаційному контексті може суттєво вплинути на її оцінку, що з помір'я іншого й забезпечило успіх його адвокатської кар'єри.

Вимога розглядати альтернативні пояснення спрямовує розумовий процес на врахування чинника змінюваності. Мислити відповідно до правил формальної логіки (так зване логічне мислення) дуже приємно. Ми здатні абстрагувати, класифікувати й досягаємо однозначності й максимальної точності. Зворотною стороною цієї медалі є те, що будь-яка абстракція створювалася колись, тобто за інших обставин. Відтак логічні висновки – це плоди минувших часів й доречні лише у світі, що лишається незмінним. В динамічному світі (яким є життя у XXI столітті) загальні істини можуть швидко застаріти та підвести. Приміром, "цивільний шлюб" серед молоді був майже немислимим явищем років 30-40 тому та огульно засуджувався із причепленням образливих епітетів, особливо до жінок. Отже, "цивільний шлюб" молодят – це було дуже погано. А сьогодні фактичне співжиття чоловіка та жінки без оформлення офіційного шлюбу є доволі поширеним явищем серед молоді, а суспільство ставиться до цього толерантно. Нешлюбне співжиття наразі сприймається як право людини на особистий вибір способу організації свого життя.

Таким чином, критичне мислення необхідне для того, аби усесторонньо проаналізувати реальну життєву ситуацію та обміркувати способи реалізації або захисту своїх прав у ній. Люди, що мислять критично, здатні реалізувати та захистити свої права, тому що: чесні перед собою, відкидають підтасування, переборюють плутанину, ставлять запитання, роблять свої висновки на очевидних фактах, слідкують за зв'язками між явищами, інтелектуально незалежні.

1. СВІТ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ: ОБРАЗ ТА МІМІКРІЯ

Сьогодні проблема розвитку критичного мислення здобувачів освіти активно розробляється педагогами. Пишуться наукові статті, монографії, захищаються дисертації, публікуються методичні розробки тощо. Хотілось би одразу звернути увагу читачів, що термін *"критичне мислення"* – це умовна назва, яка закріпилася за науковим типом мислення для розв'язання нетривіальних практичних проблем в англо-американському освітньому просторі. Критичне мислення розглядається як науковий підхід до вирішення широкого кола проблем – від житейських до професійних. Наукове мислення зазвичай пов'язується із наукою як сферою дослідницької діяльності, спрямованої на виробництво нових знань про природу, суспільство та мислення [53, с. 281]. В той час як критичне мислення вважається практичним застосуванням наукового підходу до розв'язання житейських, професійних, особистих проблем тощо. Можна стверджувати, що для західного прагматичного світогляду напрацьована концепція критичного мислення була інструментом удосконалення традиційного практичного мислення своїх громадян, яке почало давати збої в умовах швидкоплинних змін другої половини ХХ ст. 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 [61, с. 1]. Слід відзначити, що мудрість розуміється у філософському значенні – самокритика розуму, вічний рух уперед [53, с. 273]; не просто широкі знання, а передовсім уміння розмірковувати [15, 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 [61, с. 2]. Отже, критичне мислення розглядалось М. Ліпманом, фундатором цієї педагогічної новації, як навчання умінню розмірковувати.

Відтак в історичній освіті критичне мислення виступає не критикою історичних діячів та їх політики з точки зору своїх поглядів, а є засобом навчання здобувачів наукового підходу до вирішення практичних проблем. В основі такого навчання знаходиться висунення гіпотез, їх перевірка, розгляд альтернатив, доведення і обґрунтування. Термін *"критичне мислення"* передбачає, що його суб'єкт має пересвідчитись у логічній досконалості, фактичній обґрунтованості та ціннісній доцільності будь-яких знань. Цей тип мислення розглядається як антипод догматичного (шаблонного) мислення. Безперечно, впровадження навчання, орієнтованого на розвиток критичного мислення, є нагальною методичною проблемою сучасної освіти. ХХІ ст. стане часом, коли саме розумові здібності окремих людей, а не природні ресурси, капітал і технології, визначатимуть вирішальну грань між успіхом і невдачею, між лідерами та веденими. Уміння критично мислити забезпечує науково-технічний і суспільний прогрес та є запорукою демократії, а освіта відграє в його розвитку першорядну роль. Цей факт визнавався філософами [16], економістами [26, с. 64-65], педагогами [58].

Затребуваність такого типу мислення зумовлюється особливостями інформаційного суспільства, яке характеризується змінами, що прискорюються. Інформація набуває якісно нових функцій, які можна порівняти з базисними функціями землеволодіння в Середньовіччі або капіталу в Новий час. Інформаційна революція містить вагому антропологічну складову, що передбачає вдосконалення 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 [62]. 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, остільки критичне мислення виявляється необхідною умовою досягнення успіху у вільному демократичному суспільстві.

П. Щедровицький характеризує початок ХХІ ст. таким чином: "...час боротьби людських ресурсів – регіонів, культур і релігійних течій, що по-різному вибудовують техніки і технології самоорганізації людини" [57, с. 46]. "Ті країни і регіони, – продовжує він, – які не випрацюють адекватної антропологічної концепції й відповідних гуманітарних технологій можуть перетворитися на "звалище людських відходів" [57, с. 46]. П. Щедровицький говорить про зародження нової синтетичної парадигми освіти, яка поєднала б у собі попередні парадигми (катехізичну, епістемологічну та технологічну), при цьому акцент робиться на "методологічному, мислєдїяльнїсному характері парадигми освіти, що формується" [51, с. 107]. В. Собкін на Всеросійській конференції "Проблеми та перспективи розвивального навчання в Росії" наголошував: "Школа нездатна угнатися за зміною рівня наукового знання, тому вона повинна формувати здібності, які дозволяють ці знання здобувати" [10, с. 145]. Постає закономірне питання, які здібності дозволять самоорганізуватися та не перетворитися на "звалище людських відходів"? Без сумніву, ключовою є здібність критично мислити, а значить самостійно і творчо. Відповідно до концепції людського капіталу найбільш рентабельними стають інвестиції у людський фактор. Суть цієї концепції полягає в метафорі: "Якщо невідомо, куди йти, треба йти вгору". Це означає робити вклади в людину незалежно від того, що вона конкретно буде робити завтра. Такі вклади дозволяють їй збільшити "зону огляду" і здійснити правильний вибір на наступному кроці [57, с. 48]. Навчання критичного мислення на заняттях історії (як і на заняттях з інших предметів) – це і є той випереджальний і надлишковий внесок в загальні здібності та формування готовності до діяльності.

Реалії сучасного життя вимагають подолання репродуктивного стилю навчання і переходу до нової освітньої парадигми, яка забезпечуватиме пізнавальну активність і самостійність мислення здобувачів – це є стратегічний напрямок модернізації освіти. А самостійність мислення неможлива без його критичності [25, с. 214]. Як стверджує віцепрезидент Російської академії освіти В. Борисєнков: "Школа повинна навчити мислити і навчити вчитися – ось педагогічні імперативи сучасної епохи" [5, с. 3].

Але ці педагогічні імперативи наштовхуються на велику інерційну силу системи освіти, оскільки тривалий час радянська школа формувала репродуктивну, керовану свідомість. Саме "на переломі" епох виявились усі її недоліки: сциєнтична орієнтація на кількість засвоєного й операційна неспроможність, безликість методик, підміна існуючого належним, вторинність особистості по відношенню до колективу, дисциплінарний навик слухняності. Саме в цьому полягають корені нездібності більшості громадян, що пройшли радянську школу, до самостійного вибору життєвої позиції. Серед них домінують політичний інфантилізм і безвідповідальність, надія на лідера і соціальне утриманство [8, с. 5].

Ринку праці потрібні "освічені, кваліфіковані і мобільні робітники, готові до постійної зміни місця роботи та виду занять" [14, с. 21], а це потребує навичок самостійного творчого критичного мислення. Сьогодні діяльність все більше набуває творчого характеру, а творча діяльність завжди спирається на теорію [4, с. 6]. Як

наголошував М. Алексєєв, "під час вирішення питання про те, як готувати молоде покоління до життя, праці, слід враховувати не лише сьогоденні вимоги суспільства, але й ті, що постануть перед ним років через 20-30, коли молоде покоління буде вже працювати у розквіті своїх сил" [1, с. 10]. Саме тому сьогодні наголос в освіті робиться на ґрунтовну теоретичну підготовку, автономію та незалежність здобувача освіти. Очевидним є той факт, що залежна та несамостійна людина не може бути творцем. Першочерговим завданням стає прищеплення інформаційної культури та навичок самоосвіти [27, с. 20], а без критичного мислення цього неможливо досягти. Отже, мета сучасної освіти – це не людина, що оволоділа сукупністю певних знань, умінь та навичок, а це – творча, самостійна, вільна особистість, здатна до саморозвитку та засвоєння потрібних в житті знань, умінь та навичок. А такої мети можна досягти лише розбудовуючи нашу освіту на засадах особистісно-орієнтованого навчання, яке ми намагаємось останнім часом впровадити в нашу систему освіти. Особистісно-орієнтоване навчання передбачає зміщення акценту з інформаційно-гностичного підходу на розвивальний та діяльнісний, в основі якого формування особистості, здатної до активної творчої діяльності [7, с. 3]. Таке навчання ще називають сенсопошуковим, на відміну від інформативного [19, с. 18]. Особистісно-орієнтована освіта акцентує увагу на розвитку смислової сфери, найхарактернішою ознакою якої є ставлення людини до дійсності, усвідомлення її цінності, пошук причин і сенсу того, що відбувається навколо, інакше кажучи, на засвоєнні рефлексивної культури. Критичне мислення є основним інструментом рефлексивної культури, розвиток якої пов'язаний зі становленням здобувача освіти як суб'єкта діяльності, зацікавленого в самозміні й здатного до неї. Основним компонентом рефлексивної культури є адекватне самоорганізуюче ставлення людини до самої себе, а також осмислене ставлення до оточуючого світу. Характерним проявом рефлексивної культури є позитивне емоційно-ціннісне ставлення до себе [3].

В умовах впровадження особистісно-орієнтованого навчання слід рішуче відмовитися від знаннєвої парадигми освіти, тобто такого бачення сутності освіти, коли провідною метою виступає сукупність знань, умінь та навичок. Відмова від традиційної знаннєвої парадигми зовсім не означає, що слід відмовитися від повноцінного опанування знаннями; знання за особистісно-орієнтованого підходу стають засобом діяльності, в процесі якої відбувається розвиток і становлення особистості. Якщо учень перестає відчувати себе лише об'єктом зовнішніх впливів і перетворюється на суб'єкта освітнього процесу, здатного самостійно засвоювати, оцінювати і використовувати знання, то можна говорити про розвиток особистості [7, с. 3].

Якщо метою вважати формування знань, умінь та навичок, освіта неминує буде відставати від запитів життя. Метою повинен бути розвиток особистості, її творчого потенціалу [2, с. 82]. Поступово педагогічна свідомість починає дослухатися цього не лише на рівні теоретичних положень, але й практики. Зокрема І. Каплунович зазначає: "Теоретики шукають і розробляють принципово інші технології навчання, практики перестали вважати формування знань, умінь та навичок головною метою навчання. Вони намагаються сконцентрувати свої зусилля на розвитку в учнів нових способів діяльності, пошуку і оперування інформацією" [17, с. 42]. Отже, розроблення теорії та методики навчання критичного мислення повинне спиратися на засади розвивального навчання, яке дозволяє реалізувати саме смислову (розвивальну) парадигму освіти, що базується на діяльнісному підході.

Педагогічна новація "критичне мислення" прийшла до нас зі США, де активно впроваджуються рефлексивні начала в освітній процес, починаючи з другої половини минулого століття. Крім М. Липмана, всесвітньо відомими є наукові праці таких дослідників критичного мислення, як Д. Клустер, Д. Халперн, А. Кроуфорд, К. Мередіт, С. Метьюз, Р. Пауль, Р. Стернберг, Д. Стіл, Ч. Темпл та ін. Критичне мислення сьогодні є темою надзвичайно популярною. Різноманітні фундації ініціюють багато освітніх програм, щедро фінансуючи укорінення ідеї розвитку критичного мислення у навчальні

програми, дидактичні матеріали, підручники тощо. Пліч-о-пліч з популярністю крокує популізм, тому нагально постає необхідність у відповідях на засадничі питання: Що слід розуміти під критичним мисленням та як організувати роботу з його розвитку? І навіщо цим взагалі перейматися? Якою повинна бути взаємодія викладача і здобувачів, аби створити умови для розвитку критичного мислення? Без якого роду діяльності критичне мислення розвинути неможливо, а без чого можна обійтися без втрати для розумового розвитку здобувачів? Ось основні питання, які стануть предметом нашого розгляду. Завдання цієї статті вбачаємо у стислому представленні теоретичних засад розвитку критичного мислення, а також в аналізі типових помилок в організації навчання через критичне мислення.

Розгляд проблеми розпочнемо з визначення поняття "критичне мислення", оскільки саме у понятті концентруються суттєві ознаки явища. Як стверджував В. Давидов, теорія – це усебічно розвинуте і конкретизоване поняття, а поняття – це абстрактне начало побудови теорії [11, с. 320]. Для того аби впровадити в практику навчання критичного мислення, необхідно спочатку визначитися із теорією: які суттєві ознаки має критичне мислення? Переважна більшість публікацій в наших педагогічних часописах хибує на повну відсутність відповіді на це ключове питання. В кращому випадку відповідь або аморфна, або малозрозуміла, тому спробуємо надати системне тлумачення феномену критичного мислення. Нагадаємо, що основними функціями теорії виступає опис, пояснення, передбачення та практичне застосування [53, с. 452]. Тобто у теорії необхідно описати критичне мислення (властивості, структура); пояснити (яку функцію виконує? як розвивається?); передбачити (які умови забезпечать його повноцінний розвиток?). А тому необхідно відповісти такі запитання: 1) які властивості має критичне мислення? 2) з чого воно складається? 3) в яких випадках використовується? 4) якими умовами забезпечується? 5) які рівні має або які стадії проходить у своєму розвитку?

Лише у разі чітких та зрозумілих відповідей на ці запитання ми зможемо розробити і впровадити методiku навчання, спрямовану на розвиток критичного мислення здобувачів освіти. Щоб організувати навчання критичного мислення, слід передовсім створити "теоретичний конструкт", інакше кажучи – певний ідеал із зрозумілим описом його рис. Проведемо аналогію із виробництвом: спочатку конструктор розробляє проект продукції із бажаними параметрами, потім за проектом виготовляється продукт з наперед визначеними якостями. Якщо конструктор не матиме ясного розуміння, яким повинен бути кінцевий продукт, відповідно він не зможе створити зрозумілий для виробників проект, а ті в свою чергу не зможуть виготовити продукт із необхідними якостями. Таким чином, утворюється хибне коло – неусвідомленість мети породжує хаотичну діяльність із непрогнозованими результатами, наслідки якої дискредитують мету. Так і утворюється ситуація, коли дуже плідна і надзвичайно корисна ідея розвитку критичного мислення вироджується у свою протилежність – натаскування здобувачів на відтворення історичного матеріалу, що подекуди подібне до дресури.

Спробуємо відповісти на запитання щодо суттєвих ознак критичного мислення. Перше запитання: які властивості воно має? Тут необхідно встановити ознаки, які відрізняють процес критичного мислення від його антиподу – догматичного мислення [48]. Догматичному мисленню притаманна некритичність (відсутність критики та сумнівів), консерватизм (нездатність сприймати інформацію, що суперечить догмам), сліпа віра в авторитети. Психологічно догматизм покоїться на сліпій відданості колись напрацьованим прийомам, способам пізнання та діяльності. Натомість для критичного мислителя характерна відкритість для сумнівів (пошук та усвідомлення суперечностей), самостійність та гнучкість (пошук нової інформації, нових прийомів пізнання та діяльності), пошук доказів та перевірка обґрунтованості будь-яких знань. Психологічно критичне мислення покоїться на прагненні до творчого пошуку, жадобі до знань. Одне слово, критичне мислення – це мислення, що характеризується самовдосконаленням: такий тип мислення є науковим за своєю суттю. Саме наукове мислення, яке постійно

самовдосконалюється, забезпечує науково-технічний та суспільний прогрес. Воно постійно відшукує проблеми (в той час як догматичне мислення їх не бачить), розв'язує їх, тим самим, просуваючи суспільство до нових звершень. Отже, критичність – це найважливіша характеристика наукового мислення, а критицизм є пошуком деяких суперечностей або невідповідностей. Науковий прогрес як раз-таки і полягає в усуненні суперечностей, як тільки вони знаходяться [48, с. 116].

Розглянемо відповідь на друге запитання: з чого складається критичне мислення? В процесі пізнання мислення має кілька рівнів: 1) загальне мислення; 2) предметне мислення (історичне, математичне тощо); 3) критичне мислення. Кожний наступний рівень включає в себе попередній: загальне мислення – це загальний процес обробки інформації; 2) предметне мислення – це процес обробки інформації з певного предмета за допомогою методів наукового дослідження, збагачений предметними та методологічними знаннями; 3) критичне мислення – це процес контролю за перебігом загального та предметного мислення, їх вдосконалення. Критичне мислення складається із певних установок дослідника, які орієнтують його на врахування контексту, широту охоплення фактичної інформації тощо, а також із певних процедур, спрямованих на забезпечення логічної досконалості, фактичної обґрунтованості та ціннісної доцільності міркувань (більш детально про це див. у нашій публікації [47]).

Наступне запитання: в яких випадках використовується критичне мислення? Такий тип мислення потрібен для вирішення неординарних практичних завдань. Коли перед нами постають реальні проблеми, які неможливо вирішити за допомогою наявних знань та умінь, тоді ми залуцаємо принципи, стратегії та процедури критичного мислення. Це відбувається під час розв'язування проблемних задач, формулювання висновків, ймовірнісної оцінки та ухвалення рішень. Ф. Станкато зазначав, що критичне мислення – це формулювання суджень відносно правдивості та реальності заяв або відповідей щодо розв'язання проблем [64]. Дуже влучним зауваженням В. Заботіна було зазначення тієї обставини, що мислення не завжди розв'язує проблеми і не всі задачні ситуації є проблемними [12, с. 46-47]. Це означає, що критичного мислення потребують не будь-які задачі, але лише ті, для розв'язання яких наявних знань та навичок недостатньо [12, с. 50].

Й нарешті останнє запитання: якими умовами забезпечується розвиток критичного мислення та які стадії воно проходить у своєму розвитку? Найважливішою умовою для розвитку критичного мислення є створення проблемних ситуацій під час навчання. Саме розв'язування проблем забезпечує опанування принципів, стратегій та процедур критичного мислення. На необхідності розв'язувати проблеми наголошували Дж. Д'юї, М. Ліпман, Д. Клустер, Д. Халперн, Ф. Станкато, Н. Дауд, З. Хусін та інші авторитетні дослідники. Потреба у *критичному мисленні* виникає тоді, коли ми стикаємося із складними ситуаціями вибору, які вимагають ретельного обмірковування та оцінювання. Характерною особливістю цього типу мислення є те, що процес міркування нестандартний, нешаблонний, відсутній готовий взірець розв'язку. А це означає, що наслідком навчання через *критичне мислення* виступають особистісні зміни здобувачів, тобто їхній розвиток: вони перебудовують свій досвід, здобувають нові знання та способи розв'язування проблемних задач. Від висловлювання простих оцінних суджень та елементарної аргументації здобувачі переходять до опанування відповідального способу мислення – уміння здійснювати багатофакторний аналіз. Такий аналіз дозволяє виявити суттєві зв'язки в системі суспільних відносин та доцільно вплинути на неї. Багатофакторний аналіз передбачає виявлення якомога більше чинників та умов, що впливають на перебіг процесу. Тут також оцінюється ступінь впливу цих чинників і з'ясовується значущий чинник та знехтувані. Потім визначаються умови, за яких первісно знехтуваний чинник набуває значущості, а первісно значущий – втрачає її.

Слід відзначити, що проблемність – це засаднича умова для розвитку критичного мислення, вона забезпечує внутрішню мотивацію навчальної діяльності здобувачів; спонукає викладача знайомити здобувачів із правилами критичного мислення; потребує

використання проблемних методів навчання та інтерактивних занять; а також орієнтує на письмове викладення розв'язків задач та організацію осмислення цих розв'язків. Всі ці умови в комплексі забезпечують розвиток критичного мислення в процесі навчання історії (більш детально про це див у нашій публікації [47]).

Узагальнюючи викладене, зазначимо: розвиток критичного мислення відбувається завдяки дослідній роботі в класі та вдома. Лише залучення здобувачів до наукового пошуку дозволяє опанувати навиками критичного мислення. З метою розроблення методик навчання та популяризації цієї педагогічної новації в 1987 р. в США М. Ліпман заснував Інститут Критичного мислення при Монтклерському державному коледжі. Завдяки просвітницькій діяльності цього інституту ідея критичного мислення поширилась в Америці та інших країнах світу. М. Ліпман зауважував: "Вчені застосовують наукові методи для дослідження проблемних ситуацій, учням слід робити те саме, якщо ми хочемо навчити їх мислити самостійно"[24]. На його думку, "коли проблема не прощупується самостійно, не включається в якісь інтереси і мотивації, так звана освіта перетворюється на шараду і пародію"[24]. Як гасло для викладачів звучать його слова: "Освітній процес у класі має орієнтуватися на процес наукового дослідження" [24]. Саме тому, приміром, вивчення історії слід організувати як критичне осмислення історичних подій під час розв'язування проблемних задач. Проблемні задачі можуть бути різними, зокрема нами було виділено чотири види проблемних задач під час вивчення історії: 1) обґрунтоване висунення розв'язків проблем, що вирішували відомі історичні особи; 2) встановлення ступеня обґрунтованості різних історіографічних оцінок; 3) вправи з ретроальтернативістики (розгляд альтернативних версій в історії); 4) визначення та переформулювання проблем минулого. "Проблема, – зауважує О. Тягло, – зазвичай формулюється у вигляді запитального речення" [52, с. 24]. Саме такий навчальний процес закладений у нашій методиці розвитку критичного мислення. Як наслідок науково-педагогічного дослідження та експериментальної роботи були надруковані дидактичні посібники для здобувачів "Проблемні задачі з історії" [44-46], згодом побачили світ методичні посібники для викладачів "Теорія розвитку критичного мислення" [47] та "Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії" [43]. Отже, нами був створений науково-методичний комплекс (від теорії до практики) для організації розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії.

Наразі тема розвитку критичного мислення є доволі популярною, часто обговорюваною на сторінках методичних часописів. Однак існує небезпека спрощення важливого завдання суспільствознавчої освіти, зведення роботи в цьому напрямку до рекомендацій рецептурного характеру. Саме тому важливого значення набуває усвідомлення проблеми у більш широкому теоретичному та методологічному контекстах. Приміром, критичне мислення – це природна властивість чи результат соціалізації? В науково-методичному посібнику "Критичне мислення: як цьому навчати" читаємо: "У нас ніколи не розвивали критичне мислення, а ті, хто мав його від природи і використовував, були під тиском цього режиму" [9, с. 20]. Справді, в радянські часи "критичне мислення" мало класовий характер і використовувалось дуже специфічно: лише до виявлення недоліків "капіталістичного світу". Освітня система піклувалась про виховання молодого покоління у дусі догматизму, а тому ні про який дослідницький дух в радянській школі не доводиться говорити. Однак із наведеної цитати видно, що припускається можливість "критичного мислення від природи". В такому разі постає правомірне запитання: а чи можливо отримати критичне мислення від природи? Загальновідомим є той факт, що психіка в цілому та мислення зокрема розвиваються в процесі соціалізації, а від природи ми отримуємо лише фізіологічну основу цих якостей людини – головний мозок [16; 20]. А от чи набуде цей мозок здатності критично мислити вже залежить від умов соціалізації, і природа тут ні до чого. Начебто невинна заява – "критичне мислення від природи", але від подібних міркувань вже зовсім недалеко до антинаукових дискримінаційних теорій: одним від природи дані здібності, іншим – ні. Неважко уявити, яку порість може дати

подібне зерно. Напевно автори, які беруться навчати критичного мислення, повинні більш відповідально ставитися до своїх меседжів.

І ще більшої відповідальності потребує навчання логічних операцій мислення, які забезпечують обробку інформації. Як відзначав Л. Ланда: "...мислення не зводиться до одних знань. Воно включає в себе розумові дії, спрямовані на перетворення знань" [23, с. 6]. Для того аби перетворення знань були коректними, важливо оволодіти правилами виконання розумових дій. Неприпустимою є плутанина у визначеннях базових логічних операцій. Приміром, у згаданому посібнику подається таке тлумачення: "Класифікація – це процес розділення на певні групи в залежності від їх ознак, або – це об'єднання речей, що схожі" [9, с. 35]. Виходить, що розподіл і поєднання – це одне й те саме. Природно виникає питання: а що є узагальненням? Невже класифікація та узагальнення – це одне й те саме? Загальновідомо, що класифікація – це розподіл, а узагальнення – це об'єднання. Отже, класифікація не може бути об'єднанням. Така мішанина просто неприпустима у методичному посібнику, який має на меті сформувати високу культуру міркування. Подібні факти породжують сумніви відносно того, чи самі автори опанували те, чого навчають інших.

Не менше здивування викликає мова публікації: у вихідних даних зазначено, що це науково-популярне видання українською мовою. Але читачу важко в це повірити, читаючи про "виховні часи", "першу групу фактів", "виводи" (у сенсі висновки), "певний рівень мислення", "цій рівень оцінка", "як би ви однеслись к своїй відповіді", "смішний випадок" тощо. З викладом у посібнику "Критичне мислення: як цьому навчати" як раз-таки стався "смішний випадок", оскільки авторський колектив випустив у світ видання з серйозними науковими та мовностилістичними нековирностями. Закономірно виникає питання: наскільки ми можемо покладатися на запропоновані науково-методичні рекомендації? Що буде з мисленням здобувачів, якщо ми слідуватимемо цим порадам?

Не менш прикро, коли в методичних рекомендаціях щодо розвитку критичного мислення йдеться про що завгодно, крім ключового елементу – проблемності навчання. Критичне мислення, як стверджують фахівці, можна розвинути лише шляхом розв'язування проблемних задач. Всі теоретики критичного мислення наголошували на тому, що саме суперечлива ситуація є пусковим механізмом критичного розмірковування [18, с. 3; 60]. О. Тягло стверджує: "Критика і творчість – дві необхідні складові плідного розв'язування нетривіальних проблем" [52, с. 151]. Висунення гіпотез – це одне з ключових умінь в критичному розмірковуванні, оскільки наявність проблеми передбачає формулювання припущень щодо її розв'язку. Однак в широко аносованих та рекламованих у нас "методиках критичного мислення" взагалі відсутня категорія "проблема". Приміром, у статті О. Пометун в описі структури "уроків формування критичного мислення" згадується про актуалізацію, очікувані результати, збір інформації, самостійне отримання знань, приріст обсягу знань тощо, а ось про проблемність жодного слова [35, с. 6]. Незрозуміло, як внаслідок праці із засвоєння певної інформації відбудеться розвиток критичного мислення. Отже, в статті упущене найважливіше, без чого критичне мислення перестає бути таким. Самостійне отримання знань без розв'язування нетривіальних проблем перетвориться у звичайнісіньке школярство: зазубри і розкажи.

Авторка, нажал, не пояснює, що вона вкладає у зміст поняття "критичне мислення". Замість дефініції наводиться небездоганне міркування: "Сучасна психологія трактує критичне мислення як таке, що сприяє формуванню здатності людини усвідомлювати власну позицію з того чи іншого питання, вміння знаходити нові ідеї, аналізувати події та критично їх оцінювати" [35, с. 5]. Виходить, що критичне мислення сприяє формуванню здатності людини усвідомлювати власну позицію. Хіба завдяки критичному мисленню людина усвідомлює свою позицію? Хочемо висловити свої сумніви з цього приводу: расисти, ксенофоби та антисеміти навряд чи є людьми, що критично мислять, але водночас відсутність критичного мислення не заважає їм

усвідомлювати свою позицію. Критичне мислення сприяє не усвідомленню своєї позиції, а обранню кращої позиції з можливих. Саме так розмів критичне мислення фундатор цієї педагогічної новачки М. Ліпман: "Відповідальне мислення, що виносить правильні судження" [61, с. 3]. І він не єдиний в цьому, приміром Н. Дауд і З. Хусін стверджують, що існує багато визначень критичного мислення, проте всі єдині в одному: критичне мислення – це свідомі зусилля з визначення того, які твердження вважати правильними, а які – ні [59]. Ф. Станкато зазначає, що критичне мислення – це формулювання суджень відносно правдивості та реальності заяв або відповідей щодо розв'язання проблем [64].

Як бачимо, роль критичного мислення зовсім не в тому, щоб забезпечити усвідомлення власної позиції (це дуже рідкісні випадки, коли її не усвідомлюють), а в тому, щоб обрати правильну позицію шляхом перебудови свого способу мислення. Саме це мав на увазі М. Ліпман, визначаючи критичне мислення як таке, що саме себе виправляє (самовдосконалюється) [61, с. 3].

Подальший зміст статті є прикладом того, як хибна методологічна позиція визначила і хибну методику, що передбачає лише завдання на висловлення свого ставлення до матеріалу (без особливого піклування про те, наскільки воно є правильним). Зокрема читаємо: "Одне-два останніх завдання до теми є заключними – такими, які дають змогу учням висловити своє ставлення до матеріалу, що вивчається" [35, с. 7]. Отже, головне завдання запропонованої методики полягає у навчанні здобувачів артикулювати свою позицію, про що свідчать і розроблені завдання: "Дайте власну оцінку змісту висловлювання. Наведіть аргументи на користь своєї позиції"; "Визначте та аргументуйте свою позицію з питань: чи є достатнім такий перелік природних прав? Чи потребує він доповнення? Якщо так, то якого саме?" [35, с. 7]. Але завдання критичного мислення полягає не в тому, щоб привчити здобувачів наводити аргументи власної позиції. Всі люди хоч би якось аргументують свої думки (можливо, лише за виключенням крайніх випадків психічної хвороби). Завдання критичного мислення – навчити здобувачів правильно аргументувати свої думки, виявляти хиби у своїй та чужій аргументації; визначати правомірність чи неправомірність оцінок, ідей, розв'язків. Згадаємо, Гітлер давав свою оцінку єврейському народові та майстерно аргументував необхідність його знищення, але його оцінка була аморальною, а аргументація – хибною. Тому навчання критичного мислення повинно зосереджувати інтелектуальні зусилля здобувачів на таких проблемах: правильно чи неправильно; доцільно чи недоцільно; правомірно чи неправомірно; ефективно чи неефективно; морально чи аморально тощо. Саме такого роду завдання пропонуються здобувачам в наших дидактичних посібниках "Проблемні задачі з історії" [44-46].

Крім того, у статті стверджується, що критичне мислення сприяє умінню знаходити нові ідеї, аналізувати та критично оцінювати події [35, с. 5]. Можливо й так, але чому про все це йдеться у називному відмінку? Читачу тут легко розгубитися: так критичне мислення сприяє всім цим умінням, чи воно складається з цих умінь. Якщо продовжити логічний ланцюжок, то виходить: критичне мислення сприяє "аналізувати події та критично їх оцінювати". В даному випадку маємо справу з звичайнісінькою тавтологією "масло масляне" – різновидом хибного кола, елементарною логічною помилкою, про яку йдеться у книзі О. Тягла "Критичне мислення": "Неприпустимо визначати невідоме поняття через однорідне йому або похідне від нього" [52, с. 63-64]. Таке визначення не здатне усунути невідомого і допомогти розумінню поняття, що визначають. Вважаємо неприпустимими банальні логічні помилки в дослідженнях, присвячених розвитку критичного мислення.

На сторінках аналізованої нами статті критичне мислення постає такою собі "чарівною паличкою", що одним лише замахом робить з людиною чудеса. Але устрій та принцип дії цієї "чарівної палички" залишається таємницею, проте багато написано про "щоденник розвитку ідей", "читання в парах" та "читання з позначками". Однак не це забезпечує розвиток критичного мислення: не так важливо, які форми роботи обере

викладач на занятті. Питання форм роботи є другорядним і непринциповим. Характер розв'язуваних проблем – ось, що визначить розумовий розвиток здобувачів. А проблеми, які пропонуються до розв'язання авторкою, є тривіальними. У такому разі навчальний процес позбавляється мети, спрямовується лише на те, щоб аби чим зайняти здобувачів. Але це й не дивно: якщо відсутній теоретичний конструкт (ясне розуміння суті критичного мислення), тоді навчання перетворюється на кумедний ритуал, позбавлений сенсу і користі. Виходить така собі мімікрія: у подібних "методиках формування критичного мислення" цілковито вихолощується суть справи і запозичується яскравий антураж, який сам по собі без нетривіальних проблем не забезпечує розвиток критичного мислення. Научіння, як стверджував Е. Стоунс, слід організовувати таким чином, щоб здійснювалося просування вперед, а не просто захаращувався час здобувача [42, с. 126].

Хотілось би торкнутися ще однієї важливої проблеми, яка міститься в назві статті "Формування критичного мислення..." [35], а саме: критичне мислення формують чи розвивають? Це не банальне питання із розряду словесної еквілібристики. Вживані наукові терміни повинні забезпечувати ясність і не плутати читачів. Звернімося до визначень. Загальне значення іменника "формування" походить від дієслова "формувати" [41], яке означає: 1) надавати чому-небудь певної форми, вигляду тощо (наприклад, підрізаючи, загинаючи і т. ін.; надавати певної форми дереву, кущу, трав'янистій рослині); виробляти в кому-небудь певні якості, риси характеру і т. ін.; надавати чому-небудь завершеності, визначеності; 2) виготовляти що-небудь, відливаючи, використовуючи форму (приміром, робити зліпок або відливку скульптури); 3) давати існування чому-небудь; створювати, надаючи якоїсь структури, організації, форми; 4) організовувати, створювати що-небудь (якийсь орган, підрозділ і т. ін.) з певної кількості учасників; 5) складати (поїзд, караван і т. ін.), розміщаючи в певному порядку вагони, судна, плоти [50]. Отже, термін "формування" вживається для позначення вироблення певних якостей у людини, але спільним значенням для всіх наведених у словнику тлумачень є надання певної форми, визначеності, завершеності. На цьому змісті терміну "формування" в педагогіці наголошує І. Підласий, стверджуючи: "Формування передбачає певну завершеність людської особистості, досягнення рівня зрілості, сталості" [31, с. 28]. Разом із тим він відзначає, що цей науковий термін не є устояною педагогічною категорією, незважаючи на широке його застосування. Сенс поняття "формування" або надмірно звужується, або розширюється безмежно. Тим не менше, завершеність, визначеність (скажімо так, певна форма) є характерною ознакою цього наукового терміну. Тому формувати можна ті якості особистості, які відзначаються певною визначеністю та завершеністю. Такими якостями можуть виступати знання, базові уміння та навички, тобто більш структуровані, визначені та завершені елементи змісту навчання. Знання концентруються в поняттях, які мають бути достатньо чіткими, ясними та однозначними. Відтак їм можна надати форму, тобто їх можна формувати. Базові уміння та навички також представляють собою здебільшого стандартні прийоми діяльності, які характеризуються чітким та ясним переліком дій, а тому вони можуть бути сформованими та їх можна формувати. А от якщо мова йде про надскладні уміння, яким є мислення, тим більше критичне мислення, тут про оформлення мова не може йти в принципі.

Англійський математик і фізик-теоретик Оксфордського університету Р. Пенроуз переконливо довів, що алгоритмізувати людське мислення неможливо [30; 63]. У своїй праці "Новий розум короля" він стверджує: "...розум, наділений *свідомістю*, просто не може працювати подібно до комп'ютера, незважаючи на алгоритмічну природу багатьох складових нашої розумової діяльності" [30, с. 361]. Ця робота викликала жваву дискусію в науковому світі, що змусило автора написати продовження своїх розмірковувань з цього приводу в книзі "Тіні розуму". Спираючись на теорему Гьоделя, Р. Пенроуз доводить, що людське мислення не може бути алгоритмічною діяльністю [63, с. 51]. Діяльність свідомості не є обчислювальним процесом (із кінцевою кількістю операцій), оскільки її неможливо змоделювати на комп'ютері. Слід відзначити, що ідею неможливості звести

процес мислення до алгоритму висловлювали багато радянських психологів, зокрема А. Брушлінський [6, с. 188], Я. Пономарьов [37, с. 290] та О. Тихомиров [49, с. 261]. Відтак ні про яке формування мислення не доводиться говорити, подібне твердження є абсурдним та свідчить про рівень компетентності фахівців, які його використовують.

Тим більше недоречно говорити про формування критичного мислення, оскільки цей тип мислення за визначенням є таким, що характеризується науковим пошуком та постійним самовдосконаленням. І в цій же статті стверджується це: "Критичне мислення виступає як нестандартне, що ґрунтується на можливості бачити й оцінювати альтернативи..." [35, с. 5]. Відтак за шаблоном неможливо розвивати нестандартне мислення: як же його формувати? Про неможливість застосування жорстких алгоритмів також йшлося в передмові до книги "Технології розвитку критичного мислення учнів", зокрема: "Формулювання самостійних суджень як продукт критичного мислення означає, що воно спрямоване на творчу мисленнєву діяльність, а не на репродуктивне мислення, що базується на жорстких алгоритмах і стереотипах" [36, с. 8]. Виникає наступне запитання: як же забезпечити формування творчої здібності? Отже, критичне мислення є надто динамічним процесом, творчим процесом. Я. Пономарьов наголошував, що "з управлінням творчістю справа обстоїть не так просто, як з управлінням автомобілем. Тут недостатньо відома навіть мета – неясно "куди їхати" [37, с. 291]. А тому можна говорити лише про розвиток критичного мислення, тобто про процес і результат кількісних та якісних змін у мисленні людини [31, с. 29]. Розвиток, на відміну від формування, пов'язаний з постійними, незупинними змінами, які переходять з однієї якості в іншу; характеризується сходом від простого до складного, з низу в гору [31, с. 29]. Внаслідок розвитку виникає новий якісний стан об'єкта [53, с. 379] (це є притаманним саме розвитку, а не формуванню). Основними ознаками розвитку є закономірність, спрямованість та якісні зміни [53, с. 379]. Саме ці ознаки властиві мисленню школярів під час навчання за методикою розвитку критичного мислення, а саме: закономірності дозволяють створити належні умови для виникнення, розгортання та удосконалення розумової діяльності здобувачів; спрямованість дозволяє змінам накопичуватись і веде мислення здобувачів від простих оцінних суджень до багатофакторного аналізу; розв'язування проблемних задач забезпечує якісні зміни настанов, дій, розмірковувань (більш детально про методику розвитку критичного мислення див. у нашій публікації [43]). Критичне мислення – це не та річ, яку можна сформулювати раз і назавжди або раз на якийсь біль-менш тривалий час, тому використання терміну "формування" для навчання здобувачів критичного мислення є неправомірним. Отже, критичне мислення розвивають, тобто, спираючись на закономірності цього процесу, забезпечують закономірні спрямовані якісні зміни мислення школярів.

Дехто може заперечити: "Чи так вже важливо чіплятися до слів? Яка різниця "формувати" чи "розвивати", аби справу робити". Звісно, краще справу робити, ніж чіплятися до слів. Але постає актуальне питання: як робити? Як можна якісно розвивати критичне мислення школярів, якщо вживання слів свідчить про його повну відсутність у наших апологетів новомодної новації? Яким буде мислення здобувачів, якщо їх навчатимуть за порадами методистів, які не розуміють, що мислення розвивають, а не формують? Хоча, напевно, ми помиляємось, виявляючи таку категоричність: мислення таки можна формувати, якщо йдеться про догматичне мислення. Загадаймо, догматичному мисленню притаманна некритичність (відсутність критики та сумнівів), консерватизм (нездатність сприймати інформацію, що суперечить догмам), сліпа віра в авторитети. Психологічно догматизм покоїться на сліпій відданості колись напрацьованим прийомам, способам пізнання та діяльності. Дійсно, такий тип мислення якраз-таки формують раз і назавжди, ніяких закономірних спрямованих якісних змін тут не передбачається. Одного разу напхали в голову здобувачів догми, прийоми, способи пізнання та діяльності, і на цьому все. І не видається такою вже неймовірною ситуація, коли під маркою "критичного мислення" відбувається процес формування догматичного

мислення. Напевно, саме цим займаються відомі "формувальники мислення" у своїх публікаціях. Це й не дивно, якщо згадати умови їхнього виховання в радянській школі та професійного зростання в радянських педагогічних інститутах (а подекуди і в сучасних українських). Їм так добре свого часу сформували мислення, що вони продовжують його формувати іншим, навіть під абсолютно протилежними за змістом новомодними зарубіжними назвами.

Когнітивна психотерапія – це варіант критичного мислення для вирішення життєвих проблем, перегляду цінностей, настанов, способів мислення, поведінки тощо. Психологи цілковито відмовляються займатися когнітивною психотерапією з клієнтами, яким за 50 років (з тими, кому за 40, – переважно відмовляються). Вони переконані, що змінити світогляд людини у цьому віці неможливо, а навіть якщо зрідка можливо, то катастрофічно за своїми наслідками. Якщо майже все активне життя пройшло за певними догмами, особа не охоче погоджується на їх перегляд. В зрілому віці люди не хочуть визнати хибність своїх поглядів, а частіше – просто не можуть цього зробити. Тому всі новації в їх свідомості набувають до болі знайомих рис старих догматів. Відбувається така собі мімікрія, де за зовнішнім новаторським лоском приховується стара догматична сутність. Відтак слід бути пильними щодо того, хто що проповідує і як це робить.

Ще раз наголосимо, що для розвитку критичного мислення принципове значення має процес розв'язування нетривіальних проблем. В цьому одностайні всі авторитетні вчені, що досліджували та практикували критичне мислення: М. Ліпман, Д. Клустер, Д. Халперн, Ф. Станкато, Н. Дауд і З. Хусін тощо. Вони переконані, що критичне мислення можна розвинути лише шляхом розв'язування проблемних задач [18, с. 3; 55, с. 22; 59; 60; 64]. Однак здебільшого під методикою розвитку критичного мислення у нас розуміють обов'язкову структуру уроку, мозковий штурм, кластери, роботу в парах, кошик ідей, "мережу" та "кульки" і всілякі інші прийоми із не менш екзотичними назвами [32-34]. Саме так тлумачиться навчання критичного мислення у одній з останніх публікацій. Складається таке враження, що якщо ваші здобувачі на занятті не ведуть "двосторонній щоденник" або "тристоронній щоденник", то ви безнадійно відстали від інноваційних віянь і абсолютно нічого не робите для розвитку критичного мислення здобувачів. Чи відповідає це дійсності? Спробуємо розібратися.

Для того, щоб наочно продемонструвати суть ідеї розвитку критичного мислення, звернімося до філософських категорій "зміст" та "форма". Під змістом розуміють предмет або явище (сутність та явище), форму становить спосіб існування та втілення цього предмета або явища [22; 53, с. 414;]. Суттю критичного мислення є вміння розв'язувати нетривіальні проблеми, а формою існування цієї суті може бути будь-що: дискусія, написання есе, мозковий штурм тощо. Якщо під час навчання здобувачі розв'язують нетривіальні проблеми, то це втілиться в певних формах (і не є принциповим в яких). Однак за наявності всіх екзотичних прийомів ("мережа", "кульки" тощо) без розв'язування гідних проблем, ми не розвинемо критичне мислення (у кращому випадку). А у гіршому випадку уповільнимо розумовий розвиток здобувачів, захаращуючи їх час безглуздою діяльністю. Якщо зникає зміст (вміння розв'язувати нетривіальні проблеми), то зникає і сам предмет (критичне мислення), проте лишається позбавлена змісту форма ("кульки", "кластери" тощо). Так виникає формалізм, який вихолощує зміст, затуляючи його яскравою формою. Під формалізмом розуміють надання переваги формі над змістом в різних сферах людської діяльності, зокрема він виявляється у неодмінному слідуванні правилам обряду, ритуалу, навіть в тих випадках, коли життєва ситуація робить це безглуздим, абсурдним, комічним або драматичним [54, с. 712].

Під час навчання історії, як і будь-кого іншого предмета, неможливо уникнути оцінювання. Критичне мислення без оцінювання неможливе, тому здобувачі мають опанувати цей метод наукового пізнання [40, с. 552-553]. Він потребуватиме виконання майже всіх мислительних операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо. Критичність мислення передбачає співвіднесення реальності з системою цінностей –

"світом належного" [19, с. 19]. Життєдіяльність людини створила певну ієрархію цінностей, на вершині якої знаходиться людське життя, трішки нижче найвищі цінності людського життя: Добро, Краса, Істина, Справедливість. Під оцінною діяльністю суб'єкта розуміють активну форму вираження його ставлення до об'єкта [21, с. 141; 56]. Критичність мислення передбачає оцінку, а оцінка передбачає співвіднесення реальності з певним ідеалом (стандартом) та визначення ступеня відповідності реальності стандарту. Оцінка історичних подій, явищ та процесів – це складний метод наукового пізнання, який передбачає з'ясування масштабів їхнього впливу, актуального досвіду, схвалення чи засудження тощо. Оцінювання включає встановлення різноманітних зв'язків між минулим та сучасним, між реальним та належним, між моральним та аморальним, між корисним та шкідливим тощо. Тому цілковито помилковим є кваліфікувати оцінювання як мисленнєву операцію, як це робить колектив авторів підручника "Основи критичного мислення" [29, с. 3]. Операції мислення – це окремі, завершені, сталі і повторювані елементи розумової діяльності, за допомогою яких мислення здобуває вихідну інформацію [38, с. 40]. До мислительних операцій відносять аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікацію та систематизацію [13, с. 205-206; 28, с. 242].

Хтось може подумати: "Яка різниця – операція чи метод, головне навчити". Дійсно, головне – це навчити, але, не усвідомлюючи суті предмета, неможливо чогось навчити інших. Розумова діяльність людини складається з певних прийомів, які можуть бути представлені у вигляді переліку певних дій. В свою чергу розумова дія є засобом перетворення об'єкта із наявного стану в бажаний і являє собою систему взаємопов'язаних операцій. Мисленнєві операції – це окремі, сталі, повторювані елементи дії, завдяки яким мислення здобуває вихідну інформацію [38, с. 40; 39, с. 250]. Отже, мисленнєві операції – це базові елементи розумової діяльності, які поєднуються в певних діях, в свою чергу поєднання розумових дій утворює прийом розумової діяльності. Оцінювання – це не базова мисленнєва операція, а прийом розумової діяльності (або метод пізнання). Цей метод складається з певних дій: 1) обрання предмета оцінки; 2) визначення мети (підстави); 2) обрання критеріїв; 3) зіставлення досліджуваного предмета із обраними критеріями; 4) встановлення ступеня відповідності досліджуваного об'єкта обраним критеріям; 5) винесення оцінювального судження про досліджуваний об'єкт; б) аргументація оцінки. В свою чергу кожна з цих розумових дій потребуватиме застосування системи розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, абстрагування, узагальнення та систематизації. Відтак автори посібника з основ критичного мислення суттєво спрощують оцінювання, зводячи його до рівня мисленнєвої операції. Для тих, хто знайомий з будь-яким підручником з психології, зрозуміло – це є нонсенс. Між іншим, метод оцінки є універсальним науковим методом, зокрема фахівець з теорії та методики навчання фізики професор Н. Важєєвська відзначала: "Оцінка як один із методів пізнання, дуже популярний і значущий у фізиці-науці, взагалі ігнорується під час вивчення шкільної дисципліни" [7, с. 7]. Отже, оцінка – це метод, а не мисленнєва операція.

Але спрощене розуміння методу наукової оцінки цим не обмежується. В тлумаченні авторів оцінювання розглядається лише як спосіб пізнання зовнішніх до суб'єкта явищ: "Для оцінювання необхідно вміти порівнювати оцінювані об'єкти за визначеними критеріями. У цьому випадку інструментом оцінювання є порівняння" [29, с. 26]. Хотілось би поставити кілька запитань авторам посібника з основ критичного мислення: 1) Порівняння об'єктів за критеріями – це оцінка? 2) А які ще випадки оцінювання трапляються, якщо в цьому випадку інструментом виступає порівняння? В інших випадках напевно використовуються інші інструменти: які? Як видно з наведеної цитати автори отожднюють порівняння і оцінку – для них це одне й те саме. А фраза "порівнювати оцінювані об'єкти за критеріями" є звичайнісінькою тавтологією. Порівняння не може бути без критеріїв (ознак порівняння). В залежності від уміння встановлювати ці критерії судять про ступінь опанування цією операцією [38, с. 67; 39,

с. 382]. Отже, автори вважають, що фраза "порівнювати оцінювані об'єкти за критеріями" має якийсь надлишковий зміст, ніж просто фраза "порівнювати об'єкти". Постає актуальне питання: оцінювання і порівняння – це одне й те саме? За посібником "Основи критичного мислення" – так; але цікаво, чи погодяться з цим філософи, психологи та методологи?

Нагадаємо, що метою порівняння виступає встановлення ознак подібності та відмінності [38, с. 62]. Щоб з'ясувати особливості оцінювання звернемося до короткого словника з логіки для школярів. У ньому читаємо: "Оцінювальне висловлювання – це висловлювання, яке встановлює абсолютну чи порівняльну цінність певного об'єкта, надає йому оцінку" [21, с. 141]. Оцінка включає наступні компоненти: *суб'єкт* оцінки – особа (група осіб), що приписують цінність деякому об'єкту; *предмет* оцінки – об'єкт, якому приписується цінність, або об'єкти, цінності яких зіставляються; *характер* оцінки – абсолютна ("добре", "погано", "індиферентно") та порівняльна ("краще", "гірше", "рівноцінно" тощо). Додамо, що оцінки не характеризують як істинні або хибні, їх характеризують як обґрунтовані чи необґрунтовані, доцільні – недоцільні тощо. Тепер повернемося до посібника з "Основ критичного мислення": автори в якості інструмента оцінки пропонують порівняння об'єктів, а оцінювальні висловлювання внаслідок застосування цього інструмента повинні бути абсолютними (хороший – поганий). Що не так? Якщо вже автори для оцінювання пропонують використовувати порівняння об'єктів, то оцінка повинна даватися в категоріях порівняльної оцінки "краще", "гірше", "рівноцінно", а не в категоріях абсолютної оцінки "добре – погано". Склалася ситуація, коли автори посібника спростили метод оцінювання, звели його лише до одного різновиду, але при цьому заплутались: процедуру описали від порівняльної оцінки, а наслідок цієї процедури (оцінювальне висловлювання) від абсолютної оцінки.

Відзначимо, що ця помилка сталася внаслідок хибного вихідного положення, що оцінювання є порівнянням об'єктів. Оцінювання є не порівнянням об'єктів, а зіставленням об'єкта (об'єктів) із певною системою цінностей (ідеалом, "Світом належного"). А це вже зовсім інше, оскільки ми зіставляємо не об'єкти між собою (існуюче з існуючим), а об'єкт з ідеалом (існуюче з належним). І саме на підставі такого зіставлення, робимо висновок або у категоріях абсолютної оцінки "добре", "погано", "індиферентно", якщо зіставляється об'єкт з ідеалом; або у категоріях порівняльної оцінки "краще", "гірше", "рівноцінно", якщо порівнюються об'єкти відносно ідеалу (зіставляються цінності об'єктів). Нажаль, на цьому недоречності з оцінкою в посібнику "Основи критичного мислення" не завершуються. Спонтелічує така сентенція: "Формулювання оцінного судження – один з найбільш складних рівнів мислення, що базується на результатах і розумінні, аналізі та синтезі" [29, с. 25]. По ходу виникають наступні запитання: 1) формулювання оцінного судження – один з "найбільш складних рівнів", а які ще рівні найбільш складні? 2) на яких результатах базується цей "один з найбільш складних рівнів" мислення? Важко досягнути думку авторів цього посібника: якісь утаємничені складні рівні мислення, не менш секретні результати, на яких базуються ці рівні мислення.

Міркування авторів щодо критеріїв оцінного судження просто вражають. Виявляється внутрішні критерії продиктовані структурою самого об'єкта оцінювання чи логікою його розвитку, а зовнішні – метою нашого оцінювання [29, с. 25-26]. Напевно, структура об'єкта та логіка його розвитку диктують досліднику критерії оцінювання, але чому вони тоді внутрішні? Виникає питання: хто кого оцінює? Суб'єкт оцінює об'єкт чи об'єкт оцінює суб'єкт? Згідно з наукою логікою, суб'єкт приписує цінність певному об'єкту [21, с. 141], а об'єкт виступає предметом оцінки, якому приписується цінність, тому зовнішність або внутрішність слід визначати з точки зору суб'єкта, а не об'єкта. Тим більше, маємо сумніви щодо можливості об'єкта диктувати нам критерії (приміром, Велика Французька революція диктує нам критерії оцінювання). Зовнішність і внутрішність критеріїв оцінювання слід розглядати з точки зору авторства: самостійно визначені критерії є внутрішніми, в той час як запозичені критерії є зовнішніми.

Публікацій, присвячених критичному мисленню, дуже багато, тому формат статті не дозволяє зробити комплексний аналіз всього масиву методичних розробок. Зрештою, це і не ставилося за мету. Ми зосередились лише на ключових больових точках. До найважливіших проблем сучасного українського освітнього простору щодо впровадження навчання на засадах критичного мислення можна віднести: 1) викривлення змісту поняття "критичне мислення", а точніше – неусвідомленість суті цього явища; 2) запозичення яскравого антуражу з вихолощенням справжньої проблемності під час навчання; 3) плутанина в інструментах, які забезпечують критичне мислення. Все це призводить до спотворення цієї педагогічної новації до невпізнанності. Відзначимо, що для розвитку критичного мислення необхідно: створювати проблемні ситуації у процесі навчання; пропонувати нетривіальні проблемні задачі; знайомити здобувачів із принципами, стратегіями та процедурами критичного мислення; регулярно створювати ситуації вибору (проблемні методи); організовувати діалог у процесі розв'язування проблемних задач (інтерактивні форми навчання); передбачати письмове викладення розмірковувань здобувачів з подальшою рефлексією; й нарешті, надавати право на помилку та моделювати ситуації виправлення помилок. За таких умов навчання мислення здобувачів набуватиме усвідомленості, самостійності, рефлексивності, обґрунтованості, контрольованості та самоорганізованості, тобто розвиватиметься мислення другого порядку (або високого порядку), яке називають критичним мисленням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев М. Н. Логика и педагогика / М. Н. Алексеев. – М. : Знание, 1965. – 32 с.
2. Арсеньев А. С. Проблема цели в воспитании и образовании. Взаимоотношение естественнонаучного и гуманитарного знания / Арсеньев А. С. // *Философско-психологические проблемы развития образования* ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. – М. : ИНТОР, 1994. – С. 67-84.
3. Астапова Н. А. Гуманитарное образование и рефлексивная культура юношества / Астапова Н. А. // *Мир образования – образование в мире*. – 2004. – № 2. – С. 148-154.
4. Безчеревных Э. В. Проблема образования и воспитания в свете концепции предметной деятельности / Безчеревных Э. В. // *Философско-психологические проблемы развития образования* ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. – М. : ИНТОР, 1994. – С. 6-22.
5. Борисенков В. П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / Борисенков В. П. // *Педагогика*. – 2004. – № 1. – С. 3-10.
6. Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика / Брушлинский А. В. – М. : Издательство "Мысль", 1970. – 191 с.
7. Важеевская Н. Е. Гносеологические корни науки в системе школьного образования / Н. Е. Важеевская // *Педагогика*. – 2002. – № 4. – С. 3-9.
8. Валицкая А. П. Современные стратегии образования: варианты выбора / Валицкая А. П. // *Педагогика*. – 1997. – № 2. – С. 3-8.
9. Вукіна Н. В. Критичне мислення: як цьому навчати : [науково-методичний посібник] / Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П., Сущенко І. М. ; за наук. ред. О. І. Пометун. – Харків : Б.в., 2007. – 190 с.
10. Громько Ю. В. Проблемы и перспективы развития системы Эльконина – Давыдова / Громько Ю. В., Либерман А. А., Репина О. К. // *Вопросы психологии*. – 2002. – № 1. – С. 141-147.
11. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / Давыдов В. В. – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.
12. 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.

13. Загальна психологія : [підручник для студентів вищ. навч. закладів] / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловієнко ; за загальною ред. акад. С. Д. Максименка, – К. : Форум, 2000. – 543 с.
14. Иванова И. Н. О тенденциях развития современного образования / Иванова И. Н. // Инновации в образовании. – 2004. – № 3. – С. 5-23.
15. 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.
16. Ильенков Э. В. Философия и культура / Ильенков Э. В. – М. : Политиздат, 1991. – 464 с.
17. Каплунович И. Я. Понимание: диагностика и формирование / И. Я. Каплунович // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 42-52.
18. Клустер Д. Что такое критическое мышление / Клустер Д. // М. : Русский язык. – 2002. – № 29. – С. 3. – Режим доступа до журналу: <http://rus.1september.ru/2002/29/2.htm>
19. Коржуев А. В. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования / Коржуев А. В., Попков В. А., Рязанова Е. Л. // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 18-22.
20. Крайг Г. Психология развития / Крайг Грэйс Н. ; [пер. с англ.]. – [7 изд., междунар.]. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
21. Краткий словарь по логике / Д. П. Горский, А. А. Ивин, А. Л. Никифоров ; под ред. Д. П. Горского. – М. : Просвещение, 1991. – 208 с.
22. Кураев В. И. Содержание и форма // Философский энциклопедический словарь / [редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичёв и др.] – [2-е изд.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – С. 595-596.
23. Ланда Л. Н. Умение думать. Как ему учить? / Ланда Л. Н. – М. : Знание, 1975. – 64 с.
24. Липман М. Рефлексивная модель практики образования / Липман М. // *Lipman M. Thinking in Education.* – Cambridge, 1991. – P. 7-25. – Режим доступа до праці: <http://www.philosophy.ru/iphras/library/deti/ch2.html>
25. Максименко С. Д. Мыслення // Загальна психологія : [підручник для студентів вищ. навч. закладів] / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловієнко ; за загальною ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Форум, 2000. – С. 202-217.
26. Мелхорн Г. Гениями не рождаются: общество и способности человека : [кн. для учителя] / Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. – [пер. с нем.]. – М. : Просвещение, 1989. – 160 с.
27. Монахов В. М. Проектирование современной модели дистанционного образования / Монахов В. М. // Педагогика. – 2004. – № 6. – С. 11-20.
28. Общая психология : [учеб. пособие для студентов пед. институтов] / [В. В. Богословский, А. А. Степанов, А. Д. Виноградова и др. ; под ред. В. В. Богословского и др.]. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1981. – 383 с.
29. Основи критичного мислення : [навчальний посібник для учнів старших класів загальноосвітньої школи] / Пометун О. І., Пилипчатина Л. М., Сущенко І. М., Баранова І. О. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. – 216 с.
30. Пенроуз Р. Новый ум короля: О компьютерах, мышлении и законах физики / Пенроуз Р. ; [пер. с англ.] ; общ. ред. В. О. Малышенко. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 384 с.
31. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : [учебник для студ. вузов, обуч. по пед. спец.] : в 2 кн. – М. : Владос, 1999. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 1999. – 576 с.

32. 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.
33. 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.
34. 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.
35. Пометун О. Формування критичного мислення учнів на уроках з курсу за вибором "Права людини" / Олена Пометун // Історія в школах України. – 2008. – № 9. – С. 5-7.
36. Пометун О. І. Передмова до українського видання // Технології розвитку критичного мислення учнів / [Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. ; наук. ред., передм. О. І. Пометун]. – К. : Вид-во "Плеяди", 2006. – С. 7-9.
37. Пономарев Я. А. Психологія творчості / Пономарев Я. А. – М. : Изд-во "Наука", 1976. – 304 с.
38. Пospelов Н. Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников / Пospelов Н. Н., Пospelов И. Н. – М. : Педагогика, 1989. – 152 с.
39. Психологія : словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – [2-е изд.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
40. Психолого-педагогический словарь / [сост. Рапацевич Е. С.]. – Минск : "Соврем. Слово", 2006. – 928 с.
41. Словник української мови. Академічний тлумачний словник. – Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/formuvannja>
42. Стоунс Э. Психопедагогіка. Психологіческая теорія и практика обучения / Стоунс Э. ; [пер. с англ.] ; под ред. Н. Ф. Талызиной. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.
43. Терно С. О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії / С. О. Терно : [посібник для вчителя]. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2012. – 70 с. – Режим доступу: <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/125.ukr.html>
44. Терно С. О. Проблемні задачі з історії : [дидактичний посібник для учнів 6-7 класів] / Терно С. О., Коган З. Б., Полтавська І. В. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 20 с.
45. Терно С. О. Проблемні задачі з історії : [дидактичний посібник для учнів 8-9 класів] / Терно С. О., Хінєва А. Д. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 32 с.
46. Терно С. О. Проблемні задачі з історії : [дидактичний посібник для учнів 10-11 класів] / Терно С. О. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 40 с.
47. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) / С. О. Терно : [посібник для вчителя]. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. – 105 с. – Режим доступу до праці: <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/125.ukr.html>
48. Тихомиров О. К. [К. Поппер](#) и психологія / Тихомиров О. К. // Вопросы психологии. – 1995. – № 4. – С. 116-129.
49. Тихомиров О. К. Психологія мышления / Тихомиров О. К. – М. : Издательство Московского университета, 1984. – 270 с.
50. Тлумачний словник української мови. – Режим доступу: <http://uktdic.appspot.com/?q=%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%83%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B8>
51. Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования / Тхагапсоев Х. Г. // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 103-110.

52. Тягло О. В. Критичне мислення: [навч. посібник] / Тягло О. В. – Х. : Основа, 2008. – 187 с.
53. Философский словарь / [под. ред. И. Т. Фролова]. – [6-е изд., переаб. и доп.]. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
54. Философский энциклопедический словарь / [редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичёв и др.] – [2-е изд.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
55. Халперн Д. Психология критического мышления / Халперн Д. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
56. Шимановський М. Толерантність у викладанні історії в школі / Шимановський М. // Шлях освіти. – 1997. – № 3. – С. 21-24.
57. Щедровицкий П. Пространство свободы / Щедровицкий П. // Народное образование. – 1997. – № 1. – С. 46-51.
58. Ярмаченко М. Д. Стимулювання інтелектуального розвитку – важлива теоретична проблема й практичне завдання / Ярмаченко М. Д. // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 234-245.
59. Daud N. M. Developing Critical Thinking Skills in Computer-Aided Extended Reading Classes / Daud N. M., Husin Z. // British Journal of Educational Technology. – 2004. – Vol. 35, # 4. – P. 477-488.
60. Lipman M. Thinking in education / Lipman M. – Cambridge : Cambridge university press, 1991. – 188 p.
61. Lipman M. Critical thinking: What can it be? / Matthew Lipman. – Institute of Critical Thinking. Resource Publication, 1988. – Series 1. – № 1. – 12 p.
62. Paul R. Critical Thinking: What every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World / Paul R. – [edited by A. J. F. Binker]. – Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University, 1990. – 575 p.
63. Penrose R. Shadows of the mind: A search for the missing science of consciousness / Penrose R. – Oxford, 1994. – XVI, 457 p.
64. Stancato F. A. Tenure, Academic Freedom and the Teaching of Critical Thinking / Stancato F. A. // College Student Journal. September, 2000. – Режим доступу до журналу: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_3_34/ai_66760558/

2. ЧОМУ ВАЖЛИВО РОЗВИВАТИ КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ?

Усі країни своє майбутнє пов'язують з освітою, оскільки саме освіта є найважливішим чинником економічного та соціального прогресу [21, с. 12]. Як зазначає А. Валицька, сьогодні змінюються принципи міжнародного діалогу: не воєнна сила, а вагомість та унікальність культурно-господарчого укладу країни визначають її місце за "круглим столом" цивілізації у третьому тисячолітті [10, с. 3]. Загально визнаним є положення про те, що освіта цілковито пов'язана з процесом соціально-економічного та культурного розвитку країни. Сьогодні рівень освіти і культури, людські ресурси та інтелект все частіше відносять до розряду національних багатств та пов'язують з ними майбутнє країни [14, с. 5]. Показником розвитку людських ресурсів та потенціалу країни вважаються моральність та духовне здоров'я, різнобічність професійної підготовки, прагнення до інновацій, здатність до неординарних рішень – все це є важливим чинником прогресу [14, с. 5]. Враховуючи ймовірнісний характер соціальних перспектив, стверджує Х. Тхагапсоев, людина, її інтелектуальний і моральний потенціал перетворюється на "основний фактор саморозвитку суспільства" [28, с. 107]. "У зв'язку із цим, – продовжує він, – невимірно зростає роль обґрунтованого вибору" [28, с. 107]. А обґрунтований вибір без критичного мислення неможливий. "Постпромислова епоха, – стверджує З. Малькова, – перетворила науку в безпосередню виробничу силу, і формула "наука – освіта – виробництво" складає основу сучасного економічного розвитку" [19, с. 109]. На світовому ринку, де відбувається жорстока конкурентна боротьба, перемагають ті країни, які інтенсивно розвивають фундаментальні та прикладні дослідження та всіляко підвищують рівень освіченості, з тією метою, щоб не лише еліта, але всі трудівники могли освоювати наукові досягнення й ефективно працювати з високою технікою і складними технологіями [19, с. 109].

П. Щедровицький характеризує початок ХХІ ст. таким чином: "...час боротьби людських ресурсів – регіонів, культур і релігійних течій, що по-різному вибудовують техніки і технології самоорганізації людини" [30, с. 46]. "Ті країни і регіони, – продовжує він, – які не випрацюють адекватної антропологічної концепції й відповідних гуманітарних технологій можуть перетворитися на "звалище людських відходів" [30, с. 46]. П. Щедровицький говорить про зародження нової синтетичної парадигми освіти, яка поєднала б у собі попередні парадигми (катехізичну, епістемологічну та технологічну), при цьому акцент робиться на "методологічному, мислєдїяльнїсному характері парадигми освіти, що формується" [28, с. 107]. В. Собкін на Всеросійській конференції "Проблеми та перспективи розвивального навчання в Росії" наголошував: "Школа нездатна угнатися за зміною рівня наукового знання, тому вона повинна формувати здібності, які дозволяють ці знання здобувати" [11, с. 145]. Постає чергове питання, які здібності дозволяють самоорганізуватися та не перетворитися на "звалище людських відходів"? Без сумніву, ключовою є здібність критично мислити, а значить самостійно і творчо. Відповідно до концепції людського капіталу найбільш рентабельними стають інвестиції у людський фактор. Суть цієї концепції полягає в метафорі: "Якщо невідомо, куди йти, треба йти вгору". Це означає робити вклади в людину незалежно від того, що вона конкретно буде робити завтра. Такі вклади дозволяють їй збільшити "зону огляду" і здійснити правильний вибір на наступному кроці [30, с. 48]. Беремося стверджувати, що навчання критичного мислення на заняттях історії – це той випереджальний і надлишковий внесок в загальні здібності та формування готовності до діяльності.

Наразі тема розвитку критичного мислення є доволі популярною, часто обговорюваною на сторінках методичних часописів. Однак існує небезпека спрощення важливого завдання суспільствознавчої освіти, зведення роботи в цьому напрямку до рекомендацій рецептурного характеру. Саме тому важливого значення набуває усвідомлення проблеми у більш широкому контексті викликів сучасної епохи, оскільки

впровадження навчання критичного мислення було відповіддю на ці виклики. Що це за виклики? Яких змін у суспільствознавчій освіті вони потребують? На яких засадах слід організувати навчання історії? Ось ключові питання, які розглянемо в цій статті, спираючись на праці В. Борисенкова, Е. Безчеревних, В. Монахова, Н. Важеєвської, А. Коржусьва, В. Попкова, Є. Рязанової, А. Арсенєва, І. Каплунович, С. Маланова, Г. Саранцева, Ф. Михайлова, В. Зінченка та ін.

Реалії сучасного життя вимагають подолання репродуктивного стилю навчання і переходу до нової освітньої парадигми, яка забезпечуватиме пізнавальну активність і самостійність мислення здобувачів – це є стратегічний напрямок модернізації освіти. А самостійність мислення неможлива без його критичності [17, с. 214]. Як стверджує віцепрезидент Російської академії освіти В. Борисенков: "Школа повинна навчити мислити і навчити вчитися – ось педагогічні імперативи сучасної епохи" [8, с. 3].

Але ці педагогічні імперативи наштовхуються на велику інерційну силу системи освіти, оскільки тривалий час радянська школа формувала репродуктивну, керовану свідомість. Саме "на переломі" виявились усі її недоліки: сцієнтична орієнтація на кількість засвоєного й операційна неспроможність, безликість методик, підміна існуючого належним, вторинність особистості по відношенню до колективу, дисциплінарний навик слухняності. Саме в цьому полягають корені нездібності більшості громадян, що пройшли радянську школу, до самостійного вибору життєвої позиції. Серед них домінують політичний інфантилізм і безвідповідальність, надія на лідера і соціальне утриманство [10, с. 5].

Ринку праці потрібні "освічені, кваліфіковані і мобільні робітники, готові до постійної зміни місця роботи та виду занять" [14, с. 21], а це потребує навичок самостійного, критичного, творчого мислення. Сьогодні діяльність все більше набуває творчого характеру, а творча діяльність завжди спирається на теорію [7, с. 6]. Як наголошував М. Алексєєв, "під час вирішення питання про те, як готувати молоде покоління до життя, праці, слід враховувати не лише сьогоденні вимоги суспільства, але й ті, що постануть перед ним років через 20-30, коли молоде покоління буде вже працювати у розквіті своїх сил" [1, с. 10]. Саме тому сьогодні наголос в освіті робиться на ґрунтовну теоретичну підготовку, автономію та незалежність здобувача. Очевидним є той факт, що залежна та несамотійна людина не може бути творцем. Першочерговим завданням стає формування інформаційної культури та навичок самоосвіти [21, с. 20], а без критичного мислення цього неможливо досягти. Отже, мета сучасної освіти – це не людина, що оволоділа сукупністю певних знань, умінь та навичок, а це – творча, самостійна, вільна особистість, здатна до саморозвитку та засвоєння потрібних в житті знань, умінь та навичок. А такої мети можна досягти лише розбудовуючи нашу освіту на засадах особистісно-орієнтованого навчання, яке ми намагаємось останнім часом впровадити в нашу систему освіти. Особистісно-орієнтоване навчання передбачає зміщення акценту з інформаційно-гностичного підходу на розвивальний та діяльнісний, в основі якого формування особистості, здатної до активної творчої діяльності [9, с. 3]. Таке навчання ще називають сенсопошуковим, на відміну від інформативного [16, с. 18]. Особистісно-орієнтована освіта акцентує увагу на розвитку смислової сфери, найхарактернішою ознакою якої є ставлення людини до дійсності, усвідомлення її цінності, пошук причин і сенсу того, що відбувається навколо, інакше кажучи, на формуванні рефлексивної культури. Критичне мислення є основним інструментом формування рефлексивної культури, розвиток якої пов'язаний зі становленням здобувача як суб'єкта діяльності, зацікавленого в самозміні й здатного до неї. Основним компонентом рефлексивної культури є адекватне самоорганізуюче ставлення людини до самої себе, а також осмислене ставлення до оточуючого світу. Характерним проявом рефлексивної культури є позитивне емоційно-ціннісне ставлення до себе [5].

В умовах впровадження особистісно-орієнтованого навчання слід рішуче відмовитися від знанняєвої парадигми освіти, тобто такого бачення сутності освіти, коли

провідною метою виступає сукупність знань, умінь та навичок. Відмова від традиційної знанняєвої парадигми зовсім не означає, що слід відмовитися від повноцінного опанування знаннями; знання за особистісно-орієнтованого підходу стають засобом діяльності, в процесі якої відбувається розвиток і становлення особистості. Якщо учень перестає відчувати себе лише об'єктом зовнішніх впливів і перетворюється на суб'єкта освітнього процесу, здатного самостійно засвоювати, оцінювати і використовувати знання, то можна говорити про розвиток особистості [9, с. 3].

Якщо метою вважати формування знань, умінь та навичок, освіта неминуче буде відставати від запитів життя. Метою повинен бути розвиток особистості, її творчого потенціалу [3, с. 82]. Поступово педагогічна свідомість починає дослухатися цього не лише на рівні теоретичних положень, але й практики. Зокрема І. Каплунович зазначає: "Теоретики шукають і розробляють принципово інші технології навчання, практики перестали вважати формування знань, умінь та навичок головною метою навчання. Вони намагаються сконцентрувати свої зусилля на розвитку в здобувачів нових способів діяльності, пошуку і оперування інформацією" [15, с. 42]. Отже, організація навчання критичного мислення повинна базуватися на принципах розвивального навчання, яке дозволяє реалізувати саме смислову (розвивальну) парадигму освіти, що ґрунтується на діяльнісному підході.

Слід рішуче відмовитися від такого бачення освіти, коли виховання людини розглядається як процес пристосування до потреб суспільства (як це було за радянських часів), оскільки такий підхід до побудови навчального процесу прирікає нас на уповільнення темпів розвитку й в решті-решт на відставання від суспільств з так званою "швидкою економікою" [27]. "Дитина, – наголошував Я. Пономарьов, – не пристосовується до оточуючого її світу людських предметів та явищ, а привласнює його" [23, с. 22]. Метою освіти повинен стати розвиток особистості. А "розвиток людини відбувається шляхом зміни способів предметно-практичної діяльності, тобто шляхом перетворення світу культури" [7, с. 10]. Буття та розвиток людини як суб'єкта неодмінно передбачають ту чи іншу форму спілкування людей. Системотвірним принципом людини, що визначає спосіб наслідування культури, є діяльне спілкування. Майбутнє конструюється в доцільній діяльності людей, воно будується за їхньою мірою – ідеально представленою метою. Формування людини – це її самозміна, яка співпадає із зміною зовнішніх по відношенню до неї обставин. Самозміна відбувається шляхом зміни способів діяльності. Отже, формування особистості не може бути зведене до виховних впливів на неї, але виступає як процес діяльнісного присвоєння і реалізації сутнісних сил [7, с. 11]. Основна мета процесу навчання, – відзначає дослідник теоретичного мислення С. Маланов, – самозміна і саморозвиток учня шляхом опанування засобами та способами виконання певних дій" [18, с. 159]. Виходячи з цього, саме творчість є способом буття культури.

Якщо мету освіти ми вбачатимемо у розвитку особистості здобувача, то слід продумати й попиклуватися про творчу діяльність під час вивчення історії, що спонукатиме розвиток інтелектуальної, емоційної-моральної (ціннісно-афективної), мотиваційно-вольової сфер особистості. Постає проблема: яким інструментом можна забезпечити такий комплексний розвиток особистості й спонукати її до самозміни? Яким повинно бути навчання, аби розвивати усебічно особистість здобувача? Ми вважаємо, що таким інструментом є критичне мислення, а навчання повинно відбуватися шляхом критичного осмислення матеріалу та свого пізнання. Саме критичне мислення – це той вид мислення, в якому, як у фокусі, концентруються знання, інтелектуальні здібності, внутрішня мотивація, цінності, наполегливість та самоконтроль [5; 6; 12, с. 7-12; 16, с. 19; 22; 24, с. 18-30; 25, с. 142; 29, с. 45-85; 31; 32; 33; 34 та ін.]. Лише навчання історії через критичне мислення здатне забезпечити усебічний розвиток особистості здобувача.

Відповідно до вимог методології вихідним положенням дослідження в галузі теорії та методики навчання має бути структура особистості здобувача та закономірності її

розвитку [26, с. 29]. Ідеал, до якого мусить прагнути освіта, нам відомий – це творча, самостійна, вільна особистість, здатна до саморозвитку та засвоєння потрібних в житті знань, умінь та навичок. Яким повинно бути навчання історії, щоб спонукати самозміну особистості здобувача у напрямку до цього ідеалу? Залучення до якої діяльності сприятиме цьому? Без сумнівів це має бути діяльність в галузі історичного пізнання та історичної дії, а не діяльність по засвоєнню запропонованої сукупності фактів, так звана передача знань, ніби естафетної палички. Бо якщо ми обмежуємося лише передачею знань, то відповідно готуємо людину бути об'єктом історії, позбавляємо її здатності бути суб'єктом історичного процесу. Як відзначав Б. Ананьєв, "особистість не лише продукт історії, але й учасниця її живого руху" [2, с. 236]. Отже, оскільки активність передбачає критичність, навчання історії повинно бути організоване через критичне осмислення матеріалу, що вивчається, а також через критичне ставлення до власної діяльності. Це повинно бути самостійне пізнання минулого та його сенсу і значення для себе й для розбудови майбутнього, підкреслимо – критичне пізнання й самопізнання. "Опанування культурою, – наголошував філософ світи Ф. Михайлов, – це опанування критичним, рефлексивним ставленням до власної діяльності, що дозволяє вийти за межі успадкованого" [20, с. 28].

Отже, критичне мислення передовсім повинно бути спрямоване на себе та свою діяльність з метою її вдосконалення відповідно до динаміки світу, що швидко змінюється. Самостійність мислення є необхідною умовою самостійних та відповідальних дій, саме тому особливе місце у навчанні історії повинна посісти рефлексія (самопізнання з метою самовдосконалення або критичне переосмислення власної діяльності). Президент міжнародної асоціації розвивального навчання академік В. Зінченко застерігав: "У світі, що швидко змінюється, жорсткість класифікаційних полицок приречена. Більше того, величина інтелектуальної й навіть особистісної кризи, яка очікує на людину під час серйозних зрушень у світі навколо неї, прямо пропорційна "жорсткості" та упорядкованості сформованого у неї розсудливого образу світу" [13, с. 30]. Саме такий розсудливий образ світу ми формували на заняттях з історії тривалий час й здебільшого продовжуємо формувати.

Осмислюючи навчання історії, філософ освіти А. Арсенєв наголошував на ключовій проблемі теорії та методики навчання історії – це проблема мети. Як приклад автор наводить дискусію, що відбулася 29 червня 1978 р. в Інституті загальної та педагогічної психології Академії педагогічних наук СРСР, в ході якої з'ясувалося, що переважна більшість авторів підручників, методистів та викладачів розуміють мету навчання історії як опанування історико-соціологічними законами та сумою знань історичних фактів. Основний недолік навчання вбачався у тому, що більшість знань засвоюється не на рівні понять, а на рівні уявлень, в той час як головне для історії – теоретичні узагальнення у поняттях. "Такий лейтмотив виступів методистів та викладачів історії на цій нараді", – констатує А. Арсенєв. Проте відзначає, що лунали поодинокі критичні зауваження іншого плану: в історії бракує яскравих образів, що не фігурують емоції, що немає особистостей, одні прізвища, тобто немає людей.

Основна проблема, на думку філософа, полягає в тому, що історію неправомірно розглядають як відчужену від людини сферу зовнішньої дійсності, що має таку саме форму, як знання про об'єкт у фізиці. Натомість якщо за основну мету навчання історії в школі брати не пристосування індивіда до зовнішньої доцільності, а його саморозвиток як особистості, як культурно-історичного суб'єкта (що не виключає й окреслене уміння орієнтуватися у соціальному середовищі, проте робить його другорядним), тоді неможна буде розглядати історію як зовнішню людині сферу дійсності, що підпорядковується об'єктивним законам, які діють з необхідністю рухів планет у Сонячній системі. "Вона, – наголошує А. Арсенєв, – виявиться чимось таким, що людина формує у процесі власного розвитку, що живе у ній, визначаючи її як людину цієї культури з її психікою і всіма її здібностями, а також знаннями, уміннями, навичками, в чому вона безпосередньо бере

участь кожним своїм вчинком, словом, думкою і тому виявляється відповідальною перед майбутнім" [3, с. 73]. Таким чином, історія стає тією сферою, опановуючи яку, людина перетворюється на моральну особистість.

За такого підходу до мети навчання історії необхідно напрацювати відповідні засоби у вигляді програм, курсів, підручників, методик тощо. При цьому історія повинна бути представлена передовсім як поле діянь та долі як окремих особистостей, так й їхніх спільнот. Але й спільноту слід буде показувати не через її абстрактно-соціологічні параметри, а через життя, долю особистостей, через вузлові події, що визначили цю долю. "Це і буде, – стверджує А. Арсен'єв, – найбільш глибокий аналіз історії, що одночасно надає можливість не лише зрозуміти, але й емоційно пережити історичні події" [4, с. 47].

Критичне мислення – це і є як раз-таки той засіб, що наблизить нас до більш глибокого аналізу історії, більш цілісного її сприйняття та розуміння, оскільки забезпечує самостійне осягнення історичної реальності та рефлексивну діяльність здобувача при цьому. Наведений А. Арсен'євим приклад свідчить про односторонність та неповність науково-теоретичного погляду на світ. Крім такого об'єктного погляду на світ існує й суб'єктне розуміння і сприйняття світу як світу людини, особистості. Рефлексія породжує дві цілі й, відповідно, дві сторони відношення "людина – світ": 1) виразити, відтворити світ у собі; 2) виразити, відтворити себе у світі. Перша сторона дає начало теоретичному відношенню, друга – духовно-практичному. Провідним в теоретичному відношенні до світу є відношення "суб'єкт – об'єкт", в той час як в духовно-практичному – це відношення "суб'єкт – суб'єкт". Отже, науково-теоретичне мислення у прикладенні до гуманітарних дисциплін виявляє свою обмеженість в якості провідного та такого, що визначає педагогічний процес (це переконливо продемонстрував А. Арсен'єв на прикладі історії). Тому провідним повинно стати духовно-практичне відношення, а теоретичне має посісти місце засобу, що обслуговує духовно-практичні цілі. В такому разі учень перестає розглядатися як об'єкт й особистісне спілкування виходить на передній план. Учителю вже не виступає транслятором знань, а сам предмет стає посередником спілкування, засобом спілкування.

Отже, організація розвитку критичного мислення здобувачів повинна спиратися на такі ключові положення філософії освіти:

- існує об'єктне та суб'єктне розуміння та сприйняття світу;
- рефлексія породжує дві цілі – виразити та відтворити світ у собі (теоретичне відношення) та виразити й відтворити себе у світі (духовно-практичне відношення);
- в теоретичному ставленні до світу провідним виступає відношення "суб'єкт – об'єкт", а в духовно-практичному – "суб'єкт – суб'єкт";
- під час навчання історії провідним повинно стати духовно-практичне відношення, а теоретичне повинно посісти місце засобу;
- за таких обставин особистісне спілкування створює найбільш сприятливе середовище для процесу виховання й навчання, викладач не виступає транслятором предмета, а організатором особистісного спілкування здобувачів, предмет стає посередником, засобом спілкування.
- Основною метою історичної освіти є розвиток особистості та її творчого потенціалу засобами історії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев М. Н. Логика и педагогика / М. Н. Алексеев. — М. : Знание, 1965. — 32 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
3. Ариевич И. М. Вклад П. Я. Гальперина в теорию деятельности: интегральный подход к обучению и развитию / И. М. Ариевич // Вопросы психологии. — 2002. — № 5. — С. 50-59.

4. Арсеньев А. С. Проблема цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности / Арсеньев А. С. // *Философско-психологические проблемы развития образования* ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. — М. : ИНТОР, 1994. — С. 35-49.
5. Астапова Н. А. Гуманитарное образование и рефлексивная культура юношества / Астапова Н. А. // *Мир образования — образование в мире.* — 2004. — № 2. — С. 148-154.
6. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Асташова Н. А. // *Педагогика.* — 2002. — № 8. — С. 8-13.
7. Безчеревных Э. В. Проблема образования и воспитания в свете концепции предметной деятельности / Безчеревных Э. В. // *Философско-психологические проблемы развития образования* ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. — М. : ИНТОР, 1994. — С. 6-22.
8. Борисенков В. П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / Борисенков В. П. // *Педагогика.* — 2004. — № 1. — С. 3-10.
9. Важеевская Н. Е. Гносеологические корни науки в системе школьного образования / Важеевская Н. Е. // *Педагогика.* — 2002. — № 4. — С. 3-9.
10. Валицкая А. П. Современные стратегии образования: варианты выбора / Валицкая А. П. // *Педагогика.* — 1997. — № 2. — С. 3-8.
11. Громько Ю. В. Проблемы и перспективы развития системы Эльконина — Давыдова / Громько Ю. В., Либерман А. А., Репина О. К. // *Вопросы психологии.* — 2002. — № 1. — С. 141-147.
12. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим) / Дьюи Дж. ; [пер. с англ. Н. М. Никольской] ; ред. Ю. С. Рассказова. — М. : Лабиринт, 1999. — 192 с.
13. Зинченко В. П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования / Зинченко В. П. // *Психологическая наука и образование.* — 2000. — № 2. — С. 18-44.
14. Иванова И. Н. О тенденциях развития современного образования / Иванова И. Н. // *Инновации в образовании.* — 2004. — № 3. — С. 5-23.
15. Каплунович И. Я. Понимание: диагностика и формирование / И. Я. Каплунович // *Педагогика.* — 2004. — № 9. — С. 42-52.
16. Коржуев А. В. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования / Коржуев А. В., Попков В. А., Рязанова Е. Л. // *Педагогика.* — 2002. — № 1. — С. 18-22.
17. Максименко С. Д. Мислення // *Загальна психологія : [підручник для студентів вищ. навч. закладів]* / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловієнко ; за загальною ред. акад. С. Д. Максименка. — К. : Форум, 2000. — С. 202-217.
18. Маланов С. В. Психологические механизмы теоретического мышления: теория в науке и учебной деятельности : [монография] / Маланов С. В. / Мар. гос. ун-т. — Йошкар-Ола. — 2001. — 260 с.
19. Кабанова-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников. Проблема приемов умственной деятельности / Е. Н. Кабанова-Меллер. — М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. — 376 с.
20. Михайлов Ф. Т. Эмпирическое и диалектическое понимание личности / Михайлов Ф. Т. // *Философско-психологические проблемы развития образования* ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. — М. : ИНТОР, 1994. — С. 22-34.
21. Монахов В. М. Проектирование современной модели дистанционного образования / Монахов В. М. // *Педагогика.* — 2004. — № 6. — С. 11-20.
22. Петунин О. В. Проблема познавательной самостоятельности школьников в отечественной педагогике / Петунин О. В. // *Инновации в образовании.* — 2004. — № 6. — С. 62-77.

23. Пономарев Я. А. О понятии "психологический механизм решения творческих задач" / Пономарев Я. А. // Психологический журнал. — 1996. — Т. 17, № 6. — С. 19-29.
24. Попков В. А. Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования / Попков В. А., Коржуев А. В., Рязанова Е. Л. — М. : Изд-во МГУ, 2001. — 168 с.
25. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / Рубинштейн С. Л. — М. : Изд-во АН СССР. — 1958. — 147 с.
26. Саранцев Г. И. Методика преподавания: предмет, проблематика, связь с педагогикой / Саранцев Г. И. // Педагогика. — 1997. — № 3. — С. 27-31.
27. Тоффлер Э. Шок будущего / Тоффлер Э. ; [пер. с англ.]. — М. : ООО "Издательство АСТ", 2002. — 557 с.
28. Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования / Тхагапсоев Х. Г. // Педагогика. — 1999. — № 1. — С. 103-110.
29. Шульдик Н. В. Психология мышления / Шульдик Н. В., Шульдик Г. О. — К. : Интеллект, 1999. — 170 с.
30. Щедровицкий П. Пространство свободы / Щедровицкий П. // Народное образование. — 1997. — № 1. — С. 46-51.
31. Cheung Ch.-K. Assessing University Students' General and Specific Critical Thinking / Cheung Ch.-K., Rudowicz E., Kwan A. S.F., Xiao Dong Yue // College Student Journal. December, 2002 // Режим доступа до журналу: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_4_36/ai_96619957/
32. Daud N. M. Developing Critical Thinking Skills in Computer-Aided Extended Reading Classes / Daud N. M., Husin Z. // British Journal of Educational Technology. — 2004. — Vol. 35, # 4. — P. 477-488.
33. Moshman D. Intellectual Freedom for Intellectual Development // Liberal Education, Summer, 2003 // Режим доступа до журналу: <http://www.aacu.org/liberaleducation/le-su03/le-su3feature2.cfm>
34. Stancato F. A. Tenure, Academic Freedom and the Teaching of Critical Thinking / Stancato F. A. // College Student Journal. September, 2000. — Режим доступа до журналу: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_3_34/ai_66760558/.

3. "ПРИРОДОВІДПОВІДНЕ" НАВЧАННЯ ШЛЯХОМ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Сьогодні, можливо як ніколи, важливого значення набуває багатофакторний аналіз. Такий аналіз дозволяє виявити суттєві зв'язки в системі суспільних відносин та доцільно вплинути на складні суспільні процеси у бажаному напрямі, щоб, з одного боку, їх оптимізувати та, з іншого — зменшити негативні наслідки. Отже, вивчаючи історію, здобувачі мають засвоїти навички багатофакторного аналізу. Крім того, навчання історії має спиратися на внутрішні потреби здобувачів та закономірності функціонування мозку і психіки. В нашій методиці розвитку критичного мислення ми намагалися дати відповіді як на зовнішні виклики сучасності до молодого покоління, так і на внутрішні потреби школярів [18-23]. А врахування останніх має не менше значення, а подекуди значно більше, ніж просте пристосування навчального процесу до зовнішньої доцільності. В цій статті спробуємо виділити ці потреби і запропонувати методичні рекомендації щодо організації навчання історії згідно з ними. Наша розвідка спиратиметься на дослідження мотиваційної сфери школярів Г. Зайцева, П. Сімонова та В. Кумаріна. Розгляд пізнавальних потреб і можливостей ґрунтуватиметься на працях Л. Виготського, Ж. Піаже, С. Рубінштейна, Р. Стернберга. Аспекти морального розвитку висвітлюватимуться в контексті напрацювань Г. Крайг, Н. Астапової та П. Підласого.

Непересічного значення сьогодні набуває приведення навчання у відповідність до внутрішніх потреб школяра. "Ядро" особистості, за висловлюванням директора Інституту валеологічної освіти м. Санкт-Петербурга Г. Зайцева, утворюють домінуючі потреби [3, с. 93]. Відповідно, "першим принципом продуктивної теорії виховання, — стверджував академік П. Сімонов, — повинен стати рішучий перехід від навчання одному лише знанню норм поведінки до її більш глибоких основ: до формування такого набору і такої ієрархії потреб вихованця, які найсприятливіші для розвитку суспільства і реалізації особистості в ньому в усьому багатстві її потенційних можливостей" [7, с. 212]. На думку Г. Зайцева, навчальна діяльність в школі побудована на примусових репродуктивних принципах і спрямована на формування в здобувачів нормативних знань, умінь та навичок. В процесі такого навчання у школярів не задовольняються базові потреби у саморозвитку, самопізнанні, самовизначенні, що актуалізуються відповідно в дитинстві, отрочстві та юнацтві.

Навчання, яке ігнорує базові потреби школяра, перетворює його на невротика. Механізм невротизації відбувається таким чином: домінуюча потреба (як внутрішнє природно обумовлене спонукання) зіштовхується в конфлікті зі ситуативною домінантою (у вигляді примусово поставленого викладачем навчального завдання), внаслідок чого учень змушений зробити складний вибір, що породжує психічне напруження та тривожність [3, с. 194]. Постійний ситуативний конфлікт є сприятливим ґрунтом для посилення тривожності, яка, в свою чергу, призводить до недовіри та ворожості до викладачів, а згодом і до інших людей. Таке навчання породжує невротиків, життєдіяльність яких має руйнівний характер, оскільки їх поведінка підкорена передовсім бажанню витіснити зі своєї свідомості ворожість та тривожність, але робить це невротик, як правило, за допомогою несумісних засобів, що виключають один одного. Приміром, невротик може виглядати безпомічним, але при цьому прагнути влади над іншими; принижувати людей і одночасно намагатися завоювати їхнє схвалення; більше того, він може цілком свідомо шкодити іншій людині (навіть дуже близькій), при цьому запевняючи у своїй відданості. Така суперечлива активність лише підсилює невротичні нахили людини. Неважко уявити собі поведінку невротика, приміром, у владі або сім'ї.

Невідповідність системи шкільного навчання потребам здобувачів суттєво деформує їхню мотиваційну сферу, внаслідок чого домінуючими стають не справжні потреби у саморозвитку, самопізнанні, самовизначенні та самовдосконаленні, а помилкові

мотиви — отримати позитивну оцінку за будь-яку ціну (навіть шляхом обману); бажання догодити викладачу, аби зберегти з ним гарні стосунки чи, навпаки, "пограти на його нервах", щоб пережити гострі відчуття від такої ризикованої гри. Ціною такої трансформації мотиваційної сфери є відмова від самого себе, що породжує загальну незадоволеність, яка призводить до прийняття наркотиків та іншим асоціальним вчинкам.

Який вихід з цього становища? На думку провідного наукового співробітника Інституту теорії освіти та педагогіки В. Кумаріна (м. Москва), школу врятує педагогіка, але природовідповідна, в якій викладання влаштоване для здобувачів, а не, як це часто буває, здобувачі для викладання [5, с. 17]. Саме тому вкрай важливо вибудувати процес навчання у відповідності із домінуючими потребами школярів. Які це потреби? В підлітковому віці домінують потреби у свободі, самопізнанні та пошуку сенсу. Отже й провідними стають рефлексивна та смислотворча діяльність, за допомогою яких учень усвідомлює свою індивідуальність. Тому й методика навчання повинна базуватися на проблемних методах, передбачати рефлексивну та смислотворчу діяльність. В старших класах поряд із смислотворчою діяльністю, що передбачає передовсім пошук сенсу життя, у школярів стають домінуючими соціальні потреби в самоповазі, самовираженні, що виникають на основі відповідних біологічних потреб, також виникає потреба в саморегуляції діяльності та творчій активності. Відповідно й методика навчання поряд з рефлексивною діяльністю повинна робити суттєвий акцент на самостійну роботу, власне дослідження та дискусії, які супроводжують дослідну роботу [3, с. 196-197]. Основний висновок такий: головне завдання школи взагалі та вивчення окремих навчальних предметів зокрема — допомогти дитині вирости (сформуватися) у саму себе. А для цього їй необхідно пройти три етапи: 1) саморозвитку (розвитку власних здібностей); 2) самопізнання (пізнання своїх можливостей); 3) самовизначення — вибору власного життєвого шляху. Для нас це означає, що задоволення домінуючих потреб здобувача можна реалізувати шляхом впровадження методики розвитку критичного мислення, яка дає поживу потребі у рефлексивній та смислотворчій діяльності, потребі в самопізнанні, самовираженні, самовизначенні, а також потребі в саморегуляції діяльності та творчій активності.

В організації навчання історії обов'язково слід враховувати закономірності розвитку психіки та нейрофізіологічної діяльності мозку. Підлітковий та ранній юнацький вік є сенситивним періодом для розвитку мислення, зокрема таких його рис, як абстрактність, критичність та творчість, що породжує потребу мати власну точку зору, схильність відстоювати її, розмірковувати гіпотетико-дедуктивно [6, с. 115]. Щоб не втратити можливості сенситивного періоду, наголошує І. Підласий, слід постійно пропонувати здобувачам розв'язувати проблемні задачі, порівнювати, виділяти головне, знаходити спільні та відмінні риси, причинно-наслідкові залежності тощо [6, с. 115]. В нашій методиці всі завдання спрямовані на розв'язування проблем сучасних та минулих часів, як наукових, так і життєвих. Здобувачам постійно пропонується інтелектуальний виклик на встановлення закономірностей, узагальнення фактів та прикладення загальних знань до конкретної історичної ситуації. Приміром, учням 8-го класу перед вивченням теми "Реформація та Контрреформація" пропонувалось таке контроверсійне запитання: "Існує думка, що зародження нових суспільно-економічних відносин (капіталізму) породило Реформацію, яка утвердила буржуазний (капіталістичний) світогляд. Поміркуйте над проблемою: що є причиною, а що є наслідком? Зародження капіталізму спричинило Реформацію чи Реформація спричинила виникнення капіталізму? Свою відповідь обґрунтуйте" [12, с. 19].

Розмірковування над цією проблемою навчатиме складному інтелектуальному умінню до багатофакторного аналізу, в процесі якого виявляється якомога більше факторів та умов, що впливають на перебіг процесу. Тут також оцінюється ступінь впливу цих факторів і з'ясовується значущий фактор та знехтувані. Потім визначаються умови, за яких первісно знехтуваний фактор набуває значущості, а первісно значущий — втрачає її.

Систематично розв'язуючи запропоновані проблемні задачі, здобувачі переходитимуть від простих оцінних суджень до рівня мислення, який дозволяє здійснювати багатофакторний аналіз. Розмірковуючи над подібними проблемами, здобувачі змушені будуть звертатися до інструментів мислення, що наведені в методологічній частині посібників, тим самим поступово ускладнюючи і збагачуючи своє мислення принципами, стратегіями та процедурами критичного мислення, а згодом досягнуть найвищого рівня мислення — самоорганізації цих складових для розв'язання конкретної задачі.

Не менш парадоксальним та несподіваним завданням на багатофакторний аналіз є задача для учнів 9-го класу під час вивчення теми "Велика французька революція": "Чому події у Франції кінця XVIII ст. називають Великою революцією? Можливо це була "маленька революція"? Що мають на увазі під висловом "Велика революція"? Свою відповідь обґрунтуйте" [12, с. 26]. Розмірковування над цією дилемою, спонукає здобувачів замислитися над смислами певних слів у різних ситуаціях, що врешті-решт призведе до з'ясування історичного значення події: масштабів її впливу на подальший історичний процес, причому в різних вимірах.

Юнацький вік характеризується виробленням світогляду, переконань, характеру, життєвим самовизначенням, це період самоствердження, бурхливого розвитку самосвідомості. Особливо актуальними стають проблеми морального вибору та підвищується інтерес до етичних проблем, набуває особливої актуальності оцінна діяльність [6, с. 118-120]. З метою задоволення цих потреб в нашій методиці передбачено багато оцінних завдань, приміром, у 10-му класі до теми 4 "Тоталітарні та диктаторські режими" викладачі та здобувачам, враховуючи важливість проблематики, пропонувались такі задачі: (1) Здійснивши аналіз, порівняння та узагальнення, з'ясуйте, чому одним країнам (наприклад, США, Великобританія та Франція) вдалося вийти з "Великої депресії", зберігши демократичні режими, в той час як інші країни (наприклад, Німеччина та Іспанія) з кризи вийшли шляхом утвердження тоталітарних та диктаторських режимів? (2) Радянські історики стверджували, що "жовтнева революція 1917 р. у Росії започаткувала нову добу в історії людства". Правильно чи помилково так вважати? Свою відповідь обґрунтуйте [13, с. 28]. Перше завдання вимагало порівняльного аналізу соціально-економічних, політичних та культурних розбіжностей, що обумовили різні шляхи розвитку західних країн. А також, що є принципово важливим, визначення умов збереження демократії під час соціальних катаклізмів. Друга задача передбачала встановлення історичного значення "жовтневої революції", причому передбачалася комплексна оцінка цієї події, як історична, так і моральна. Проблема більшовицького перевороту, можливо як жодна інша тема, надає значний ресурс для морального розвитку юнацтва: чого вартує людське життя? Хто має право ним розпоряджатися? Чи припустимим є приносити в жертву людей в боротьбі за "світле майбутнє" тощо?

Зарубіжні психологи звертають увагу на розвиток абстрактного мислення в отроцтві та ранньому юнацтві, тобто мислення набуває умоглядного характеру — вивільняється від рабського "тут і зараз", починає маніпулювати можливостями, а також порівнювати реальність з тими подіями, які могли б відбутися [4, с. 586]. Підлітки проявляють все більшу схильність ставитися до всього, як до одного з варіантів можливого. Цю стадію вслід за Ж. Піаже західні дослідники називають рівнем формальних операцій [4, с. 586; 14, с. 284]. З метою розвитку уміння розглядати можливості нами було передбачено вправи з ретроальтернативістики, приміром: "Побудуйте альтернативні сценарії розгортання подій за часів Центральної Ради, зокрема, з'ясуйте, за яких умов Центральній Раді вдалося б утримати владу" [13, с. 30]. Для нас важливо було, щоб здобувачі побудували позитивний сценарій розгортання відомих історичних подій. Але, щоб це здійснити, здобувачам слід було комплексно проаналізувати причини поразки національно-визвольних змагань, встановивши взаємообумовленість зовнішніх та внутрішніх чинників. Принципового значення мало усвідомлення здобувачами тієї тези, що непереможність нації забезпечується її

внутрішньою силою, зрілістю і солідарністю. Погодьтеся, дуже актуальний урок. І, якщо наші здобувачі його засвоять, незалежність України поза загрозою.

Дослідження Ж. Піаже започаткували виділення двох рівнів мислення: 1) першого порядку (мислення виявляє та досліджує зв'язки між об'єктами); 2) другого порядку (мислення включає у себе думки про думки, пошук зв'язків між відносинами та маневрування між реальністю та можливістю). Г. Крайг, спираючись на дослідження західних психологів, наводить такі найсуттєвіші властивості підліткового мислення:

- 1) здатність враховувати всі комбінації змінних під час пошуку розв'язку проблеми;
- 2) здатність припускати, який вплив одна змінна здійснить на іншу;
- 3) здатність поєднувати та розділяти змінні гіпотетико-дедуктивним способом ("Якщо наявний X, то відбудеться Y") [4, с. 587].

Але при цьому вона відзначає, що далеко не всі люди сягають цього рівня. Науковці дискутують, чим саме обумовлюється розвиток другого рівня мислення, але очевидним є, що умовами, зокрема умовами навчання [4, с. 587]. Г. Крайг зауважує, що прихильники інформаційного підходу головно звертають увагу на вдосконалення у підлітків тих умінь, які прийнято називати метапізнанням: 1) міркування про думки; 2) формування стратегій; 3) планування. Р. Стернберг виділяє три рівні інтелекту: 1) метакомпоненти — процеси вищого порядку для планування та ухвалення рішень (приміром, вибір стратегії запам'ятовування); 2) компоненти виконання — процеси, які використовуються для розв'язування задачі (приміром, відбір та вилучення релевантної інформації з пам'яті); 3) компоненти набуття (збереження) знань — процеси, що їх використовують під час засвоєння нової інформації [16]. В сутності метакомпоненти слугують механізмом побудови стратегії, яка перетворює компоненти виконання та компоненти набуття в орієнтовані на розв'язування задачі процедури. До прикладу, побудови складних стратегій вимагали такі завдання для здобувачів 11-го класу: (1) Більшість країн Азії, Африки та Латинської Америки відносять до країн "третього світу", тобто таких, що розвиваються і подекуди залишились традиційними суспільствами. Проте деякі країни цих континентів у ХХ ст. здійснили економічний та культурний ривок, а також суттєво покращили життєвий рівень населення. Поясніть, чому деяким країнам удалося досягти значних успіхів у своєму розвитку, а іншим — ні? Свою відповідь обґрунтуйте. (2) Дві найпотужніші соціалістичні країни — СРСР і Китай — наприкінці ХХ ст. стали на шлях реформування. Реформи в СРСР призвели до економічної та політичної кризи і врешті-решт до розвалу країни. Реформи у Китаї мали наслідком зростання економічного потенціалу та стрімкий розвиток країни. Чому Китайським комуністам удалося утримати владу та забезпечити економічне зростання, а комуністам СРСР — ні? Свою відповідь обґрунтуйте [13, с. 33-34].

Висловимо припущення, що переважна більшість наших істориків-науковців навряд чи зможе надати більш-менш ясну відповідь на ці запитання. Тому нам цілком справедливо можуть закинути: "А що, власне, ви хочете від здобувачів одинадцятого класу?" Сенс цього запитання полягає у правомірності залучення здобувачів до розв'язування складних наукових проблем: варто чи не варто? Адже немає впевненості, що вони з ними впораються. З нашої точки зору, принципово важливим є зовсім інше: навчити здобувачів сміливо дивились в очі проблемам і принаймні замислювались над ними. Немає нічого страшного, якщо вони не знайдуть вичерпно правильної відповіді, проте (і в цьому в нас сумнівів немає) усвідомлять, як непросто відповісти на ці запитання, як багато факторів необхідно врахувати під час розв'язування подібних задач. А зрештою здобувачі засвоять плідні установки щодо вирішення нагальних життєвих проблем і не будуть хапатися за перші-ліпші прості рішення (ані власні, ані ті, що їм нав'язуватимуть).

В юнацтві також відбуваються зміни в змісті мислення: формуються ідеальні образи світу та сім'ї, які починають порівнюватися із реальністю. Зростає інтерес до

соціальних, політичних та моральних проблем, формується концепція суспільства, його інститутів. Молода людина створює свої переконання відносно політичної системи в соціальному, культурному та історичному контекстах. Тинейджери починають критично переоцінювати й себе відповідно до якогось образу, набувають потребу в рефлексії, необхідності аналізувати власні розумові процеси. "Юність, — стверджує Г. Крайг, — є періодом інтелектуального оп'яніння. Нові сили думки спрямовані всередину, на власні когнітивні процеси, і назовні, на світ, який несподівано став складнішим" [4, с. 592]. Наша методика розвитку критичного мислення враховує ці закономірності когнітивного розвитку та надає поживу для його повноцінного протікання. Візьмемо в якості прикладу таке завдання для здобувачів 11-го класу: "В 1991 р. в Україні діяльність комуністичної партії була заборонена, так само вчинили інші новостворені незалежні держави. Деякі представники громадськості вважали, що комуністична ідеологія повинна бути заборонена так само, як і фашистська. Які підстави мали громадські діячі вважати комуністів настільки небезпечними? Чи погоджуєтесь ви з їхніми вимогами? Свою відповідь обґрунтуйте" [13, с. 36]. Розмірковування над цією задачею мало спонукати здобувачів до застосування порівняльно-історичного методу стосовно двох політичних режимів, й на цій основі виділення спільних та відмінних рис, а також з'ясування тих підстав, що дозволяли деяким громадським діячам вимагати заборони комуністичної ідеології. В решті-решт розв'язування цієї задачі сприяло формуванню в здобувачів власної концепції суспільства та його інститутів.

Перед тинейджерами постають серйозні моральні виклики: їм доводиться вирішувати, наскільки важливо добре вчитися, наскільки їм варто пристосовуватися до суспільства, яке місце в їхньому житті посідає релігія, здійснювати вибір переконань та фаху. Відбувається формування системи цінностей, ціннісної свідомості [1]. Цінності являють собою стрижневе утворення особистості, яке втілюється в особистісних установах, властивостях та якостях, що визначають ставлення до суспільства, природи, інших людей, самої себе [2, с. 8, 13]. Саме цінності виступають в суспільстві стратегічними цілями, що спонукають людей до спільних дій та соціального життя. Ціннісна система суспільства складає його базисну структуру. Гуманітарна освіта являє собою духовно-практичне освоєння людиною дійсності; всі інформаційні процеси в ній пов'язані з пошуком сенсу [1]. Саме тому для гуманітарних дисциплін логічний компонент необхідний, але недостатній базис, таким базисом виступають цінності. Якщо немає ціннісного контексту, — стверджує Н. Астапова, — не буде і гуманітарної освіти в справжньому сенсі [1]. Г. Крайг наводить дані досліджень, які свідчать: якщо підліток отримує стимулюючі, але при цьому безпечні можливості розгляду моральних дилем на більш високому рівні, то роки отрочтва та юності можуть стати часом значного морального розвитку [4, с. 593]. Приміром, виразне ціннісне забарвлення мають задачі для учнів 9-го класу під час вивчення п'ятої теми (міжнародні відносини в останній третині XIX ст.): (1) Завдяки чому стали можливими територіальний поділ світу та утворення колоніальних імперій? Яка небезпека одразу ж виникла із поділом світу? Чи можливо було уникнути цих явищ в тих історичних умовах? Свою відповідь обґрунтуйте; (2) Які наслідки мало колоніальне панування для залежних країн: позитивні чи негативні? А як можна оцінити наслідки колоніального панування для самих метрополій? Свою відповідь обґрунтуйте; (3) Яку роль відіграв робітничий рух в історії: негативне явище, яке призводить до соціальних потрясінь, нестабільності й революцій з мільйонними жертвами; чи робітничий рух — це позитивне явище, яке призводить до встановлення стабільного суспільства, в якому враховуються інтереси як підприємців, так і робітників? [12, с. 28-29].

Розмірковуючи над цими проблемними задачами, здобувачі змушені будуть зробити певний ціннісний вибір: наскільки припустимим є поневолення інших народів через їхньою технічною відсталістю або тимчасову слабкість? Як оцінювати протест пригноблених країн або соціальних груп? Яку роль відіграє соціальний протест у розвитку

суспільства? За яких умов такий протест слід вважати позитивним, а за яких — негативним? та ін.

Отже, розв'язання багатьох проблем, з якими стикаються юнаки, визначить характер всього їхнього подальшого життя. Вони набудуть унікальну здібність розглядати свою поведінку в минулому, інтегрувати з реальністю сьогодення і подумки переноситися у власне майбутнє. Навчання історії, напевно, як жоден інший предмет надає можливість отримати відповідні стимули для розгляду моральних дилем та навчитися їх доцільно розв'язувати, тому й наша методика розвитку критичного мислення передбачає це. Між іншим, критичне мислення — це оцінювальне мислення, яке спирається на певні критерії, включаючи й цінності.

Отже, домінуючими потребами підліткового віку є свобода, самопізнання та пошук сенсу. Саме тому "природовідповідним" навчанням буде те, в основу якого покладена рефлексивна та смислотворча діяльність. А це означає, що методика повинна містити проблемні задачі, проблемні методи та інтерактивні форми. В старших класах поряд із смислотворчою діяльністю у школярів домінують соціальні потреби в самоповазі, самовираженні, також виникає потреба в саморегуляції діяльності та творчій активності. Відповідно й методика навчання поряд з рефлексивною діяльністю повинна робити суттєвий акцент на самостійну роботу, власне дослідження та дискусії. Задоволення домінуючих потреб здобувача можна реалізувати шляхом впровадження методики розвитку критичного мислення, яка дає поживу потребі у рефлексивній та смислотворчій діяльності, потребі в самопізнанні, самовираженні, самовизначенні, а також потребі в саморегуляції діяльності та творчій активності. А це означає: вільне навчальне середовище, інтелектуальні й моральні виклики здобувачам щодо пошуку сенсу та закономірностей історичного процесу через емоційно значуще сприйняття минулого. Саме такий сенсопошуковий навчальний процес закладений у нашій методиці розвитку критичного мислення [8-10], в його основі — розв'язування проблемних задач за дидактичними посібниками [11-13].

ЛІТЕРАТУРА

1. Астапова Н. А. Гуманитарное образование и рефлексивная культура юношества / Астапова Н. А. // Мир образования — образование в мире. — 2004. — № 2. — С. 148-154.
2. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Асташова Н. А. // Педагогика. — 2002. — № 8. — С. 8-13.
3. Зайцев Г. Время педагогики здравосозидающей / Зайцев Г. // Народное образование. — 2002. — № 6. — С. 193-200.
4. Крайг Г. Психология развития / Крайг Грэйс Н. ; [пер. с англ.]. — [7 изд., междунар.]. — СПб. : Питер, 2000. — 992 с.
5. Кумарин В. Школу спасет педагогика. Но — природосообразная / Кумарин В. // Народное образование. — 1997. — № 5. — С. 10-20.
6. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : [учебник для студ. вузов, обуч. по пед. спец.] : в 2 кн. — М. : Владос, 1999.— .— Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. — 1999. — 576 с.
7. Симонов П. В. Мотивированный мозг / П. В. Симонов — М. : Наука, 1987. — 238 с.
8. Терно С. О. Критичне мислення — сучасний вимір суспільствознавчої освіти / С. О. Терно. — Запоріжжя : Просвіта, 2009. — 268 с. (Режим доступу до праці: <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/125.ukr.html>)
9. Терно С. О. Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії / С. О. Терно. — Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. — 275 с. (Режим доступу до праці: <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/125.ukr.html>).
10. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) / С. О. Терно : [посібник для вчителя]. — Запоріжжя : Запорізький національний

- університет, 2011. — 105 с. (Режим доступу до праці: <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/125.ukr.html>).
11. Терно С. О. Проблемні задачі з історії : [дидактичний посібник для учнів 6-7 класів] / Терно С. О., Коган З. Б., Полтавська І. В. — Тернопіль : Мандрівець, 2009. — 20 с.
 12. Терно С. О. Проблемні задачі з історії : [дидактичний посібник для учнів 8-9 класів] / Терно С. О., Хінева А. Д. — Тернопіль : Мандрівець, 2009. — 32 с.
 13. Терно С. О. Проблемні задачі з історії : [дидактичний посібник для учнів 10-11 класів] / Терно С. О. — Тернопіль : Мандрівець, 2009. — 40 с.
 14. Хегенхан Б. Теории научения / Хегенхан Б., Олсон М. — [6-е изд.]. — СПб. : Питер, 2004. — 474 с.
 15. Bruer J. T. Schools for Thought: A Science of Learning in the Classroom / Bruer J. T. — Cambridge, 1993. — 336 p.
 16. Sternberg R. Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement / Sternberg R. — [In F. R. Link (Ed.)]. — Yele University, 1985. — 35 p.

4. ОСВІТНЯ ПРАКТИКА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Відповідно до засадничих державних та міжнародних документів розвиток критичного мислення під час навчання історії є важливим завданням системи освіти на всіх рівнях. І це не випадково, оскільки сучасний світ надзвичайно складний; проблеми, з якими доводиться мати справу, вимагають неабияких розумових здібностей, потребують уміння враховувати складні взаємозв'язки і залежності. Майбутнє стає все більш непередбачуваним, перед людством постали серйозні загрози соціальному благополуччю. В умовах швидкоплинних змін суспільствознавча освіта покликана підготувати здобувачів до життя в соціумі, що зазнає перманентних трансформацій. Саме тому, розвиток критичного мислення у процесі навчання історії стає все більш актуальним. Однак, в наших реаліях (і ми неодноразово на цьому наголошували) розвиток критичного мислення набуває таких рис, які цілковито зводять нанівець увесь потенціал історичної освіти. А тому дуже важливо звернутися до витоків ідеї навчання критичного мислення, здійснити більш глибокий аналіз цього феномена, показати еволюцію ідеї. На жаль, як свідчить аналіз наших методичних публікацій, автори більше переймаються зовнішніми атрибутами у вигляді екзотичних прийомів навчання на кшталт "кульки", "кластери" тощо.

В цій статті розглянемо зародження ідеї розвитку критичного мислення, яка спочатку втілювалась в освітній системі США Дж. Дьюї у вигляді рефлексивного мислення, а згодом реалізувалась в педагогічній новачці "Критичне мислення", що її запропонував М. Ліпман. Найбільш відомими теоретиками критичного мислення є також Р. Пауль, Д. Клустер, Д. Халперн. Їх наукові підходи достатньо відомі в нашому освітньому просторі, зокрема йшлося про них і в наших публікаціях. Однак, навряд чи подібне можна стверджувати про праці Дж. Дьюї, Н. Дауда і З. Хусіна, Ф. Станкато, Ч.-К. Ченга, П. Х'юстона, Д. Мошмана, П. Пінтрича, Б. Такмана, які зробили значний внесок в опрацювання проблем розумового розвитку. Їх науковий доробок дещо менш популяризований, а тому і менш інтегрований в нашу освітню парадигму й відповідно – в практику. *Своє завдання* вбачаємо у здійсненні аналізу досліджень згаданих науковців англomовного світу, розширенні нашого розуміння поняття "критичне мислення", розробленні загальних рекомендацій щодо організації навчання.

Проведений нами аналіз тлумачень критичного мислення дозволяє зробити висновок, що його витoki сягають у філософію освіти Дж. Дьюї. Саме роботи Дж. Дьюї багато в чому визначали напрямок педагогічної думки Америки в ХХ ст., й відповідно сформувавши вектор реформування американської школи [6]. Якщо уважно прочитати працю Дж. Дьюї "Педагогіка і психологія мислення" [3], то побачимо багато перегукувань між його трактуванням рефлексивного мислення і визначеннями критичного мислення сучасними західними дослідниками. За Дж. Дьюї, "рефлексивне мислення – це активний, наполегливий і уважний розгляд думки або форми знання з урахуванням підстав, на яких вони покояться та аналіз подальших висновків, до яких вони ведуть" [3, с. 10]. Рефлексія, стверджує він, – це упорядковане мислення, коли кожна нова думка визначає наступну, думки пов'язані [3, с. 7]; складовими цього процесу є: 1) стан невизначеності, коливання, сумніву; 2) процес пошуку або дослідження [3, с. 12]. Рефлексивне розмірковування проходить, за Дж. Дьюї, такі етапи: 1) мислення починається з утруднення (дилема, альтернативи) на шляху вироблення думки і призводить до встановлення мети, потреб у розв'язанні сумніву, що є провідним чинником у процесі рефлексії; 2) формулювання запитання, на яке слід надати відповідь утворює певну мету, спрямовує потік думок по певному каналу; 3) кожний висновок оцінюється по відношенню до регулюючої мети, потреба розв'язати утруднення контролює дослідження [3, с. 14].

За змістом процес мислення, на думку Дж. Дьюї, – це приведення в систему матеріалу, щоб відкрити, що він означає і на що вказує. Він наводить таку яскраву аналогію: "Мислення так само не існує окремо від цієї організації матеріалу, як травлення

не відбувається без засвоєння їжі" [3, с. 148]. Ця ідея перегукується з ідеями, що їх розвивали вітчизняні дослідники мислення, зокрема Ю. Самарін, який відзначав: "...відбувається мислительна перебудова системи знань, що утворилася, спроба, мислительна або дійова, нових поєднань в їх застосуванні до умов задачі й на основі такої спроби закріплення нового синтезу" [9, с. 486-487]. Таким чином, рефлексія, на думку Дж. Дьюї, обов'язково передбачає зважити, обміркувати, обговорити [3, с. 48]; процеси свідомого вибору та організації утворюють мислення [3, с. 126]. "Мислити, – стверджує Дж. Дьюї, – це означає певно пов'язати речі одну з іншою" [3, с. 48]. Характерним проявом мислення є організація фактів, які самі по собі ізольовані, фрагментарні, непов'язані [3, с. 65].

Усе вищезгадане, як стверджував Дж. Дьюї, утворює дисципліну розуму, а головне завдання під час виховання – розвинути цю дисципліну, тобто здатність успішного розумового руху та здатність до незалежних суджень (свобода розуму) [3, с. 53]. При цьому він наголошує на помилкових уявленнях викладачів про дисципліну розуму, під якою вони розуміють вишкіл, що обмежує інтелектуальну діяльність, створює механічну рутину або розумову пасивність та рабство [3, с. 53]. "Механічна виправка дає швидкий результат, але губить рефлексивну здібність", – констатує Дж. Дьюї [3, с. 44]. На його думку, дисциплінований розум – це самостійний розум, який у кожному конкретному випадку визначає ступінь проробки етапів, враховує помилки та минулий досвід [3, с. 65]. Отже, рефлексивне мислення для Дж. Дьюї – це мислення, яке самоорганізується, або, як би ми зараз сказали, це – синергетична модель мислення. В твердженнях Дж. Дьюї явно проглядаються ті ознаки критичного мислення, на яких наголошують сучасні західні дослідники: самостійність, свідомість, рефлексивність тощо.

"Чому важливо навчати рефлексивного мислення?" – ось принципове запитання, яке потребує вичерпної відповіді для Дж. Дьюї. В його розумінні свобода не може існувати без інтелектуальності: "Істинна свобода, говорячи стисло, інтелектуальна, вона базується на вихованій силі думки, на умінні "повертати речі з усіх боків", розумно дивиться на речі, судити, чи є в наявності потрібна для розв'язання кількість та якість доказів, а якщо ні, то де їх шукати" [3, с. 56]. Вільною людиною може стати, на його думку, завдяки розуму: "Якщо вчинки людини не управляються розумними висновками, то вони управляються нерозумними імпульсами..." [3, с. 56]. "Безперешкодно культивувати нерозумну зовнішню діяльність, – запевняє Дж. Дьюї, – означає виховувати рабство, оскільки це кидає людину на свавілля бажань, почуттів та обставин" [3, с. 56].

Отже, ідеал Дж. Дьюї – вільний громадянин, а свобода немислима для нього без рефлексивного мислення, яке є самостійним, дисциплінованим (контрольованим), свідомим, та таким, що самоорганізується. Для цього необхідно створити відповідні умови навчання: ситуацію подиву [3, с. 29-30]; давати час на розмірковування [3, с. 34]; забезпечити відповідну культуру викладача [3, с. 41]; усунути ідеал правильної відповіді [3, с. 46], утруднення повинні оберігатися, а не усуватися [3, с. 54]; матеріал повинен подаватися як стимул, без догматичної завершеності та нерухомості [3, с. 156]; використовувати спонукальні запитання [3, с. 162]. Таким чином, можемо стверджувати, що ідея критичного мислення сягає своїм корінням в концепцію рефлексивного мислення Дж. Дьюї, а його тлумачення рефлексивного мислення ми зустрічаємо у сучасних західних дослідників критичного мислення у різних варіаціях та розгалуженнях. Ядро концепцій критичного мислення було закладене саме ідеєю рефлексивного мислення Дж. Дьюї.

Приміром, Н. Дауд і З. Хусін стверджують, що існує багато визначень критичного мислення, проте всі згодні в одному: критичне мислення – це свідомі зусилля з визначення того, які твердження вважати правильними, а які – ні [14]. Основне призначення критичного мислення, на їх думку, це – розвиток здатності здобувачів самостійно оцінювати інформацію і формулювати раціональні аргументи. Автори приєднуються до думки розробників тесту критичного мислення, спрямованого на

перевірку таких якостей: 1) здібність до індуктивного мислення; 2) здібність до дедуктивного мислення; 3) здібність оцінювати правдоподібність тверджень; 4) здібність виділяти припущення в аргументації.

Ф. Станкато в унісон Н. Дауду і З. Хусіну зазначає, що критичне мислення – це формулювання суджень відносно правдивості та реальності заяв або відповідей щодо розв'язання проблем [16]. Він наголошує, що критичне мислення є засобом визначення цінності ідеї, процес без можливості єдиного рішення. Фундаментальним для критичного мислення Ф. Станкато вважає відкритість до суперечності та протилежних точок зору. Без суперечності, на його думку, неможливо отримати нове знання, більше того нестача суперечності свідчить про самовдоволення та відсутність реалістичних альтернатив до існуючих обставин.

Підсумовуючи розгляд позицій цих авторів, зазначимо, що Н. Дауд та З. Хусін імпліцитно, а Ф. Станкато експліцитно правильно звернули увагу на пусковий механізм критичного мислення – суперечність. Саме суперечлива ситуація, що вимагає вибору, є тим поштовхом, без якого не може відбутися процес критичного розмірковування. З цього приводу російський філософ освіти Ф. Михайлов зауважував: "Людина лише тоді й мислить, коли оцінює об'єктивну внутрішню конфліктність обставин життя і намічає план своїх дій, що розв'язують усвідомлений конфлікт" [7, с. 30]. Дж. Дьюї ту саму думку формулює в інший спосіб: "...початок мислення знаходиться в певному утрудненні, збентеженні або сумніві. Мислення не є випадком самозагорання; воно не виникає на ґрунті загальних принципів" [3, с. 15]. "Якщо утруднення дано, то наступним кроком є думка про якийсь вихід, – продовжує він, – розробка плану або проекту спроби, розмірковування про якусь теорію, яка з'ясує особливості положення, розгляд якогонебудь розв'язку проблеми" [3, с. 15]. Але це ще не критичне мислення: "...якщо думка, що виникла, одразу приймається, то перед нами некритичне мислення, мінімум рефлексії" [3, с. 15]. Лише ґрунтовне обмірковування, на думку Дж. Дьюї, є критичним мисленням, з пошуком додаткових даних, які розвинуть думку, та або підтвердять її, або зроблять очевидною її безглуздість та непридатність [3, с. 15].

Отже, ми виходимо на іншу важливу властивість критичного мислення – цілеспрямованість. На цю властивість звертала увагу Д. Халперн. Але постає важливе питання: що робить мислення цілеспрямованим? "Доцільну діяльність, – читаємо у Ф. Михайлова, – може здійснювати лише індивід, здатний відрізнити себе від власної діяльності. Лише в такому випадку можливе ставлення до діяльності як процесу, що спрямовується, процесу, що відповідає меті. Більше того, саме цілеутворення є функцією здатності індивіда поглянути на свою діяльність з боку" [7, с. 26]. Отже, цілеспрямованість мислення є результатом рефлексії, тому й рефлексія є важливою складовою критичного мислення. Як відзначає Н.Шулдик, рефлексивність – це стиль мислення, якому "характерний більш уповільнений темп розв'язування" задачі з ретельним попереднім аналізом альтернативних об'єктів [12, с. 58]. Більш яскраво характеризує рефлексію Дж. Дьюї: "Прямий, негайний прояв або вираження імпульсивного устремління є пагубним для мислення. Лише тоді, коли імпульс до певної міри відштовхується, повертається назад, виникає рефлексія" [3, с. 54].

Ч.-К. Ченг з колегами детально розглянув структуру критичного мислення й виділив такі компоненти: 1) пізнавальні навички; 2) мотиваційні диспозиції (певні норми, приписи); 3) поведінкові звички; 4) ідеологічні переконання. Основними проявами критичного мислення, на його думку, є пошук правди та розуміння різноманітності. Ключова роль такого виду мислення – протистояння вірі, що не піддається жодному поясненню [13].

Деякі властивості та аспекти критичного мислення знаходили своє відбиття в публікаціях, які присвячувались або симультанному (цілісному, одночасному) мисленню, або метакогніціям. Цей факт підтверджує думку про те, що "критичне мислення" – це назва для процесів розмірковування "високого порядку" (принаймні, коли мова йде про

педагогічну новацію). Приміром, П. Х'юстон присвятив свою розвідку симультанному мисленню – умінню сприймати парадокси, бачити протилежності у явищах і цілісно їх осмислювати. Як ми вже з'ясували, суперечність є пусковим механізмом критичного мислення, а тепер, як бачимо, цілісне осмислення протилежностей утворює симультанне мислення. Відповідно, симультанне мислення є складовою критичного мислення. Нагально постає проблема класифікації видів мислення та створення певної ієрархії розумових процесів. Для того аби підкреслити нагальність цього, розглянемо більш детально проблему симультанного.

Відомий російський психофізіолог П. Анохін також вважав, що в науці найбільш плідним є так зване "симультанне" мислення, тобто таке мислення, за якого дослідник "повинен вести в умі одночасно декілька логічних ланцюжків, пам'ятати велику кількість різних фактів. Часто тільки при зіставленні декількох процесів може народитися істина" [1]. Симультанний (у психології від латин. *simul* – в один і той же час) – термін, що означає практичну одночасність протікання певних психічних процесів, зважаючи на їх згорненість і автоматизованість. Приміром, симультанним є смислове сприйняття усної мови на рідній та іноземній мові перекладачем-синхроністом. Якщо людина недостатньо володіє іноземною мовою, процес смислового сприйняття і перекладу іноземної мови стає розгорненим (сукцесивним). При деяких психопатологіях (приміром, афазії, акалькулії, амузії та ін.) в основі всіх порушень лежить розпад симультанного аналізу і синтезу [8, с. 700]. Виходить, що симультанне мислення передбачає певну автоматизацію й відповідно неусвідомленість, але критичне мислення визначається абсолютно протилежним чином – це цілковито свідоме мислення. Наявний парадокс. Як це узгодити? Ми спробували вибудувати цілісну ієрархію різних типів мислення [11].

Не зважаючи на те, що симультанне мислення передбачає певну автоматизованість, П. Х'юстон наголошує на важливості прийняття парадоксу, зокрема відносно себе: прийняття власної персональної ефективності й разом з тим прагнення використати будь-який шанс для покращення себе. Подібне ставлення до себе, наголошує П. Х'юстон, розвивається тоді, коли педагог може навчити мислити поза категоріями "добрий" або "поганий", "свій" та "чужий", "прийнятий" та "ізгой". Відкриття того парадоксу, що можна бути гарною людиною, проте мати певні недоліки, бути сильним й в той же час в чомусь слабким, допомагає здобувачам розвинути багатопланове мислення. В іншому випадку ми формуємо ортодоксальне або догматичне мислення, яке породжує "тупе самовдоволення" та зупиняє розвиток. На думку автора, останнім часом простежується тенденція до спрощення моральних та інтелектуальних питань до простих чорно-білих кадрів. Але, як стверджує Д. Дьорнер, сучасні інтелектуальні та моральні проблеми надто складні та вимагають стратегічного мислення, яке здійснює багатофакторний аналіз і враховує складні взаємозв'язки та взаємовпливи [2]. Спрощений підхід до складних проблем сприяє формуванню спрощеного світорозуміння, яке має наслідком бажання покарати тих, хто не поділяє цих спрощених висновків. Отже, важливим для педагога стає навчити здобувачів бачити відтінки явищ, приміром, підтримувати цілі певних історичних діячів, проте бачити слабкість та недосконалість методів. Саме тому в сучасному навчальному процесі стає все більш важливим навчитися самому педагогу та навчити здобувачів неоднозначному ставленню до подій, умінню завжди бачити оборотну сторону явища. Що це є як не критичне мислення? Отже, проблема критичного мислення, на нашу думку, є багатоплановою і багаторівневою. Її не можна зводити до десятка-півтора кумедних прийомів навчання на кшталт "кульки" та "кластери".

Д. Мошман підкреслює, що первинною метою освіти є сприяння інтелектуальному розвитку, а цього неможливо досягти, якщо не забезпечити інтелектуально вільного середовища, в якому заохочується розглядати, пропонувати та обговорювати різноманітні ідеї. Відповідно завдання викладача допомогти здобувачам досягти метакогнітивного рівня мислення. Метакогніції, стверджує автор, – це знання безпосередньо відносно знання та контролю власних пізнавальних процесів. Метакогнітивний розвиток, на думку

автора, включає такі компоненти: 1) розуміння методології та способів розмірковування, включаючи неформальну логіку; 2) розвиток принципів етики та самоконцепцій; 3) критичні розмірковування. Метакогнітивний розвиток починається з відображення реальності у висновках, далі проходить через методологічне знання відносно природи висновку, аргументу та логіки, потім відбувається координація в процесі віддзеркалення парадоксів та соціальної взаємодії. Подібне тлумачення метакогнітивного розвитку значною мірою співпадає із тлумаченням критичного мислення, яке базується на методологічних знаннях та оцінюванні (що передбачає опертя на цінності), до того ж критичне мислення теж характеризується контрольованістю і самоаналізом з метою самовдосконалення (самоконцепція). Д. Мошман говорить про розмірковування більш тонкі, ніж формально-логічні. Що це означає? Це означає врахування принципу багато значущості [5, с. 156-157], тобто контексту, що в критичному мисленні є однією із важливих засад.

П. Пінтрич відзначає, що освіта традиційно ставить акцент на фактичному, процедурному та концептуальному знанні здобувачів, саме ці типи знань оцінюються [15]. В той час, як вже доведено, метакогніції відповідають за розподіл інтелектуального ресурсу і без метакогнітивного знання навчання вельми проблематично. Автор наголошує, що акцент в нових освітніх технологіях робиться на обізнаність та відповідальність за власне пізнання та мислення. Здобувачі, стверджує П. Пінтрич, стануть більш розвинутими, якщо збільшиться їх розмірковування відносно пізнання взагалі. На його думку, метакогніції складаються з двох компонентів: 1) знання про пізнання (знання стратегій учіння і мислення, знання щодо різних типів задач та культурних норм, самопізнання – знання про себе); 2) процеси контролю і регулювання пізнання. Обидва ці компоненти взаємодіють і розгортаються паралельно. Подібне тлумачення метакогнітивних процесів наводить й Б. Такман: "Метакогнітивні процеси – це процеси свідомого внутрішнього контролю за розумовою діяльністю...Метакогнітивні процеси охоплюють процеси, що допомагають людям навчатися, та процеси, що дозволяють їм дізнатися, навчаються вони чи ні" [10, с. 178]. Якщо навчання не відбувається, то, на думку Б. Такмана, метакогнітивні процеси активізують інші процеси [10, с. 178]. Важлива роль метакогніцій полягає в тому, що вони дозволяють здобувачам усвідомити певні прогалини в фактичному, концептуальному та процедурному знанні, й, відповідно, докладати зусиль для набуття та побудови нового знання. В протилежному випадку малоімовірно, що вони будуть робити якісь зусилля, щоб набувати нових знань. Ці ідеї перегукуються із міркуваннями академіка В. Зінченко: "Живе знання уявляє собою свого роду інтеграл (суперпозицію) різних видів знання: знання до знання, інституалізоване знання, знання про знання – та незнання: незнання свого незнання, знання о незнанні" [4, с. 32-33]. Він переконаний, що "таке знання про незнання – не лише мотив до розширення та поглиблення знань про живе, але й перегорода безрозсудливості, зухвалості, самовпевненості, гордині" [4, с. 32-33]. Про те саме пише і П. Пінтрич: потрібні такі викладачі, що здатні дати здобувачам точні оцінки їхнього пізнання, не роздуваючи їхнє почуття самовдоволення [15].

Отже, витоки педагогічної новації "критичне мислення" містяться в концепції рефлексивного мислення Дж. Дьюї, згідно з якою здобувачів слід навчати активно, наполегливо і уважно розглядати думки або форми знання з урахуванням підстав та подальших висновків. Здебільшого під розвитком критичного мислення розуміють метакогнітивний розвиток школярів, що починається з відображення реальності у висновках, далі проходить через методологічне знання відносно природи висновку, аргументу та логіки, а потім відбувається координація в процесі віддзеркалення парадоксів та соціальної взаємодії. Метакогнітивні процеси здійснюють свідомий внутрішній контроль за розумовою діяльністю, допомагають людям навчатися та дозволяють їм дізнатися, навчаються вони чи ні. Завдяки метакогнітивному рівню мислення здобувачі здатні усвідомити прогалини в фактичному, концептуальному та

процедурному знанні й, відповідно, докладати зусиль для набуття та побудови нового знання. Нагальним постає завдання подальшого розроблення теорії та методики метакогнитивного розвитку здобувачів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анохин П.К. Идеи, ради которых я живу / Анохин П.К. // Петр Кузьмич Анохин: Воспоминания современников, публицистика. – М. : Наука, 1990. – С. 216-221.
2. Дёрнер Д. Логика неудачи / Д. Дёрнер. – М. : Смысл, 1997. – 243 с.
3. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим) / Дьюи Дж. ; [пер. с англ. Н. М. Никольской] ; ред. Ю. С. Рассказова. – М. : Лабиринт, 1999. – 192 с.
4. Зинченко В. П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования / Зинченко В. П. // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 18-44.
5. Краткий словарь по логике / Д. П. Горский, А. А. Ивин, А. Л. Никифоров ; под ред. Д. П. Горского. – М. : Просвещение, 1991. – 208 с.
6. Малькова З.А. Джон Дьюи – философ и педагог-реформатор / Малькова З. А. // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 95-104.
7. Михайлов Ф. Т. Эмпирическое и диалектическое понимание личности / Михайлов Ф. Т. // Философско-психологические проблемы развития образования ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. – М. : ИНТОР, 1994. – С. 22-34.
8. Психолого-педагогический словарь / [сост. Рапацевич Е. С.]. – Минск : "Соврем. Слово", 2006. – 928 с.
9. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума: особенности умственной деятельности школьников / Самарин Ю. А. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – 504 с.
10. Такман Б. В. Педагогическая психология: от теории к практике / Такман Б. В. ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 2002. – 572 с.
11. Терно С.О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) / С.О. Терно : [посібник для вчителя]. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. – 105 с.
12. Шулдик Н. В. Психологія мислення / Шулдик Н. В., Шулдик Г. О. – К. : Інтеллект, 1999. – 170 с.
13. Cheung Ch.-K. Assessing University Students' General and Specific Critical Thinking / Cheung Ch.-K., Rudowicz E., Kwan A. S.F., Xiao Dong Yue // College Student Journal. December, 2002.
14. Daud N. M. Developing Critical Thinking Skills in Computer-Aided Extended Reading Classes / Daud N. M., Husin Z. // British Journal of Educational Technology. – 2004. – Vol. 35, # 4. – P. 477-488.
15. Pintrich P.R. The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing / Pintrich P. R. // Theory Into Practice. – 2002. – Vol. 41. – Issue 4. – P. 219-225.
16. Stancato F. A. Tenure, Academic Freedom and the Teaching of Critical Thinking / Stancato F. A. // College Student Journal. September, 2000.

5. КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ – СЕРЕДНЬОВІЧНА ВІДСТАЛІСТЬ?

В 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 вважалися 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? 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 житейських, 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 новації) 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 заняттях з історії і суспільствознавства набуває все більшої популярності. Однак масове поширення цієї педагогічної новації має певні недоліки: 1) відбувається викривлення змісту поняття "критичне мислення", а нові апологети новації виявляють повне нерозуміння 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 новації "критичне мислення". Складається таке враження, що нам прагнуть нав'язати спрощене розуміння критичного мислення, причому в доволі догматичній манері. Настільки догматичній, що педагогічна новація вироджується у свою протилежність, а саме – у формування догматичного мислення в здобувачів. 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 заняття (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 здобувачів, перетворюючи їх на догматиків і, в решті решт, на безпорадних громадян, погано адаптованих до життя. Саме тому для викладача 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 поміж 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 нефахового нав'язування догматичних методик.

Найбільш відомим теоретиком педагогічної новації 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 здобувачі 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 викладачем міркує про світ, усвідомлюючи знання про нього як двозначне, невизначене та загадкове. Фокус освіти спрямований не на поглинання інформації, а на досягнення внутрішніх відносин досліджуваних об'єктів [28, с. 7-25].

Навчання відбувається шляхом діалогу. На думку М. Ліпмана, здобувачі 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 (переконавання 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 здобувачів 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-коледжі, 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 відправним, 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 розглядав критичне мислення у більш широкому культурному контексті: історична затребуваність; висвітлення соціального, функціонального та ціннісного аспектів. На його думку, критичне мислення можна визначати 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.

Трактування Ричардом 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 ідеї: "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 бруском, який одночасно тримають троє людей [1, с. 88]. Перший відпускає свій брусок і той падає на землю. Другий розтискає 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 здобувача, 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.

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. Кластер Д. Что такое критическое мышление / Девид Кластер // 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. – 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/

6. У ЧОМУ СЕКРЕТ УСПІХУ ПРОПАГАНДИ? АБО УСВІДОМЛЕНІСТЬ – СИСТЕМОТВІРНА ВЛАСТИВІСТЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Гітлер – взірець критично мислячої особистості?

Сьогодні, коли Україна опинилась в епіцентрі інформаційної війни, неабиякого значення набуває розвиток критичного мислення молодого покоління на всіх рівнях освіти. Однак, успішне виконання цього важливого завдання цілковито залежить від ясного розуміння поняття "критичне мислення", передовсім його властивостей. Хотілось би зауважити, що вкрай низький рівень методологічної культури деяких "титулованих" методистів наносить непоправну шкоду практичній реалізації одного з найважливіших завдань суспільствознавчої освіти – розвитку критичного мислення школярів та студентів. Чого, приміром, вартє тлумачення критичного мислення виключно як жонгливання "екзотичними" прийомами на уроці, як-то "кульки", "кластери" тощо? Нагально постає проблема визначення суттєвих ознак критичного мислення. В цій статті проаналізуємо властивості критичного мислення, розглянемо його системотвірну властивість тощо.

Широко відомими є наукові праці таких дослідників критичного мислення, як М Ліпман, Д. Клустер, Д. Халперн, Р. Пауль, Р. Стернберг. В Україні розроблення проблематики та навчальних видань з критичного мислення розпочато харківськими дослідниками О. Тягло та Т. Воропай [32]. Здебільшого напрацювання у галузі навчання критичного мислення стосуються вищої школи (О. Колесова, Л. Києнко-Романюк, О. Марченко, Т. Хачумян та ін.). Завдяки освітнім програмам поширилися у початковій школі (О. Белкіна-Ковальчук) й у середній школі (О. Богданова, Д. Десятов, Л. Журба, С. Матвієць, В. Островський, О. Пометун та ін.).

Критичне мислення наразі є темою заговореною. Популізм та некомпетентність превалюють, тому нагально постає необхідність у відповідях на засадничі питання: що слід розуміти під критичним мисленням та що є системотвірною властивістю критичного міркування? Нерідкими є випадки, коли дослідники навіть не пояснюють саме поняття "критичне мислення". Приміром, в широко розрекламованій методиці "формування критичного мислення", нажаль, не розкривається зміст цього поняття взагалі. Замість дефініції наводиться небездоганне міркування: "Сучасна психологія трактує критичне мислення як таке, що сприяє формуванню здатності людини усвідомлювати власну позицію з того чи іншого питання, вміння знаходити нові ідеї, аналізувати події та критично їх оцінювати" [24, с. 5].

Не будемо наразі зосереджувати увагу читача на граматичній узгодженості та логічній коректності вищенаведеної сентенції, натомість зосередимося на змісті послання. Виходить, що критичне мислення сприяє формуванню здатності людини усвідомлювати власну позицію. Хіба завдяки критичному мисленню людина усвідомлює свою позицію? Хочемо висловити свої сумніви з цього приводу: расисти, ксенофоби та антисеміти навряд чи є людьми, що критично мислять, але водночас відсутність критичного мислення не заважає їм усвідомлювати свою позицію. Приміром, Гітлер не лише усвідомлював свою антисемітську позицію, але й примусив пристати на неї німецьку націю. Йому навряд чи можна відмовити у "вишуканому" аналізі подій та їх "критичній оцінці", а його "нові ідеї" про расово-чисту арійську державу просто ошелешили цивілізований світ. Отже, спираючись на вищезгадане тлумачення критичного мислення, Гітлер постає просто взірцем критично мислячої особистості.

Мимоволі пригадується відомий з історії філософії спір між Діогеном Синопським та Платоном. Діоген дізнався про твердження Платона, нібито людина – це тварина на двох ногах, що позбавлена пір'я. Як стверджують джерела, обурений Діоген приніс Платону обскубаного півня й сказав: "Ось твоя людина!". Платон, формулюючи своє визначення, навряд чи очікував на подібний контраргумент. Але нестандартний перебіг думок Діогена вцент зруйнував логічну конструкцію Платона, наочно продемонструвавши безглуздість і комічність подібного визначення людини. І тут

важливо звернути увагу читача на два моменти: 1) культуру мислення, що передбачає контраргументацію; 2) пропаганду, яка неодмінно має удавану логічність.

Відносно культури мислення слід відзначити, що загальним правилом для критично мислячої (одним словом, розумної) людини є продумування можливих контраргументів. У доведенні власної позиції просто життєво необхідно враховувати контраргументацію. Дуже влучно з цього приводу висловився Е. Ільєнков: "Діалектично мисляча (тобто попросту кажучи – розумна людина) тим і відрізняється від недіалектично, однобоко мислячої (від безглуздої), що заздалегідь – наодинці із собою – обмірковує усі "за" та "проти", не очікуючи, коли ці "проти" їй суне під ніс супротивник. Вона завчасно враховує усі "проти", їхню ціну та вагу, та заздалегідь готує контраргументи" [7, с. 51].

Як бачимо, деякі наші спеціалісти з критичного мислення нехтують цим елементарним правилом, а тому широкому освітянському загалу нав'язуються, на перший погляд, "логічні", а насправді псевдонаукові тлумачення критичного мислення. Погодьтеся, абсурдність аналізованого нами визначення критичного мислення помітна не одразу, а лише після "включення" свідомості шляхом виведення наслідків із запропонованого положення та висунення уточнюючих запитань. І тут ми виходимо на другий важливий момент – удавану логічність пропаганди.

Наразі абсурдність геббельсівської пропаганди є загальноновизнаною. Пересічний європейський обиватель може навіть щиро дивуватися, як на заклики нацистської пропагандистської машини могли пристати мільйони німців. Не менший подив у пересічного українця викликають й пасажі російської пропаганди. Особливо вражає серйозне сприйняття російськими громадянами нісенітниць їхнього телебачення [19]. Додамо – подекуди не лише російськими громадянами. У чому секрет такого, хоч би й тимчасового, але успіху пропаганди?

Є багато чинників, які дозволяють маніпулювати свідомістю людини, але один з ключових – пропаганда завжди скидається на логічні та правдоподібні умовиводи. І якщо реципієнт пропагандистських впливів не "включить" свою свідомість і не виведе наслідків із нав'язуваних положень, а також не поставить кілька контрольних запитань, то успіх пропаганди гарантований. Так само був гарантований "успіх" методик "формування критичного мислення" в нашій освіті. Люди, як відомо із часто цитованого висловлювання Гітлера, лінуються думати. І як бачимо, лінуються навіть у тому випадку, коли мова йде про розвиток мислення. Як інакше пояснити лавину низькопробної літератури з тематики критичного мислення, що її фінансують солідні та заможні зарубіжні грантодавці, а також неможливі українські викладачі? (див. нашу публікацію [29]). Є над чим замислитись нашим освітянам, чи не так? Подекуди корифеї нашої методичної науки мало чим відрізняються від пропагандистів, наносячи непоправну шкоду освіті та науці, розумовому розвитку молодого покоління тощо.

Повертаючись до вже загаданого визначення критичного мислення, яке начебто запозичене у сучасної психологічної науки, зауважимо: наука у публікації академічного вченого (!) виявляється безликою – без будь-яких посилань хоч би на когось із сучасних науковців, хоч би на якусь наукову працю. Це ще один помилковий доказ пропаганди – анонімне джерело і знеособлений фальшивий авторитет. Колись автору довелося викривати маніпулятивні техніки в дискусіях, присвячених методології історії [27], демонструючи помилковість доказів. Тепер приходиться це робити й в методиці. На жаль, педагоги-науковці зловживають пропагандистськими прийомами частіше, значно вишуканіше і більш безцеремонно, ніж історики. І наслідки цих маніпуляцій вагоміше й небезпечніше, ніж "інтелектуальні дуелі" істориків. Частка войовничого невігластва в педагогіці просто вражає – це хронічна хвороба педагогічної науки. Як би категорично це не звучало, але цілком доречним буде поставити питання ребром: а чи існує у нас педагогічна наука і чи наука це взагалі? Мало для кого є секретом обставини, за яких в цій корпорації здобуваються наукові ступені та інші вчені регалії, а також принципи

просування вперед. Наслідки цього розкладання вже кидаються в вічі та відіграють свою негативну роль у нашому житті.

До прикладу, мені добре запам'ятався травень 2008 року семінаром Ради Європи в Чернігові, на якому О. Пометун розповідала про три окремі ідентичності в Україні, які нам, вчителям і викладачам, слід підживлювати. Тоді довелося усю свою доповідь присвятити аргументам, чому цього робити неможна. Лейтмотив аргументації був такий: "Якщо ми хочемо жити в єдиній країні..." Майже одразу були опубліковані дві статті з цього приводу [28; 30]. Тепер нам не треба пояснювати, наскільки небезпечними є подібні "теоретизування", і усі ми бачимо, до чого вони призвели. Резонно постає запитання до наших теоретиків: "Допідживлювались?" Наразі пропагандисти трьох ідентичностей можуть насолоджуватися результатами своєї "просвітницької діяльності". А вони виявились дуже промовистими (2014 рік приніс спалахи сепаратизму в Криму, на Донбасі, а подекуди й в Закарпатті; рахунок у трагедіях людських доль давно йде на мільйони). Згадуючи професора Преображенського із "Собачого серця" М. Булгакова, зауважимо: розруха починається в головах, а потім уже проявляється у нашому реальному житті.

Важко безпосередньо виміряти шкоду, яку може спричинити пропаганда, оскільки наслідки та відлуння маніпулятивних впливів мають багато вимірів та сягають у десятиліття, а інколи і у століття. Однак пропаганда немає успіху там, де громадяни навчені та привчені перевіряти логіку розмірковувань і факти, задаватися питаннями, дошукуватися до підґрунть тощо. А це не що інше як прищеплення певної установки, виховання корисної звички – звички мислити критично! Наголосимо, критичне мислення сприяє не усвідомленню своєї позиції, а обранню кращої позиції з можливих. Саме так розмів критичне мислення фундатор цієї педагогічної новації М. Ліпман: "Відповідальне мислення, що виносить правильні судження" [44, с. 3]. І він не єдиний в цьому, приміром Н. Дауд і З. Хусін стверджують, що існує багато визначень критичного мислення, проте всі єдині в одному: критичне мислення – це свідомі зусилля з визначення того, які твердження вважати правильними, а які – ні [43]. Ф. Станкато зазначає, що критичне мислення – це формулювання суджень відносно правдивості та реальності заяв або відповідей щодо розв'язання проблем [46].

Наголосимо, для розвитку критичного мислення принципове значення має процес розв'язування нетривіальних проблем. В цьому однакостайні всі авторитетні вчені, що досліджували та практикували критичне мислення: М. Ліпман, Д. Клустер, Д. Халперн, Ф. Станкато, О. Тягло, Н. Дауд і З. Хусін тощо. Вони переконані, що критичне мислення можна розвинути лише шляхом розв'язування проблемних задач [8, с. 3; 37, с. 22; 43; 45; 46]. Промовистим у цьому відношенні є твердження О. Тягла: "Критика і творчість – дві необхідні складові плідного розв'язування нетривіальних проблем" [33, с. 151]. Однак здебільшого під методикою розвитку критичного мислення у нас розуміють обов'язкову структуру заняття, мозковий штурм, кластери, роботу в парах, кошик ідей, "мережу" та "кульки" і всілякі інші прийоми із не менш екзотичними назвами [21-23]. Саме так тлумачиться навчання критичного мислення у одній з останніх публікацій. Складається таке враження, що якщо ваші здобувачі на занятті не мають "кульки" або "кластери", то й нічого не робиться для розвитку критичного мислення здобувачів. Отже, у навчанні критичного мислення панує формалізм і начотництво. Вихолощується зміст, він затуляється яскравою формою. А тому навчання критичного мислення перетворюється на безглуздий, абсурдний, комічний або навіть драматичний процес.

Не менш шкідливим для нашої освіти є підручник "Основи критичного мислення" [17], який радше навчає здобувачів волюнтаризму та безвідповідальності, аніж критичного мислення. Автори суттєво спрощують ключову процедуру критичного розмірковування – оцінювання, зводячи його до рівня мисленнєвої операції. Для тих, хто знайомий з будь-яким підручником з психології, зрозуміло – це нонсенс. Загальновідомо, що метод оцінки є універсальним науковим методом, зокрема фахівець з теорії та методики навчання фізики професор Н. Важеєвська відзначала: "Оцінка як один із методів пізнання, дуже

популярний і значущий у фізиці-науці, взагалі ігнорується під час вивчення шкільної дисципліни" [3, с. 7]. Отже, оцінка – це метод, а не мисленнева операція. Склалася дивна ситуація, коли автори посібника спростили метод оцінювання, звели його лише до одного різновиду, але при цьому заплутались: процедуру описали від порівняльної оцінки, а наслідок цієї процедури (оцінювальне висловлювання) від абсолютної оцінки.

Спантеличує й така сентенція у підручнику "Основи критичного мислення": "Формулювання оцінного судження – один з найбільш складних рівнів мислення, що базується на результатах і розумінні, аналізі та синтезі" [17, с. 25]. Мимоволі постають наступні запитання: 1) формулювання оцінного судження – один з "найбільш складних рівнів", а які ще рівні найбільш складні? 2) на яких результатах базується цей "один з найбільш складних рівнів" мислення? Важко осягнути думку авторів цього посібника: якісь утаємничені складні рівні мислення, не менш секретні результати, на яких базуються ці рівні мислення. Більш детально про аналіз сучасних українських видань з критичного мислення йдеться у нашій публікації [29].

Отже, як бачимо, навіть авторитетним та титулованим "майстрам критичного мислення" бракує усвідомленості того, що вони пишуть і чого навчають. Хоча при цьому критичне мислення тлумачиться згаданими науковцями як усвідомлення власної позиції. Отже, проблема усвідомленості набуває особливої гостроти і потребує спеціального розгляду. Деякі наші методисти товкмачать про усвідомленість, наче мантру повторюють, самі не усвідомлюючи своїх послань. Тут доречною буде більш загальна точка зору, яка надасть можливість ухопити сутність критичного мислення та з'ясувати для чого ж потрібна усвідомленість в ході міркування.

Критичне мислення – критиканство чи науковий підхід до розв'язування проблем?

Під критичним мисленням розуміють наукове мислення для розв'язання нетривіальних практичних проблем. Критичне мислення розглядається як науковий підхід до вирішення широкого кола проблем – від житейських до професійних. Наукове мислення зазвичай пов'язують із наукою як сферою дослідницької діяльності, спрямованої на виробництво нових знань про природу, суспільство та мислення [36, с. 281]. В той час як критичне мислення вважається практичним застосуванням наукового підходу до розв'язання житейських, професійних, особистих проблем тощо. Можна стверджувати, що для західного прагматичного світогляду напрацьована концепція критичного мислення була інструментом удосконалення традиційного практичного мислення своїх громадян, яке почало давати збої в умовах швидкоплинних змін другої половини ХХ ст.

В наукових публікаціях здебільшого йдеться про такі властивості критичного мислення, як самостійність, рефлексивність, цілеспрямованість, обґрунтованість та контрольованість. Разом з тим усвідомленість та самоорганізованість не так рельєфно проглядаються в характеристиках дослідників. З нашої точки зору, системотвірною властивістю критичного мислення є усвідомленість, оскільки найсуттєвішою рисою цього різновиду мислення є високий ступінь усвідомленості власних розумових дій, пильна увага до них. Без усвідомленості не може бути справжньої самостійності, рефлексивності (самоаналізу), цілеспрямованості, обґрунтованості, контрольованості та самоорганізованості. Усвідомленість уможливує реалізацію інших властивостей критичного мислення, які спираються на неї та витікають з неї. Ф. Михайлов стверджував: "Усвідомлення – завжди рух та пошук нових проблем, вихід за рамки уявлень, що склалися. Тому усвідомити необхідність – значить усвідомити проблему, усвідомити суперечність, що знаходиться в основі проблеми, переконатися в необхідності її розв'язання, шукати такий спосіб зміни обставин, який розв'яже дану суперечність. А це означає по-новому побачити майбутнє, сформулювати мету своїх дій" [14, с. 31]. Усвідомленість робить людину вільною, дозволяє конструювати майбутнє в доцільній діяльності, що будується за мірою людини – ідеальною метою. Отже, свобода починається

з творчості. Вільна дія – це не свобода від причин, а свобода від підкорення обставинам, це діяльна активність людини, що змінює обставини відповідно до ідеальної мети. "В дійсності, – стверджує Ф. Михайлов, – людина тільки тоді й мислить, коли на ділі та на словах оцінює об'єктивну внутрішню конфліктність обставин життя і намічає план своїх дій, що розв'язують усвідомлений конфлікт" [14, с. 30-31]. Отже, усвідомлення є початком мислення, цілеспрямованості, самостійності та творчості, одним словом, свободи. Життєдіяльність невільної людини повністю підкорена обставинам, в той час як вільна людина усвідомлює необхідність цілеспрямованої зміни обставин, своїх способів діяльності, своїх знань, умінь і навичок, своїх потреб і здібностей – переробки самого себе [14, с. 31]. Таким чином, усвідомлення призводить до рефлексивності, контролюваності та самоорганізації.

В свою чергу вільна діяльність – це вільний пошук більш загальної точки зору, відмова від власних умінь та навичок, критика усталених переконань и при всьому цьому опертя на розвинуту загальнолюдську культуру. Вихід за межі того, що визначено причинами та умовами, а також відповідно до них усвідомленою метою, – це і є дійсно вільна і лише тому творча дія. Але для того, аби здійснити таку дію, слід знайти, створити і нові способи діяльності, нові форми спілкування, а це, крім усього іншого, означає знайти, створити в собі людину. Отже, вихід за межі заданої проблеми (проблемної ситуації діяльності та спілкування) завжди є переробкою самого себе, відмова від себе "старого", конструювання себе "нового".

І. Лернер, характеризуючи змістовний бік мислення (знання) відзначав, що усвідомленість знань особистістю втілюється в розумінні їхніх зв'язків і шляхів отримання, в умінні доводити, в розумінні принципу дії зв'язків і механізму їх становлення [10, с. 34]. Отже, усвідомленість становить фундамент критичного мислення, вона дозволяє простежити зв'язки та підстави знань, шляхи їх отримання, основа усвідомленості – це методологічні знання (знання про знання). "Свідомий характер застосування методів наукового пізнання, – наголошує С. Щерба, – є необхідною умовою ефективного досягнення дійсності. Такого характеру пізнанню надає методологія..." [42, с. 3].

Усвідомленість проявляється: 1) в розумінні характеру (однорядковості або підпорядкованості) зв'язків між знаннями; 2) в розрізненні суттєвих та несуттєвих зв'язків; 3) в розумінні механізму становлення та прояву цих зв'язків; 4) в розумінні підстав засвоєних знань (їх обґрунтованість); 5) в розумінні способів отримання знань; 6) в засвоєнні сфери та способів застосування знань; 7) в розумінні принципів, що знаходяться в основі цих способів застосування.

Усвідомленість виявляється: 1) в інтерпретації знань – зміненні порядку викладу при збереженні зв'язків між окремими його фрагментами, перебудові викладу в залежності від його мети, виокремленні необхідної частини цілісного знання для відповіді на певні запитання; 2) в групуванні та систематизації знань – приведення в систему розрізнених фактів, встановлення зв'язків між ними, отримання висновків; 3) в самостійному застосуванні знань у варіативних (за зразком) чи нестандартних ситуаціях (творча діяльність). Усвідомленість характеризується не лише правильним розв'язанням задачі, але й умінням адекватно пояснити свої дії: якщо при правильному розв'язанні наявне адекватне пояснення, значить, сформована дія свідомо й розумна; якщо адекватного пояснення немає, то дія несвідомо [4, с. 126]. Як наголошував Т. Габай: "Всяка свідомо дія розумна, але не всяка розумна дія свідомо" [4, с. 127]. П. Гальперін з цього приводу зауважував: "Дії, відібрані лише за результатом, не завжди орієнтовані на свої об'єктивні умови – не обов'язково є розумними" [15, с. 136].

Усвідомленість має складні зв'язки з іншими якістьми мислення в цілому та знань зокрема. Приміром, І. Лернер наголошує, що глибина та систематичність знань необхідні для усвідомленості, оперативність складає важливу умову прояву усвідомленості, в свою

чергу гнучкість, узагальненість, конкретність, згорнутість та розгорнутість становлять форму усвідомленості.

Самостійність і рефлексивність – властивості критичного мислення.

Розгляд проблеми переконливо продемонстрував, що усвідомленість породжує самостійність, яка характеризується вмінням людини ставити нові завдання й розв'язувати їх, не користуючись допомогою інших людей. "Свобода, – стверджував Дж. Д'юї, – не полягає в підтримці безперервної та безперешкодної зовнішньої діяльності, але є чимсь досягнутим шляхом боротьби, особистого розмірковування, виходом із утруднень, що перешкоджають безпосередньому достатку та довільному успіху" [5, с. 54]. Самостійність мислення, як відзначає С. Максименко, спирається на знання та досвід інших людей, але передбачає творчий підхід до пізнання дійсності, знаходження нових, власних шляхів і способів розв'язання пізнавальних та інших проблем [11, с. 214]. "Самостійність людини, – стверджує О. Петунін, – це риса особистості, що проявляється в умінні здобувати нові знання, оволодівати новими методами пізнавальної та практичної діяльності, а також використовувати їх для розв'язування на підставі вольових зусиль будь-яких життєвих проблем" [20, с. 66].

Отже, самостійність породжує, з одного боку, рефлексивність, з іншого, – цілеспрямованість. Творчий підхід передбачає вихід за рамки успадкованого досвіду, що можливо лише завдяки критичному, рефлексивному ставленню до власної діяльності [14, с. 28]. Рефлексувати – це означає звертати свідомість на саму себе, розмірковувати над своїм психічним станом [36, с. 389], а тому й впливати на самого себе [1, с. 49], це процес самопізнання суб'єктом внутрішніх актів і станів [25, с. 340]. Рефлексія (від латинського *reflexio* – звернення назад) – форма теоретичної діяльності людини, спрямована на осмислення власних дій та їхніх законів (надзвичайно потрібна для розумового виховання, оскільки сприяє усвідомленню власних почуттів, думок та дій) [18, с. 239]; принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення і усвідомлення власних форм та передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову і специфіку світу людини [13, с. 555].

Г. Щедровицький, розглядаючи рефлексію в контексті діяльності, виділяв два найбільш важливих аспекти: "1) зображення рефлексії як *процесу і особливої структури* в діяльності та 2) визначення рефлексії як *принципу розгортання схем діяльності*; останнє передбачає, з одного боку, формулювання відповідних формальних правил, що керують конструюванням моделей теорії діяльності, а з іншого – представлення самої рефлексії як механізму і закономірності природного розвитку самої діяльності" [41, с. 487]. Отже, рефлексія є складовою діяльності й одночасно виконує організуючі функції по відношенню до діяльності, конструює її. Г. Щедровицький слідом за К. Марксом вважає, що ключ до пояснення всіх форм самосвідомості слід шукати у чиннику кооперації [41, с. 488]. Можемо стверджувати, що рефлексія породжується внаслідок діяльнісного спілкування.

Рефлексія має два виміри: 1) самопізнання, самоспостереження, тобто розмірковування над самим собою, своєю практичною та інтелектуальною діяльністю, в процесі якої відбувається пошук відповідей на запитання: "Що я роблю? Як? Чому?"; 2) розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання (теоретична рефлексія) [3, с. 8]. Саме теоретична рефлексія дозволила Г. Галілею піддати критиці аристотелівські погляди на світ. Теорія відносності А. Ейнштейна висвітлила такі приховані передумови класичної механіки, які не були ясні навіть для самих її творців [3, с. 8]. Рефлексія дозволила цим науковцям завдяки критиці та оцінці зробити наукові відкриття.

С позицій діяльнісного підходу рефлексія – це система орієнтування дій – "орієнтування в способі орієнтування". В рефлексії людина обіймає дві позиції почергово

або одночасно: 1) позиція виконуючого дії (характеризується центрованістю на результаті); 2) позиція спостерігача за собою з боку – пізнання та контроль своїх дій, думок, переживань тощо (орієнтування в перетворенні себе) [12, с. 120]. Важливою характеристикою рефлексивних дій є орієнтування суб'єкта у самому собі, співвідносячи себе з іншими та ідеалом. Отже, суб'єкт усвідомлює свою об'єктивно предметну або внутрішньо сконструйовану позицію по відношенню до певної дії або вчинку, а також усвідомлює свої можливості та здібності. Як зазначав Р. Стернберг, люди з інтелектом успіху отримують вигоду від своїх розумових здібностей, спрямовуючи їх на компенсацію і коректування своїх слабких сторін [40, с. 33]. Оскільки виховання – це самозміна, то й рефлексія є необхідною передумовою розвитку мислення й особистості в цілому, і решті-решт, життєвого успіху.

Опертя на певну позицію, яка здійснює контроль дій, не завжди усвідомлюється – це нижчий рівень рефлексії; усвідомлення ж суб'єктом підстав і переваг своїх рефлексивних позицій є переходом на більш високий рівень рефлексії. Рефлексія розвивається від контролю за діями (орієнтування по відношенню до результату) до контролю за власними емоціями і пізнавальними процесами (орієнтування в своїх здібностях; знаннях, уміннях, навичках; цінностях; переконаннях тощо). Має два рівні: 1) усвідомлюється орієнтування у виконанні дії; 2) усвідомлюється орієнтування в певному способі контролю за його виконанням – контроль з певних усвідомлюваних позицій [12, с. 123]. Сукупність способів орієнтування утворюють "образ світу". В навчальній діяльності рефлексія виконує метапізнавальну функцію – функцію пізнання суб'єктом своїх власних пізнавальних дій та забезпечує контроль за протіканням пізнавальних дій. В залежності від ступеня узагальненості виділяють три рівні рефлексії: 1) рефлексія конкретно-специфічних прийомів пізнання; 2) рефлексія предметно-специфічних прийомів пізнання; 3) рефлексія загальних прийомів пізнання (прийоми теоретичного та емпіричного мислення) [12, с. 171].

Отже, рефлексивність передбачає звернення уваги на саме мислення та його результати, а це передбачає критику. Рефлексія без критики неможлива, як неможливий самоаналіз без аналізу. Критичність – це властивість здорового мислення: якщо критичність відсутня, в медичній психології говорять про наявність патології (так звана третя форма – порушення цілеспрямованості мислення) [31, с. 258-259]. Критичність мислення, як стверджує С. Максименко, виявляється у здатності об'єктивно оцінювати позитивні та негативні аспекти явища або факту, виявляти цінне та помилкове в них; в оцінці власних думок, в ретельній перевірці рішень, в зважуванні усіх аргументів "за" та "проти", в незалежності від думок інших [11, с. 214].

Оцінювання – ключова процедура критичного мислення.

Ключовий момент критичності мислення – це оцінка, оскільки оцінка завжди здійснюється відповідно до критеріїв. Приміром, оцінка досягнень здобувачів здійснюється відповідно до державних критеріїв, так само оцінка індивідом явищ дійсності, власних думок та рішень також здійснюється відповідно до критеріїв. Які це критерії? Задані чи самостійно обрані? Усвідомлені чи неусвідомлені? Оскільки усвідомленість і самостійність є суттєвими ознаками критичного мислення, то, звісно, критичний мислитель усвідомлює критерії, якими послуговується, здатний їх самостійно обирати. Критичність мислення передбачає співвіднесення реальності з системою цінностей – "світом належного" [9, с. 19]. Життєдіяльність людини створила певну ієрархію цінностей, на вершині якої знаходиться людське життя, трішки нижче найвищій цінності людського життя: Добро, Краса, Істина, Справедливість. Під оцінною діяльністю суб'єкта розуміють активну форму вираження його ставлення до об'єкта [39]. Критичність мислення передбачає оцінку, а оцінка передбачає співвіднесення реальності з певним ідеалом (стандартом) та визначення ступеня відповідності реальності стандарту. Як наслідок такої оцінки розробляється план дій для приведення у відповідність цих двох

речей. "Критичність, – стверджує Ю. Самарін, – це теж результат узагальненого досвіду людини – вдач і особливо невдач (своїх та чужих), аналіз і узагальнення причин невдач" [26, с. 484]. Отже, критичність тягне за собою самоорганізацію мислення, що є вкрай важливим. Розумова праця така, – стверджував Е. Утлик, – що її методи, її навички слід удосконалювати постійно" [34, с. 104].

На думку С. Щерби, критичність неодмінна супутниця творчості [42, с. 6], критичне мислення обов'язково є продуктивним [42, с. 5]. Розглядаючи властивості критичного мислення, на цій обставині наголошує й Т. Цигульська, вона навіть називає його *критичне творче мислення* [38, с. 27; 16]. Про це стверджує й президент Асоціації кіноосвіти і медіапедагогіки А. Федоров: "Однак провести чітку межу між критичним і творчим мисленням складно" [35, с. 44]. Цю особливість відзначають І. Загашев та С. Заїр-Бек: "Критичне і творче мислення розвивають у синтезі, взаємообумовлено" [6, с. 45]. Можна стверджувати, що визнання творчості як складової критичного мислення є загальноновизнаним положенням.

Рефлексія породжує цілеспрямованість. "Цілеспрямовану діяльність, – стверджує Ф. Михайлов, – може здійснювати лише індивід, здатний відрізнити себе від власної діяльності. Лише в такому випадку можливе ставлення до діяльності як до процесу, що направляється, що відповідає меті" [14, с. 26]. Він підсумовує: "Більше того, цілеутворення є функція здатності індивіда поглянути на свою діяльність з боку" [14, с. 26]. Цілеспрямованість щільно пов'язана із критичністю, однією із форм порушення цілеспрямованості мислення медична психологія вважає саме відсутність критичності, оскільки цілеспрямованість – це прагнення до ідеалу, що передбачає оцінку і критику [31, с. 258-259]. Г. Щедровицький, аналізуючи ситуацію, коли людина не може досягти своєї мети і виконати певну діяльність, задаючись питанням "чому?", стверджує: ".. в усіх випадках, щоб отримати подібний опис уже здійснених діяльностей, розглядуваний нами індивід..., мусить вийти із своєї колишньої позиції діяча і перейти в нову позицію – зовнішню, як по відношенню до колишніх, уже виконаних діяльностей, так і по відношенню до майбутньої, проектованої діяльності. Це і буде тим, що ми називаємо *рефлексивним виходом*; нова позиція діяча, що характеризується відносно його минулої позиції, буде називатися "рефлексивною позицією", а знання, вироблені в ній, будуть "рефлексивними знаннями", оскільки вони беруться відносно знань, вироблених в першій позиції" [41, с. 490].

Рефлексія також породжує обґрунтованість, оскільки розглядає форми мислення та його підстави, виявляє межі достовірності та застосування шляхом критичного аналізу знання та методів пізнання. Ще одним наслідком рефлексії є контрольованість мислення. Пильна увага до процесу розмірковування та співвіднесення його з цілями, цінностями та нормами і є контролем. Контроль в свою чергу породжує самоорганізацію, самозміну. Згадаймо: рефлексувати – це означає звертати свідомість на саму себе, розмірковувати над своїм психічним станом [36, с. 389], а тому й впливати на самого себе [2, с. 49].

Усвідомленість є системотвірною властивістю критичного мислення, яка робить людину вільною, дозволяє конструювати майбутнє в доцільній діяльності. Усвідомлення розпочинає мисленнєвий процес й забезпечує цілеспрямованість, самостійність та творчість. У сукупності зазначені властивості забезпечують свободу – вільну діяльність людини, яка усвідомлює необхідність цілеспрямованої зміни обставин, своїх способів діяльності, своїх знань, умінь і навичок, потреб і здібностей, тобто усвідомлює необхідність перероблення самого себе. Подальші дослідження потребуватимуть розроблення науково-методичних матеріалів, що сприятимуть усвідомленню не лише правил коректного розмірковування, а й прийомів пропаганди.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арсеньев А. С. Проблема цели в воспитании и образовании. Научное образование и нравственное воспитание / Арсеньев А. С. // Философско-психологические проблемы

- развития образования ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. – М. : ИНТОР, 1994. – С. 49-67.
2. Арсеньев А. С. Проблема цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности / Арсеньев А. С. // *Философско-психологические проблемы развития образования ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. – М. : ИНТОР, 1994. – С. 35-49.*
 3. Важеевская Н. Е. Гносеологические корни науки в системе школьного образования / Важеевская Н. Е. // *Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 3-9.*
 4. Габай Т. Влияние программ скиннеровского типа на усвоение знаний и развитие мышления / Габай Т. // *Развитие мышления средствами программированного обучения. Формирование алгоритмических и эвристических процессов. – М. : Педагогическое общество РСФСР, 1969. – С. 124-133.*
 5. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим) / Дьюи Дж. ; [пер. с англ. Н. М. Никольской] ; ред. Ю. С. Рассказова. – М. : Лабиринт, 1999. – 192 с.
 6. Загашев И. О. Критическое мышление: технология развития / Загашев И. О., Заир-Бек С. И. – СПб. : Издательство «Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.
 7. Ильенков Э. В. Философия и культура / Ильенков Э. В. – М. : Политиздат, 1991. – 464 с.
 8. Кластер Д. Что такое критическое мышление / Кластер Д. // М. : Русский язык. – 2002. – № 29. – С. 3. – Режим доступа до журналу: <http://rus.1september.ru/2002/29/2.htm>
 9. Коржуев А. В. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования / Коржуев А. В., Попков В. А., Рязанова Е. Л. // *Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 18-22.*
 10. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / Лернер И. Я. – М. : Знание, 1978. – 48 с.
 11. Максименко С. Д. Мислення // *Загальна психологія : [підручник для студентів вищ. навч. закладів] / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловієнко ; за загальною ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Форум, 2000. – С. 202-217.*
 12. Маланов С. В. Психологические механизмы теоретического мышления: теория в науке и учебной деятельности : [монография] / Маланов С. В. / Мар. гос. ун-т. – Йошкар-Ола. – 2001. – 260 с.
 13. Митюшин А. А. Рефлексия / Митюшин А. А. // *Философский энциклопедический словарь / [редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичёв и др.]. – [2-е изд.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – С. 555-556.*
 14. Михайлов Ф. Т. Эмпирическое и диалектическое понимание личности / Михайлов Ф. Т. // *Философско-психологические проблемы развития образования ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. – М. : ИНТОР, 1994. – С. 22-34.*
 15. Муканов М. М. Основные идеи и понятия программированного обучения (из цикла лекций, прочитанных для студентов педвуза) / Муканов М. М. ; под общ. ред. В. А. Поцелуйко. – Алма-Ата : Казахский педагогический институт им. Абая, 1973. – 203 с.
 16. Ноель-Цигульська Т. Про критичне мислення. – К., 2000. – Режим доступа до праці: <http://noelrt.com/?p=734>
 17. Основи критичного мислення : [навчальний посібник для учнів старших класів загальноосвітньої школи] / Пометун О. І., Пилипчатина Л. М., Сущенко І. М., Баранова І. О. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. – 216 с.
 18. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
 19. Петрановская Л. Что это с ними?! / Людмила Петрановская // *Спектр. – 26.08.2014. – Режим доступа: <http://spektr.delfi.lv/novosti/chto-eto-s-nimi.d?id=44890632>*

20. Петунин О. В. Проблема познавательной самостоятельности школьников в отечественной педагогике / Петунин О. В. // Инновации в образовании. – 2004. – № 6. – С. 62-77.
21. 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.
22. 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.
23. 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.
24. Пометун О. Формування критичного мислення учнів на уроках з курсу за вибором "Права людини" / О. Пометун // Історія в школах України. – 2008. – № 9. – С. 5-7.
25. Психология : словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – [2-е изд.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
26. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума: особенности умственной деятельности школьников / Самарин Ю. А. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – 504 с.
27. Терно С. Вони грають зовсім не так, або постмодернізм у сучасній українській історіографії / Терно С. // Генеза: політологія, історія, філософія. – 2004. – № 1. – С. 92-111.
28. Терно С. Полікультурна освіта: чи потрібна вона Україні? / С. Терно // Історія в школах України. – 2008. – № 9. – С. 15-20.
29. Терно С. Світ критичного мислення: образ та мімікрія / С. Терно // Історія в сучасній школі. – 2012. – № 7-8. – С. 27-39.
30. Терно С. Як знайти виважений спосіб викладання національної ідентичності та культурної різноманітності в шкільному курсі історії? // Історія в школах України. – 2009. – № 1-2. – С. 4-8.
31. Тихомиров О. К. Психология мышления / Тихомиров О. К. – М. : Издательство Московского университета, 1984. – 270 с.
32. Тягло А. В. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века / Тягло А. В., Воропай Т. С. – Х. : Изд-во Ун-та внутренних дел, 1999. – 284 с.
33. Тягло О. В. Критичне мислення: [навч. посібник] / Тягло О. В. – Х. : Основа, 2008. – 187 с.
34. Утлик Э. П. Умение учиться / Утлик Э. П. // Инновации в образовании. – 2004. – № 1. – С. 104-112.
35. Федоров А. В. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия / Федоров А. В. // Инновации в образовании. – 2007. – № 4. – С. 30-47.
36. Философский словарь / [под. ред. И. Т. Фролова]. – [6-е изд., переаб. и доп.]. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
37. Халперн Д. Психология критического мышления / Халперн Д. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
38. Цигульська Т. Ф. Загальна та прикладна психологія. Як допомогти собі та іншим : [курс лекцій] / Т. Ф. Цигульська – К. : Наук. думка, 2000. – 190 с.
39. Шеремет М. До проблеми формування критичного мислення особистості / Микола Шеремет // Історія в школі. – 2006. – № 7-8. – С. 15-17.
40. Штернберг Р. Дж. Интеллект, приносящий успех / Штернберг Р. Дж. ; [пер. с англ.]. – Минск : Попурри, 2000. – 368 с.
41. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Щедровицкий Г. П. // Щедровицкий Г. П. Избранные труды. – М. : Шк.Культ.Полит., 1995. – С. 449-514.

42. Щерба С. П. Про методологічні засади аналізу мислення / Щерба С. П. // Творче, практичне і критичне мислення : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, (Житомир, 23-24 вересня 1997 р.). – Житомир : Журфонд, 1997. – С. 3-7.
43. Daud N. M. Developing Critical Thinking Skills in Computer-Aided Extended Reading Classes / Daud N. M., Husin Z. // British Journal of Educational Technology. – 2004. – Vol. 35, # 4. – P. 477-488.
44. Lipman M. Critical thinking: What can it be? / Matthew Lipman. – Institute of Critical Thinking. Resource Publication, 1988. – Series 1. – № 1. – 12 p.
45. Lipman M. Thinking in education / Lipman M. – Cambridge : Cambridge university press, 1991. – 188 p.
46. Stancato F. A. Tenure, Academic Freedom and the Teaching of Critical Thinking / Stancato F. A. // College Student Journal. September, 2000.

7. РОЛЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ГРОМАДЯНСЬКОМУ ВИХОВАННІ

Навчальний предмет "історія" дає можливість сформувати в здобувачів базові цінності, які складають основу життя суспільства. Недарма Рада Європи приділяє значну увагу процесу вивчення історії в школах всіх рівнів. Від моменту створення ця організація звернулася до проблем історичної освіти: в одному з провідних документів (Європейській культурній конвенції 1954 р.) було наголошено на важливому значенні поглибленого вивчення історії. Експерти Ради Європи підтримали думку про те, що всі, хто навчаються, повинні були б вивчати історію на всіх етапах отримання освіти, оскільки вона є цінною як жоден інший предмет. Історія, на їх переконання, є "унікальною дисципліною", що по-своєму розвиває мислення і уяву. Фахівці цієї поважної міжнародної організації вважають, що саме історична освіта виховує необхідні якості для життя в сучасному суспільстві: широта мислення та світогляду, толерантність, громадянська сміливість, творча уява тощо. Вивчення історії надає можливість усвідомити себе не лише представником певної країни і регіону, але і громадянином Європи та світу. Саме історична освіта, впевнені експерти Ради Європи, є прямим провідником основної ідеї цієї організації – ідеї прав людини.

В сучасній Європі історична освіта відіграє саме таку роль і сприяє налагодженню міжкультурного діалогу, є засобом виховання толерантності та активної громадянської позиції. Однак так було далеко не завжди. В недавньому минулому історична освіта використовувалась і подекуди продовжує використовуватись зовсім в інших цілях. Не викликає сумнівів той факт, що вивчення історії може обслуговувати абсолютно протилежні цінності: поширювати расизм, ксенофобію, нетерпимість, ідею насильства тощо. Постають питання: як унеможливити маніпулювання свідомістю здобувачів за допомогою історії? Як організувати навчальний процес, аби він сприяв утвердженню позитивних цінностей в суспільстві? За яких умов вивчення історії стане засобом розвитку особистості здобувача, а не засобом "зомбування"?

Наша дослідна робота протягом останніх десяти років була присвячена вирішенню саме цих проблем. Нами розроблено й впроваджено методiku розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії [15-24]. Вона представлена у дидактичних посібниках для учнів [21-24], у методичних посібниках для викладачів [15-20], а також у навчальних посібниках для студентів [6]. Всі згадані праці розміщені у вільному доступі на сайті лабораторії модерної історії України та інноваційних освітніх технологій Запорізького національного університету (див. <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/125.ukr.html>)

Найсуттєвішою рисою навчання виступає розв'язування проблемних задач з історії. Було виділено чотири види проблемних задач: 1) самостійне обґрунтоване розв'язування проблем, що колись вирішували відомі історичні особи; 2) перевірка обґрунтованості тих чи тих історіографічних оцінок; 3) вправи із ретроальтернативістики (побудова альтернативних сценаріїв розвитку реальних подій у минулому); 4) визначення та переформулювання проблем, із якими мали справу у минулому (пошук непомічених проблем, або правильних розв'язань не тих проблем). Приміром, ще у 2006 р., коли в спільному європейському домі навіть натяку не було на якісь негаразди, в експериментальному посібнику здобувачам 11-го класу пропонувалась така задача: "Яка оцінка євроінтеграційних процесів, на вашу думку, найбільше відповідає дійсності: 1) "Розширення ЄС – це засіб підвищення стандартів життя в усіх європейських країнах"; 2) "Розширення ЄС – це загроза зниженню стандартів життя у західноєвропейських країнах". Свою відповідь обґрунтуйте" [24, с. 26].

Сьогодні, можливо як ніколи, важливого значення набуває багатофакторний аналіз. Такий аналіз дозволяє виявити суттєві зв'язки в системі суспільних відносин та доцільно вплинути на складні суспільні процеси у бажаному напрямі, щоб, з одного боку, їх оптимізувати та, з іншого – зменшити негативні наслідки. Отже, вивчаючи історію,

здобувачі мають засвоїти навик багатфакторного аналізу. Крім того, навчання історії має спиратися на внутрішні потреби здобувачів та закономірності функціонування мозку і психіки. В нашій методиці ми намагалися дати відповіді як на зовнішні виклики сучасності до молодого покоління, так і на внутрішні потреби школярів. А врахування останніх має не менше значення, а подекуди значно більше, ніж просте пристосування навчального процесу до зовнішньої доцільності. В цій статті спробуємо виділити ці потреби і запропонувати методичні рекомендації щодо організації навчання історії згідно з ними. Наша розвідка спиратиметься на дослідження мотиваційної сфери школярів Г. Зайцева, П. Сімонова та В. Кумаріна. Розгляд пізнавальних потреб і можливостей ґрунтуватиметься на працях Л. Виготського, Ж. Піаже, С. Рубінштейна, Р. Стернберга. Аспекти морального розвитку висвітлюватимуться в контексті напрацювань Г. Крайг, Н. Астапової та П. Підласого.

Непересічного значення сьогодні набуває приведення навчання у відповідність до внутрішніх потреб школяра. "Ядро" особистості, за висловлюванням директора Інституту валеологічної освіти м. Санкт-Петербурга Г. Зайцева, утворюють домінуючі потреби [7, с. 93]. Відповідно, "першим принципом продуктивної теорії виховання, – стверджував академік П. Сімонов, – повинен стати рішучий перехід від навчання одного лише знання норм поведінки до її більш глибоких основ: до формування такого набору і такої ієрархії потреб вихованця, які є найсприятливішими для розвитку суспільства і реалізації особистості в ньому в усьому багатстві її потенційних можливостей" [14, с. 212]. На думку Г. Зайцева, навчальна діяльність в школі побудована на примусових репродуктивних принципах і спрямована на формування в здобувачів нормативних знань, умінь та навичок. В процесі такого навчання у школярів не задовольняються базові потреби у саморозвитку, самопізнанні, самовизначенні, що актуалізуються відповідно в дитинстві, отрочстві та юнацтві.

Навчання, яке ігнорує базові потреби школяра, перетворює його на невротика. Механізм невротизації відбувається таким чином: домінуюча потреба (як внутрішнє природно обумовлене спонукання) зіштовхується в конфлікті зі ситуативною домінантою (у вигляді примусово поставленого викладачем навчального завдання), внаслідок чого учень змушений зробити складний вибір, що породжує психічне напруження та тривожність [7, с. 194]. Постійний ситуативний конфлікт є сприятливим ґрунтом для посилення тривожності, яка, в свою чергу, призводить до недовіри та ворожості до викладачів, а згодом і до інших людей. Таке навчання породжує невротиків, життєдіяльність яких має руйнівний характер, оскільки їх поведінка підкорена передовсім бажанню витіснити зі своєї свідомості ворожість та тривожність. Але робить це невротик, як правило, за допомогою несумісних засобів, що виключають один одного. Приміром, невротик може виглядати безпомічним, але при цьому прагнути влади над іншими; принижувати людей і одночасно намагатися завоювати їхнє схвалення; більше того, він може цілком свідомо шкодити іншій людині (навіть дуже близькій), при цьому запевняючи у своїй відданості. Така суперечлива активність лише підсилює невротичні нахили людини. Неважко уявити собі поведінку невротика, приміром, у владі або сім'ї.

Невідповідність системи освіти потребам здобувачів суттєво деформує їхню мотиваційну сферу, внаслідок чого домінуючими стають не справжні потреби у саморозвитку, самопізнанні, самовизначенні та самовдосконаленні, а помилкові мотиви – отримати позитивну оцінку за будь-яку ціну (навіть шляхом обману); бажання догодити викладачу, аби зберегти з ним гарні стосунки чи, навпаки, "пограти на його нервах", щоб пережити гострі відчуття від такої ризикованої гри. Ціною такої трансформації мотиваційної сфери є відмова від самого себе, що породжує загальну незадоволеність, яка призводить до прийняття наркотиків та іншим асоціальним вчинкам.

Який вихід з цього становища? На думку провідного наукового співробітника Інституту теорії освіти та педагогіки В. Кумаріна (м. Москва), школу врятує педагогіка, але природовідповідна, в якій викладання влаштоване для здобувачів, а не, як це часто

буває, здобувачі для викладання [10, с. 17]. Саме тому вкрай важливо вибудувати процес навчання у відповідності із домінуючими потребами школярів. Які це потреби? В підлітковому віці домінують потреби у свободі, самопізнанні та пошуку сенсу. Отже й провідними стають рефлексивна та смислотворча діяльність, за допомогою яких учень усвідомлює свою індивідуальність. Тому й методика навчання повинна базуватися на проблемних методах, передбачати рефлексивну та смислотворчу діяльність. В старших класах поряд із смислотворчою діяльністю, що передбачає передовсім пошук сенсу життя, у школярів стають домінуючими соціальні потреби в самоповазі, самовираженні, що виникають на основі відповідних біологічних потреб. Також виникає потреба в саморегуляції діяльності та творчій активності. Відповідно й методика навчання поряд з рефлексивною діяльністю повинна робити суттєвий акцент на самостійну роботу, власне дослідження та дискусії, які супроводжують досліду роботу [7, с. 196-197]. Основний висновок такий: головне завдання школи взагалі та вивчення окремих навчальних предметів зокрема – допомогти дитині вирости (сформуватися) у саму себе. А для цього їй необхідно пройти три етапи: 1) саморозвитку (розвитку власних здібностей); 2) самопізнання (пізнання своїх можливостей); 3) самовизначення – вибору власного життєвого шляху. Задоволення домінуючих потреб здобувача ми реалізували шляхом впровадження методики розвитку критичного мислення. Наша методика дає поживу потребі у рефлексивній та смислотворчій діяльності, потребі в самопізнанні, самовираженні, самовизначенні, а також потребі в саморегуляції діяльності та творчій активності.

В організації навчання історії обов'язково слід враховувати закономірності розвитку психіки та нейрофізіологічної діяльності мозку. Підлітковий та ранній юнацький вік є сенситивним періодом для розвитку мислення, зокрема таких його рис, як абстрактність, критичність та творчість, що породжує потребу мати власну точку зору, схильність відстоювати її, розмірковувати гіпотетико-дедуктивно [11, с. 115]. Щоб не втратити можливості сенситивного періоду, наголошує І. Підласий, слід постійно пропонувати здобувачам розв'язувати проблемні задачі, порівнювати, виділяти головне, знаходити спільні та відмінні риси, причинно-наслідкові залежності тощо [11, с. 115]. В нашій методиці всі завдання спрямовані на розв'язування проблем сучасних та минулих часів, як наукових, так і життєвих. Здобувачам постійно пропонується інтелектуальний виклик на встановлення закономірностей, узагальнення фактів та прикладення загальних знань до конкретної історичної ситуації. Приміром, здобувачам 8-го класу перед вивченням теми "Реформація та Контрреформація" пропонувалось таке контроверсійне запитання:

"Існує думка, що зародження нових суспільно-економічних відносин (капіталізму) породило Реформацію, яка утвердила буржуазний (капіталістичний) світогляд. Поміркуйте над проблемою: що є причиною, а що є наслідком? Зародження капіталізму спричинило Реформацію чи Реформація спричинила виникнення капіталізму? Свою відповідь обґрунтуйте" [22, с. 19].

Розмірковування над цією проблемою навчатиме складному інтелектуальному умінню до багатофакторного аналізу, в процесі якого виявляється якомога більше факторів та умов, що впливають на перебіг процесу. Тут також оцінюється ступінь впливу цих факторів і з'ясовується значущий фактор та знехтувані. Потім визначаються умови, за яких первісно знехтуваний фактор набуває значущості, а первісно значущий – втрачає її. Систематично розв'язуючи запропоновані проблемні задачі, здобувачі переходитимуть від простих оцінних суджень до рівня мислення, який дозволяє здійснювати багатофакторний аналіз. Розмірковуючи над подібними проблемами, здобувачі змушені будуть звертатися до інструментів мислення, що наведені в методологічній частині посібників, тим самим поступово ускладнюючи і збагачуючи своє мислення принципами, стратегіями та процедурами критичного мислення, а згодом досягнуть найвищого рівня мислення – самоорганізації цих складових для розв'язання конкретної задачі.

Не менш парадоксальним та несподіваним завданням на багатofакторний аналіз є задача для здобувачів 9-го класу під час вивчення теми "Велика французька революція":

"Чому події у Франції кінця XVIII ст. називають Великою революцією? Можливо це була "маленька революція"? Що мають на увазі під висловом "Велика революція"? Свою відповідь обґрунтуйте" [22, с. 26].

Розмірковування над цією дилемою, спонукає здобувачів замислитися над смислами певних слів у різних ситуаціях, що врешті-решт призведе до з'ясування історичного значення цієї події: масштабів її впливу на подальший історичний процес, причому в різних вимірах.

Юнацький вік характеризується виробленням світогляду, переконань, характеру, життєвим самовизначенням, це період самоствердження, бурхливого розвитку самосвідомості. Особливо актуальними стають проблеми морального вибору та підвищується інтерес до етичних проблем, набуває особливої актуальності оцінка діяльність [11, с. 118-120]. З метою задоволення цих потреб в нашій методиці передбачено багато оцінних завдань, приміром, у 10-му класі до теми 4 "Тоталітарні та диктаторські режими" викладачу та здобувачам, враховуючи важливість проблематики, пропонувались такі задачі:

1) *Здійснивши аналіз, порівняння та узагальнення, з'ясуйте, чому одним країнам (наприклад, США, Великобританія та Франція) вдалося вийти з "Великої депресії", зберігши демократичні режими, в той час як інші країни (наприклад, Німеччина та Іспанія) з кризи вийшли шляхом утвердження тоталітарних та диктаторських режимів?*

2) *Правильно чи помилково вважати, що "жовтнева революція" 1917 р. у Росії започаткувала нову добу в історії людства". Свою відповідь обґрунтуйте* [23, с. 28].

Перше завдання вимагало порівняльного аналізу соціально-економічних, політичних та культурних розбіжностей, що обумовили різні шляхи розвитку західних країн. А також, що є принципово важливим, визначення умов збереження демократії під час соціальних катаклізмів. Друга задача передбачала встановлення історичного значення "жовтневої революції", причому передбачалася комплексна оцінка цієї події, як історична, так і моральна. Проблема більшовицького перевороту, можливо як жодна інша тема, надає значний ресурс для морального розвитку юнацтва: чого вартує людське життя? Хто має право ним розпоряджатися? Чи припустимим є принесення в жертву людей в боротьбі за "світле майбутнє" тощо?

Зарубіжні психологи звертають увагу на розвиток абстрактного мислення в отрочстві та ранньому юнацтві, тобто мислення набуває уможливленого характеру – вивільняється від рабського "тут і зараз", починає маніпулювати можливостями, а також порівнювати реальність з тими подіями, які могли б відбутися [9, с. 586]. Підлітки проявляють все більшу схильність ставитися до всього, як до одного з варіантів можливого. Цю стадію вслід за Ж. Піаже західні дослідники називають рівнем формальних операцій [9, с. 586; 25, с. 284]. З метою розвитку уміння розглядати можливості нами було передбачено вправи з ретроальтернативістики, приміром: "Побудуйте альтернативні сценарії розгортання подій за часів Центральної Ради, зокрема, з'ясуйте, за яких умов Центральній Раді вдалося б утримати владу" [23, с. 30]. Для нас важливо було, щоб здобувачі побудували позитивний сценарій розгортання відомих історичних подій. Але, щоб це здійснити, здобувачам слід було комплексно проаналізувати причини поразки національно-визвольних змагань, встановивши взаємообумовленість зовнішніх та внутрішніх чинників. Однак принципового значення мало усвідомлення здобувачами тієї тези, що непереможність нації забезпечується її внутрішньою силою, зрілістю і солідарністю. Погодьтеся, дуже актуальний урок. І, якщо наші здобувачі його засвоять, незалежність України поза загрозою.

Дослідження Ж. Піаже започаткували виділення двох рівнів мислення: 1) першого порядку (мислення виявляє та досліджує зв'язки між об'єктами); 2) другого порядку

(мислення включає у себе думки про думки, пошук зв'язків між відносинами та маневрування між реальністю та можливістю). Г. Крайг, спираючись на дослідження західних психологів, наводить такі найсуттєвіші властивості підліткового мислення:

- 4) здатність враховувати всі комбінації змінних під час пошуку розв'язку проблеми;
- 5) здатність припускати, який вплив одна змінна здійснить на іншу;
- 6) здатність поєднувати та розділяти змінні гіпотетико-дедуктивним способом ("Якщо наявний X, то відбудеться Y") [9, с. 587].

Але при цьому вона відзначає, що далеко не всі люди сягають цього рівня. Науковці дискутують, чим саме обумовлюється розвиток другого рівня мислення, але очевидним є, що умовами, зокрема умовами навчання [9, с. 587]. Г. Крайг зауважує, що прихильники інформаційного підходу головно звертають увагу на вдосконалення у підлітків тих умінь, які прийнято називати метапізнанням: 1) міркування про думки; 2) формування стратегій; 3) планування. Р. Стернберг виділяє три рівні інтелекту: 1) метакомпоненти – процеси вищого порядку для планування та ухвалення рішень (приміром, вибір стратегії запам'ятовування); 2) компоненти виконання – процеси, що використовуються для розв'язування задачі (приміром, відбір та вилучення релевантної інформації з пам'яті); 3) компоненти набуття (збереження) знань – процеси, що використовуються під час засвоєння нової інформації [28]. По суті метакомпоненти слугують механізмом побудови стратегії, яка перетворює компоненти виконання та компоненти набуття в орієнтовані на розв'язування задачі процедури.

До прикладу, побудови складних стратегій вимагали такі завдання для здобувачів 11-го класу:

1) *Більшість країн Азії, Африки та Латинської Америки відносять до країн "третього світу", тобто таких, що розвиваються і подекуди залишилися традиційними суспільствами. Проте деякі країни цих континентів у ХХ ст. здійснили економічний та культурний ривок, а також суттєво покращили життєвий рівень населення. Поясніть, чому деяким країнам удалося досягти значних успіхів у своєму розвитку, а іншим – ні? Свою відповідь обґрунтуйте.*

2) *Дві найпотужніші соціалістичні країни – СРСР і Китай – наприкінці ХХ ст. стали на шлях реформування. Реформи в СРСР призвели до економічної та політичної кризи і врешті-решт до розвалу країни. Реформи у Китаї мали наслідком зростання економічного потенціалу та стрімкий розвиток країни. Чому Китайським комуністам удалося втримати владу та забезпечити економічне зростання, а комуністам СРСР – ні? Свою відповідь обґрунтуйте [23, с. 33-34].*

Висловимо припущення, що далеко не всі наші історики-науковці зможуть більш-менш ясно відповісти на ці запитання. Отже, нам можуть закинути: "А що, власне, ви хочете від здобувачів одинадцятого класу?" Наша відповідь буде такою: "Ми хочемо, щоб наші здобувачі сміливо дивились в очі проблемам і принаймні замислювались над ними". Немає нічого страшного, якщо вони не знайдуть вичерпно правильної відповіді, проте (і в цьому в нас сумнівів немає) усвідомлять, як непросто відповісти на ці запитання, як багато факторів необхідно врахувати під час розв'язування подібних задач. А зрештою здобувачі засвоять плідні установки щодо вирішення нагальних життєвих проблем і не будуть хапатися за перші-ліпші прості рішення (ані власні, ані ті, що їм нав'язуватимуть).

В юнацтві також відбуваються зміни в змісті мислення: формуються ідеальні образи світу та сім'ї, які починають порівнюватися із реальністю. Зростає інтерес до соціальних, політичних та моральних проблем, формується концепція суспільства, його інститутів. Молода людина створює свої переконання відносно політичної системи в соціальному, культурному та історичному контекстах. Тинейджери починають критично переоцінювати й себе відповідно до якогось образу, набувають потребу в рефлексії, необхідності аналізувати власні розумові процеси.

"Юність, – стверджує Г. Крайг, – є періодом інтелектуального оп'яніння. Нові сили думки спрямовані всередину, на власні когнітивні процеси, і назовні, на світ, який несподівано став складнішим" [9, с. 592]. Наша методика розвитку критичного мислення враховує ці закономірності когнітивного розвитку та надає поживу для його повноцінного протікання. Візьмемо для прикладу таке завдання для здобувачів 11-го класу:

"В 1991 р. в Україні діяльність комуністичної партії була заборонена, так само вчинили інші новостворені незалежні держави. Деякі представники громадськості вважали, що комуністична ідеологія повинна бути заборонена так само, як і фашистська. Які підстави мали громадські діячі вважати комуністів настільки небезпечними? Чи погоджуєтесь ви з їхніми вимогами? Свою відповідь обґрунтуйте" [23, с. 36].

Розмірковування над цією задачею мало спонукати здобувачів до застосування порівняльно-історичного методу стосовно двох політичних режимів, й на цій основі виділення спільних та відмінних рис, а також з'ясування тих підстав, що дозволяли деяким громадським діячам вимагати заборони комуністичної ідеології. В решті-решт розв'язування цієї задачі сприяло формуванню в здобувачів власної концепції суспільства та його інститутів.

Перед тинейджерами постають серйозні моральні виклики: їм доводиться вирішувати, наскільки важливо добре вчитися, наскільки їм варто пристосовуватися до суспільства, яке місце в їхньому житті посідає релігія, здійснювати вибір переконань та фаху. Відбувається формування системи цінностей, ціннісної свідомості [3]. Цінності являють собою стрижневе утворення особистості, яке втілюється в особистісних установках, властивостях та якостях, що визначають ставлення особистості до суспільства, природи, інших людей, самої себе [4, с. 8, 13].

Саме цінності виступають в суспільстві стратегічними цілями, що спонукають людей до спільних дій та соціального життя. Ціннісна система суспільства складає його базисну структуру. Гуманітарна освіта являє собою духовно-практичне освоєння людиною дійсності; всі інформаційні процеси в ній пов'язані з пошуком сенсу [3]. Саме тому для гуманітарних дисциплін логічний компонент необхідний, але недостатній базис, таким базисом виступають цінності. Якщо немає ціннісного контексту, – стверджує Н. Астапова, – не буде і гуманітарної освіти в справжньому сенсі [3].

Г. Крайг наводить дані досліджень, які свідчать: якщо підліток отримує стимулюючі, але при цьому безпечні можливості розгляду моральних дилем на більш високому рівні, то роки отрочтва та юності можуть стати часом значного морального розвитку [9, с. 593]. Приміром, виразне ціннісне забарвлення мають задачі для здобувачів 9-го класу під час вивчення п'ятої теми (міжнародні відносини в останній третині XIX ст.):

1) Завдяки чому стали можливими територіальний поділ світу та утворення колоніальних імперій? Яка небезпека одразу ж виникла із поділом світу? Чи можливо було уникнути цих явищ в тих історичних умовах? Свою відповідь обґрунтуйте;

2) Які наслідки мало колоніальне панування для залежних країн: позитивні чи негативні? А як можна оцінити наслідки колоніального панування для самих метрополій? Свою відповідь обґрунтуйте;

3) Яку роль відіграв робітничий рух в історії: негативне явище, яке призводить до соціальних потрясінь, нестабільності й революцій з мільйонними жертвами; чи робітничий рух – це позитивне явище, яке призводить до встановлення стабільного суспільства, в якому враховуються інтереси як підприємців, так і робітників? [22, с. 28-29].

Розмірковуючи над цими проблемними задачами, здобувачі змушені будуть зробити певний ціннісний вибір: наскільки припустимим є поневолення інших народів через їхньою технічною відсталістю або тимчасову слабкість? Як оцінювати протест пригноблених країн або соціальних груп? Яку роль відіграє соціальний протест у розвитку

суспільства? За яких умов такий протест слід вважати позитивним, а за яких – негативним? та ін.

Отже, розв'язання багатьох проблем, з якими стикаються юнаки, визначить характер всього їхнього подальшого життя. Вони набувають унікальної здібності розглядати свою поведінку в минулому, інтегрувати з реальністю сьогодення і подумки переноситися у власне майбутнє. Навчання історії, напевно, як жоден інший предмет надає можливість отримати відповідні стимули для розгляду моральних дилем та навчитися їх доцільно розв'язувати. Наша методика розвитку критичного мислення надає здобувачам таку можливість. Між іншим, критичне мислення – це оцінювальне мислення, яке спирається на певні критерії, включаючи й цінності.

Окрім психологічних закономірностей наша методика спирається також на нейрофізіологічні закономірності діяльності мозку, сформульовані американськими нейропедагогами [5, 26, 27]. Розглянемо основні положення нейропедагогіки та запропонуємо методичні прийоми навчання історії згідно з ними:

1. Мозок як паралельний процесор (принцип паралельного процесора). Людський мозок здатний виконувати декілька функцій одночасно. Мислення, емоції, уява та інші складні процеси можуть здійснюватися мозком одночасно із обробкою інформації та соціально-культурною взаємодією з іншими людьми (спілкуванням). Спираючись на цей принцип, **викладачу варто надати широкі можливості здобувачам для різноманітної за змістом і формою навчально-пізнавальної діяльності.** Отже, вкрай потрібно застосовувати різноманітні методи і прийоми навчання. При цьому слід враховувати, що недовантаження мозку, так само як і перевантаження, може негативно вплинути на його розвиток. Що це означає для викладача?

Неправомірно розглядати історію як відчужену від людини сферу зовнішньої дійсності, що має таку саме форму, як знання про об'єкт у фізиці. Якщо за основну мету навчання історії в школі брати не пристосування індивіда до зовнішньої доцільності, а його саморозвиток як особистості, як культурно-історичного суб'єкта (що не виключає й уміння орієнтуватися у соціальному середовищі, проте робить його другорядним). Тоді неможна буде розглядати історію як зовнішню людині сферу дійсності, що підпорядковується об'єктивним законам, які діють з необхідністю рухів планет у Сонячній системі. "Вона, – наголошує російський філософ освіти А. Арсен'єв, – виявиться чимось таким, що людина формує у процесі власного розвитку, що живе у ній, визначаючи її як людину цієї культури з її психікою і всіма її здібностями, а також знаннями, уміннями, навичками, в чому вона безпосередньо бере участь кожним своїм вчинком, словом, думкою і тому виявляється відповідальною перед майбутнім" [1, с. 73]. Таким чином, історія перетворюється на ту сферу, опановуючи яку, людина стає моральною особистістю.

Історичний процес повинен бути поданий передовсім як поле діянь та долі як окремих особистостей, так й їхніх спільнот. Але й спільноту слід буде показувати не через її абстрактно-соціологічні параметри, а через життя, долю особистостей, через вузлові події, що визначили цю долю. "Це і буде, – стверджує А. Арсен'єв, – найбільш глибокий аналіз історії, що одночасно надає можливість не лише зрозуміти, але й емоційно пережити історичні події" [2, с. 47].

Критичне мислення – це той засіб, що наблизить нас до більш глибокого аналізу історичного процесу, більш цілісного його сприйняття та розуміння. Крім об'єктного погляду на світ існує й суб'єктне розуміння і сприйняття світу як світу людини, особистості. **У процесі вивчення історії слід передбачити не лише засвоєння інформації, а й особистісно-ціннісне ставлення, емоції, переживання, взаємодію.** В світлі цього принципу особливого значення набувають інтерактивні форми навчання історії, оскільки інтеракція створює найсприятливіші умови для функціонування мозку як "паралельного процесора".

2. Учіння і пізнання як природні механізми розвитку мозку. Учіння є таким само природнім процесом для організму загалом, і для мозку зокрема, як і процес дихання. Природа наділила людину мозком, здібним до навчання, і тому допитливість і прагнення до пізнання – природні потреби мозку. Педагогіка як наука повинна забезпечувати умови для задоволення цих потреб. Саме тому одним із першорядних завдань є питання про те, як задіяти допитливість та прагнення до пізнання. Найпотужнішим інструментом збудження інтересу є створення проблемних ситуацій, використання парадоксів та проведення несподіваних аналогій. *Перед тим, як чогось навчати, викладачу слід створити інтелектуальний виклик для здобувачів: вчинити так, аби вони відчули подив, захоплення, можливо навіть, збентеження.* Тут у пригоді стануть проблемні задачі (див. наші посібники для здобувачів [21-24]). Крім того, слід враховувати, що учіння і пізнання – це енергоємні фізіологічні процеси. Саме тому дуже важливо забезпечити сприятливі умови в процесі навчання з точки зору гігієни і харчування.

3. Опора на колишній досвід і пошук сенсу як уроджені якості мозку. Людський мозок функціонує в режимі зв'язку колишнього досвіду з новою ситуацією. Розуміння і осмислення нової ситуації виникає тоді, коли мозок знаходить опору в колишніх знаннях і уявленнях. Саме тому важливо постійно актуалізувати минулий досвід для оволодіння новими знаннями в процесі навчання. Цей принцип підтверджує концепцію зони актуального і найближчого розвитку Л. Виготського, яка зараз надзвичайно популярна в педагогіці та психології США. Отже, *викладачу історії варто, навчаючи нового матеріалу, постійно ставити питання на встановлення зв'язків із раніше засвоєним: як ці події пов'язані із попередніми? Як попередні події вплинули на подальший перебіг історії? Непересічного значення набуває апелювання до життєвого досвіду здобувачів: що ви чули або знаєте про тему? Як змінилося ваше розуміння теми після вивчення нового матеріалу? Чому змінилися ваші думки?*

4. Мозок шукає сенс через встановлення закономірностей. Безлад і хаос ускладнюють продуктивну діяльність мозку. У будь-якій сумбурно заданій ситуації мозок намагається відшукати сенс через встановлення закономірностей. Широко відомі психологічні експерименти з дослідження процесів сприйняття, пам'яті й мислення, коли випробовуваному дається завдання, приміром, запам'ятати число 1123581321345589. На перший погляд, для випробовуваного це завдання позбавлене будь-якого сенсу, бо він не бачить закономірності, "прихованої" в цьому величезному числі. У математиці ця числова закономірність має назву чисел Фібоначчі: кожний наступний числовий фрагмент, починаючи зліва, дорівнює сумі двох попередніх чисел. На думку американських учених, навчання, спрямоване на просте запам'ятовування цього числа, шкідливо для мозку, тоді як навчання, спрямоване на пошук закономірності в цьому числовому ряді, корисно. Іншими словами, навчання ефективно тоді, коли людина долає інтелектуальні труднощі в умовах пошуку сенсу через встановлення закономірностей.

Особливо актуально постає проблема закономірностей під час вивчення історії. Якщо за радянських часів опанування історії інколи хибило на надмірну схематизацію, згідно з якою суспільство неминуче і безповоротно рухалось від первісного ладу через рабовласницьку, феодальну, капіталістичну та соціалістичну соціально-економічні формації до комунізму. Історія розглядалась як зовнішня по відношенню до людини сфера, в якій діють закономірності не залежні від волі людини. Почасти це правильно, але лише до певної міри. Для суспільства майже не характерні динамічні закони однозначної детермінації, що діють у системах, де попередні стани однозначно визначають наступні. В розвитку суспільства практично неможливо зустріти однозначну детермінацію, оскільки суспільство є надто складною системою, на яку діє багато чинників. В таких системах попередні становища визначають наступні неоднозначно, тобто тут діють імовірнісно-статистичні закони [13]. Прогнозування цих законів має лише імовірнісний характер, зумовлений дією різноманітних випадковостей.

Отже, *здобувачам до розв'язання слід пропонувати такі ситуації, в яких вони традиційно перебільшують значення того чи того фактора, який насправді впливає значно менше, ніж вони думають, або, навпаки, ігнорують той фактор, який при певних умовах здійснює вельми значущу дію* [8, с. 31]. Наведемо приклад із книги І. Пригожина та І. Стенгерс "Час. Хаос. Квант". Автори вважають, що "історія людства не зводиться до основоположних закономірностей або до простої констатації подій. Кожний історик знає, що вивчення виключної ролі окремих особистостей передбачає аналіз соціальних та історичних механізмів, які зробили цю роль можливою. Знає історик і те, що без існування цих особистостей ті ж самі механізми могли породити зовсім іншу історію" [12, с. 48]. Здобувачам з метою розвитку навичок багатофакторного аналізу можна запропонувати таке завдання: визначте, що є причиною, а що є наслідком: *1) ідеологічні лідери, їхній авторитет і впливовість формують соціальну базу суспільно-політичних рухів; 2) настрої та очікування певних соціальних верств породжують виникнення тих чи інших ідеологічних систем та суспільно-політичних рухів* [23, с. 28]. В наших посібниках чимало таких задач, які спрямовуватимуть здобувачів на пошук закономірностей [21-23].

5. Емоції як необхідний чинник продуктивної діяльності мозку. Здивування, обурення, натхнення, відчуття прекрасного і навіть почуття гумору постійні "супутники" повноцінної інтелектуальної діяльності людини. "Емоції і пізнання нероздільні", – стверджують американські нейропедагоги. Саме тому необхідно створювати сприятливий емоційний фон у процесі навчання. Такий фон виникає, якщо учень розв'язує проблему, суперечність, парадоксальну ситуацію, якщо навчальний процес містить елементи літератури, поезії, музики, гумору тощо. *Навчальний матеріал, засвоєний у сприятливій емоційній атмосфері, запам'ятовується ліпше. До того ж він пов'язується із відповідним емоційним станом. І не менш важливо, що емоційний чинник стимулює мислення і творчий потенціал здобувачів.*

6. Мозок здатний одночасно аналізувати і синтезувати інформацію оперувати цілим і частиною. Результати нейропсихологічних досліджень показують, що мозок має унікальну здатність "бачити" об'єкт одночасно "в цілому і по частинах", він "уміє" одночасно розчленовувати і збирати його. Іншими словами, виконання взаємно зворотних операцій – це природна здатність мозку. Слід відзначити, що американські психологи віддають належне роботам російської наукової школи С. Рубінштейна, в яких досліджувалась аналітико-синтетична діяльність мозку людини. Аналіз і синтез – це два дуже важливих, постійно взаємодіючих мисленневих процеси під час навчання. Розвинути їх можливо за допомогою адекватних прийомів і методів навчання (див. наші посібники для здобувачів [21-23]). Одностороннє навчання, спрямоване на формування лише аналітичних умінь, або, як його ще називають, "навчання за частинами", поза сумнівом, блокує природний потенціал мозку, його природну здібність до одночасного аналізу і синтезу. Такої ж помилки припускаються й прихильники "синтетичного" навчання, що ігнорують аналітичні здібності мозку. З огляду на зазначений принцип в *процесі навчання матеріал повинен подаватися в режимі взаємодії цілого і окремого, аналізу і синтезу, індукції та дедуції, прямого і зворотного методів розв'язування задач та доведення, конкретизації та узагальнення тощо.*

7. Мозок здатний сприймати інформацію одночасно в умовах сфокусованої уваги і периферійного сприйняття. Людський мозок може сприймати інформацію не лише у безпосередньому полі уваги, але і поза його межами. Мозок дитини, що знаходиться в класі, вбирає як слова викладача, так і сторонні звуки за вікном, в коридорі школи тощо. Якщо уміло організувати процес навчання, то *можна використовувати особливості периферійного сприймання дитини як конструктивний чинник навчання.* Так, приміром, кінематографісти використовують фонову музику, щоб глядачі зрозуміли контекст фільму. У той же самий час при ігноруванні цього принципу механізм периферійного сприймання може виступати як деструктивний елемент навчання. Цей

принцип важливо враховувати, починаючи від проектування будівлі школи і завершуючи оформленням конкретного кабінету і навчального місця в класі.

8. Процеси свідомості й підсвідомості в мозку здобувача протікають одночасно.

В процесі навчання ми отримуємо значно більше інформації, ніж ми можемо собі це уявити. Тут доречно порівняння із айсбергом. Підводна його частина – це ті процеси, які протікають в навчанні на підсвідомому рівні. Нерідко, приміром, периферійні сигнали (звуки, слова, образи) потрапляють у наш мозок "без дозволу" нашої свідомості, ніби обминувши її "контрольно-пропускний пункт", й спрямовуються в глибинні шари підсвідомості. Опинившись у підсвідомості, ці сигнали можуть з'явитися на рівні свідомості з певною затримкою або ж опосередковано впливати на неї через внутрішні мотиви, неусвідомлені бажання, стани й відчуття. Організуючи процес навчання, цей принцип необхідно брати до уваги у взаємодії з іншими нейрофізіологічними принципами. Отже, *на здобувача робить вплив не тільки і не стільки те, що сказав учитель, а весь комплекс внутрішніх (колишній досвід, емоційний стан, рівень мотивації, індивідуальні характеристики здобувача) і зовнішніх (загальна атмосфера в класі, звук, світло) чинників навчального середовища.*

9. Мозок оперує як мінімум, двома системами пам'яті: візуально-просторовою і системою "зубріння". Перша система природніша для функціонування мозку здобувача. Друга – більш штучна і трудомістка. Приміром, нам не важко пригадати, де і як ми провели вчорашній вечір. Тут не вимагається особливих прийомів запам'ятовування інформації, бо вона розміщується і кодується візуально-просторовою системою пам'яті. Ця система тісно пов'язана з природною здібністю мозку до осмисленого сприйняття і кодування інформації (див. принципи 3 і 4). Друга система пам'яті, умовно названа американськими нейропедагогами системою "зубріння", надає нам допомогу в тих випадках, коли необхідно запам'ятати окремі, не пов'язані між собою фрагменти інформації (дати, номери, імена, числа, фрази). *Що більш відірвані елементи інформації від колишніх знань і досвіду людини, від конкретного контексту, тим більше зусиль потрібно мозку для запам'ятовування цієї інформації.*

Недолік системи "зубріння" очевидний: знання та інформація, що поступили в "сховища" пам'яті через неї, нестійкі й непродуктивні. Вони, як правило, розташовуються в елементах пам'яті хаотично, утворюючи кіпи безсистемної інформації. Що більше такого роду інформації "нагромаджується" в пам'яті, тим важче мозку відшукати її в цих "завалах". Навпаки, візуально-просторова система пам'яті упорядкована таким чином, що вся інформація, як в бібліотеці, зберігається суворо за каталогом відповідно контексту. В цьому випадку зручно не лише "складувати" інформацію, але і швидко знаходити й відтворювати її. Звідси випливає наступний принцип.

10. Людина розуміє і запам'ятовує краще тоді, коли знання і уміння "відображаються" в системі візуально-просторової пам'яті (принцип візуалізації). Під час вивчення історії слід використовувати не лише предметну наочність (зображення історичних подій, архітектурних пам'яток, реконструкцій тощо), але й символічну наочність. *Найкращий спосіб зрозуміти і запам'ятати складні зв'язки у матеріалі – це представити їх графічно.* Графічні організатори інформації – це засоби упорядкування текстової інформації у вигляді логічних схем. Інколи найкращим способом зрозуміти певну тему є представлення інформації у вигляді лінійної послідовності. Інформація, з якою доводиться мати справу, здебільшого складніша, ніж прості лінійні ланцюжки. Тож альтернативний спосіб представлення інформації – зображення її у формі ієрархії, або ієрархічного дерева. Таблиця також виступає свого роду графічним систематизатором історичної інформації. Більш докладно про це йдеться у нашому посібнику для здобувачів 10-11-х класів [23, с. 18-19].

11. Розвиток мозку стимулюється в умовах свободи творчості й блокується в ситуації тиску, примусу та погрози (принцип свободи творчості). Відомо, що творча особистість не терпить насильства ані над собою, ані над іншими. Американські педагоги

вважають, що стати творчою особистістю можна або під керівництвом іншої творчої особистості, або особи, здатної створити умови для свободи творчості. У випадку, якщо ці умови не створені, йде звичайний процес відтворення "сірої" маси посередностей. Деякі викладачі в гонитві за суворою навчальною дисципліною, самі того не помічаючи, "вбивають" атмосферу творчості. Звісно, це жодною мірою не означає, що дисципліна заважає розвитку творчості. Скоріше навпаки, вирішення проблеми творчості в процесі навчання природнім чином знімає проблему дисципліни в класі.

12. Мозок кожної людини унікальний (принцип унікальності). Мозок кожного з нас має свої індивідуальні характеристики щодо обсягу та швидкості обробки інформації, домінування тієї або іншої системи пам'яті, гнучкості розумових процесів тощо. Саме тому кожний з нас має свій індивідуальний стиль учіння, власне розуміння навколишнього світу, оригінальний стиль мислення. **Завдання викладача – всіляко підтримувати унікальність навчально-пізнавальної діяльності кожного здобувача:** перебігу розміркувань і формулювання думок, способу бачення проблеми тощо. Цей принцип лежить в основі філософсько-педагогічного напрямку конструктивізму, який в даний час набуває все більшої популярності в педагогіці США.

Американські нейропедагоги переконані, що навчання без урахування нейропсихологічних принципів – це "сліпе" навчання, яке може призвести до послаблення або порушення природних механізмів діяльності мозку школярів. В цьому випадку відновлення цих механізмів або перенавчання буде відбуватися значно складніше і повільніше, ніж процес "природного" навчання. Підводячи підсумки зазначимо: громадянське виховання на заняттях з історії відбувається лише за умови розвитку критичного мислення школярів, а це означає: вільне навчальне середовище, інтелектуальні й моральні виклики здобувачам щодо пошуку сенсу та закономірностей історичного процесу через емоційно значуще сприйняття минулого за допомогою візуалізацій. Саме такий сенсопошуковий навчальний процес закладений у нашій методиці розвитку критичного мислення [15-20], в його основі – розв'язування проблемних задач за дидактичними посібниками [21-23].

ЛІТЕРАТУРА

17. Арсеньев А. С. Проблема цели в воспитании и образовании. Взаимоотношение естественнонаучного и гуманитарного знания / Арсеньев А. С. // Философско-психологические проблемы развития образования ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. — М. : ИНТОР, 1994. — С. 67-84.
18. Арсеньев А. С. Проблема цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности / Арсеньев А. С. // Философско-психологические проблемы развития образования ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. — М. : ИНТОР, 1994. — С. 35-49.
19. Астапова Н. А. Гуманитарное образование и рефлексивная культура юношества / Астапова Н. А. // Мир образования — образование в мире. — 2004. — № 2. — С. 148-154.
20. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Асташова Н. А. // Педагогика. — 2002. — № 8. — С. 8-13.
21. Блейк С. Использование достижений нейропсихологии в педагогике США / Блейк С., Пейп С., Чошанов М. // Педагогика. — 2004. — С. 85-90.
22. Громадянська освіта: Теорія і методика навчання. — Київ : ЕТНА-1, 2008. — 174 с.
23. Зайцев Г. Время педагогики здравосозидающей / Зайцев Г. // Народное образование. — 2002. — № 6. — С. 193-200.
24. Коржуев А. В. Познавательные затруднения в учении школьников / Коржуев А. В. // Педагогика. — 2000. — № 1. — С. 27-32.
25. Крайг Г. Психология развития / Крайг Грэйс Н. ; [пер. с англ.]. — [7 изд., междунар.]. — СПб. : Питер, 2000. — 992 с.

26. Кумарин В. Школу спасет педагогика. Но — природосообразная / Кумарин В. // Народное образование. — 1997. — № 5. — С. 10-20.
27. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : [учебник для студ. вузов, обуч. по пед. спец.] : в 2 кн. — М. : Владос, 1999 — .— Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. — 1999. — 576 с.
28. Пригожин И. Время. Хаос. Квант: К решению парадокса времени / Пригожин И., Стенгерс И. ; [пер. с англ.]. — [изд. 5, стереот.]. — М. : УРСС, 2003. — 240 с.
29. Рузавин Г. И. Закон / Рузавин Г. И. // Философский энциклопедический словарь. — [2-е изд.]. — М. : Сов. энциклопедия, 1989. — С. 194-195.
30. Симонов П. В. Мотивированный мозг / П. В. Симонов — М. : Наука, 1987. — 238 с.
31. Терно С. Методика розвитку критичного мислення учнів 6-7 класів на уроках історії / С. Терно // Історія в школах України. — 2009. — № 7-8. — С. 12-16.
32. Терно С. Методика розвитку критичного мислення учнів 8—9 класів на уроках історії / С. Терно // Історія в школах України. — 2009. — № 9. — С. 7-13.
33. Терно С. Методика розвитку критичного мислення: досвід експериментального дослідження / С. Терно // Історія в школах України. — 2007. — № 9-10. — С. 3-11.
34. Терно С. О. Критичне мислення — сучасний вимір суспільствознавчої освіти / С. О. Терно. — Запоріжжя : Просвіта, 2009. — 268 с. — Режим доступу: <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/125.ukr.html>
35. Терно С. О. Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії / С. О. Терно. — Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. — 275 с. — Режим доступу: <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/125.ukr.html>
36. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) / С. О. Терно : [посібник для вчителя]. — Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. — 105 с. — Режим доступу: <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/125.ukr.html>
37. Терно С. О. Проблемні задачі з історії : [дидактичний посібник для учнів 6-7 класів] / Терно С. О., Коган З. Б., Полтавська І. В. — Тернопіль : Мандрівець, 2009. — 20 с.
38. Терно С. О. Проблемні задачі з історії : [дидактичний посібник для учнів 8-9 класів] / Терно С. О., Хінецьва А. Д. — Тернопіль : Мандрівець, 2009. — 32 с.
39. Терно С. О. Проблемні задачі з історії : [дидактичний посібник для учнів 10-11 класів] / Терно С. О. — Тернопіль : Мандрівець, 2009. — 40 с.
40. Терно С. О. Проблемні задачі з історії для старшокласників: [дидактичний посібник для учнів 10-11 кл. загальноосвіт. навч. закл.]. — Запоріжжя : Просвіта, 2006. — 32 с. — Режим доступу: <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/125.ukr.html>
41. Хегенхан Б. Теории научения / Хегенхан Б., Олсон М. — [6-е изд.]. — СПб. : Питер, 2004. — 474 с.
42. 581. Bruer J. T. Schools for Thought: A Science of Learning in the Classroom / Bruer J. T. — Cambridge, 1993. — 336 p.
43. Caine R. 12 Brain/Mind Learning Principles in Action — One Author's Personal Journey / Caine R. — Режим доступу до праці: <http://www.newhorizons.org/neuro/caine%202.htm>
44. Sternberg R. Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement / Sternberg R. — [In F. R. Link (Ed.)]. — Yele University, 1985. — 35 p.

8. КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ: СТРАТЕГІЇ ТА ПРОЦЕДУРИ

Актуальність навчання критичного мислення наразі є очевидною, оскільки з 2014 р. Україна зазнає не лише військової, а й інформаційної агресії. Зволікання із впровадженням якісної освіти на основі критичного мислення призвели до значних духовних та матеріальних втрат на Сході України. Саме тому вкрай важливо вчителям та викладачам звернути увагу на впровадження навчання критичного мислення в суспільствознавчу освіту. А для реалізації цього завдання важливо розібратися в структурі критичного мислення: яке місце відводиться критичному мисленню у розумовому процесі? Які стратегії використовуються у критичному розмірковуванні? Які процедури забезпечують розв'язування проблемної задачі тощо?

Ідея розвитку критичного мислення зародилася у США, вона сягає своїм корінням у праці відомих американських психологів ХХ ст. В. Джемса та Дж. Д'юї, звідки почала активно поширюватися в Америці, Європі тощо (А. Ліпман, Р. Пауль, П. Пінтрич, Р. Стернберг, О. Тягло, Д. Халперн та ін.). У методиці навчання історії досліджуються окремі аспекти проблеми розвитку критичного мислення: інтерактивні технології навчання як засіб розвитку критичного мислення та компетентнісний підхід (Л. Пироженко, О. Фідра та ін.), складові технології критичного мислення (Н. Венцева, В. Мирошниченко та ін.); розвиток логічного мислення здобувачів (В. Комаров, Ф. Левітас, О. Салата, В. Сотніченко та ін.), методика роботи з історичними джерелами (Л. Задорожна, Т. Ковбасюк, О. Мокрогуз), проблема багатоперспективності (В. Мисан), використання пізнавальних завдань (Д. Десятов, О. Журба, В. Машіка). Разом із тим мало уваги приділяється структурі критичного мислення, а саме розгляду його компонентів: змістовного та операційного. В нашій статті проаналізуємо склад критичного мислення, охарактеризуємо його компоненти, розглянемо стратегії та процедури критичного розмірковування тощо. Вкрай важливо викладачам суспільствознавчих дисциплін інформувати здобувачів, й найголовніше – навчити молодь застосовувати стратегії та процедури критичного мислення.

Мислення в процесі пізнання має кілька рівнів: 1) загальне мислення; 2) предметне мислення (історичне, математичне тощо); 3) критичне мислення. Кожний наступний рівень включає попередній: загальне мислення – це загальний процес оброблення інформації; 2) предметне мислення – це процес оброблення інформації з певного предмета за допомогою методів наукового дослідження, збагачений предметними та методологічними знаннями; 3) критичне мислення – це процес контролю за перебігом загального та предметного мислення, їх вдосконалення. Загальне мислення має два основні блоки: 1) змістовний; 2) операційний [12, с. 241-246]. Змістовними компонентами мислення виступають уявлення та поняття. Знання, отримані в результаті чуттєвого пізнання, існують у свідомості людини у вигляді уявлень. А ті знання, що отримані внаслідок логічного пізнання, існують у вигляді понять. Основними відмінностями між уявленнями та поняттями, по-перше, є те, що уявлення – це завжди образ, а поняття – це думка, втілена у слові; по-друге, уявлення містить як суттєві, так і несуттєві ознаки, поняття ж концентрує значущі та суттєві ознаки.

До операційних компонентів мислення відносять такі базові логічні операції: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація. Кожна з цих логічних операцій виконує свою важливу функцію у процесі пізнання й знаходиться у складному взаємозв'язку з іншими операціями. Так, аналіз дозволяє розділити ціле на частини; синтез слугує засобом поєднання окремих елементів у єдине ціле; порівняння дозволяє установити схожість та відмінність окремих об'єктів; абстрагування забезпечує виокремлення одних ознак й відволікання від інших; узагальнення є засобом об'єднання предметів або явищ за їхніми суттєвими ознаками; класифікація дозволяє здійснити поділ предметів за певними ознаками; систематизація забезпечує поділ та подальше об'єднання, але не окремих об'єктів, а їхніх груп та класів.

Це базова характеристика мислення. Предметне мислення включає цю основу, але додається специфічний зміст та методи [17]. Кожна предметна галузь має свою специфіку: природні та суспільні явища мають різні закономірності розвитку, вимагають різних підходів до їхнього аналізу та вивчення. Отже, загальнопсихологічне тлумачення процесу мислення є правильним, але недостатнім для розуміння того, як розгортається розумовий процес у кожній окремій предметній царині. І. Лернер наголошував, що історичне мислення є сплавом загальних норм правильного мислення, діалектично усвідомленого предметного змісту історії, установки на використання розуміння історії, її закономірностей як методології пізнання та способів дій, специфічних для пізнання історико-соціальних явищ [10, с. 21].

Таким чином, історичне мислення використовує специфічні як змістовні (історичні), так і методологічні поняття (принципи пізнання або установки), які властиві суто історичній науці. А також оперує специфічними методами пізнання, які, безумовно, можна розкласти на базові логічні операції, але від цього вони не втрачають своєї унікальної властивості суто історичних методів дослідження. Наприклад, до найважливіших методологічних принципів, що здобувачі мають засвоїти, можна віднести: об'єктивність, історизм, соціальний підхід, множинність підходів (або мультиперспективність). Принцип об'єктивності передбачає обов'язкове розглядання історичної реальності в цілому, незалежно від бажань, уподобань, установок суб'єкта, розглядати кожне явище в його різноманітності та суперечливості. Принцип історизму вимагає вивчення будь-якого історичного явища з точки зору того, коли, де, унаслідок яких причин це явище виникло, яким воно було спочатку і яким чином розвивалося у зв'язку із зміною загальної обстановки і внутрішнього змісту, як змінювалась його роль, які оцінки йому давалися на тому чи іншому етапі, яким воно стало зараз, що можна сказати про перспективи його розвитку. Соціальний підхід передбачає врахування певних соціальних і класових інтересів, всієї сукупності соціально-класових відносин. Важливим є принцип множинності підходів до розгляду історичного процесу: цивілізаційного, формаційного, культурологічного, соціального тощо.

До основних методів історичного пізнання відносяться: порівняльно-історичний метод; метод аналогій; статистичний метод (вибірковий, груповий та ін.); установлення причин за наслідками; визначення цілей людей і груп за їхніми діями і наслідками цих дій; визначення зародку за зрілими формами (історико-генетичний метод); метод зворотних висновків (визначення минулого за існуючими пережитками); узагальнення формул, тобто свідочств, пам'яток звичаєвого і писаного права, анкет, що характеризують масовість того чи іншого явища; реконструкція цілого за його частиною; визначення рівня духовного життя за пам'ятками матеріальної культури; лінгвістичний метод.

Таким чином, особливість історичного мислення, як і будь-якого іншого предметного мислення, визначається, по-перше, специфікою предметної галузі, яка відбувається у відповідних поняттях; по-друге, специфікою певних установок та методологічних підходів до вивчення цієї предметної галузі; по-третє, спеціальними методами дослідження, що визначаються та спираються на особливості як предметної галузі, так і певних установок та методологічних підходів. Більш докладно про це йдеться у нашій публікації [17].

Критичне мислення також представлене двома блоками: змістовним та операційним. До змістовного блоку критичного мислення віднесемо: 1) загальнометодологічні принципи (переконавання у необхідності самокорекції методу дослідження, увага до процедури дослідження; врахування інших точок зору; готовність бути критичним не лише по відношенню до інших, але й до себе); 2) стратегії (розділити проблему на частини; розв'язати більш прості проблеми, що відбивають деякі аспекти основної проблеми; використати смислові та графічні організатори [16, с. 163-172], щоб представити проблему різними способами; розглянути окремі випадки, щоб "відчути" проблему [16, с. 168-187]; аналіз засобів та цілей [2, с. 248-254]). Операційний блок

складають уміння з контролю розумової діяльності та її самовдосконалення: 1) уміння бачити проблему, діалектичний зв'язок між суперечностями; 2) доводити – добирати прийнятні, відповідні та несуперечливі аргументи; 3) знаходити контраргументи; 4) помічати факти, що суперечать власній думці; 5) обґрунтовувати; 6) оцінювати – вибирати одну з альтернатив, усвідомлювати обмеження, що накладаються на висновок (істинність висновку за певних умов) 7) уміння спростовувати (фальсифікація) [16, с. 211-261]; 8) узагальнювати; 9) будувати гіпотези; 10) робити висновки. Представимо критичне мислення наочно у вигляді схеми (див. мал. 1).

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ	
Змістовний блок	Операційний блок
<p>– <i>загальнометодологічні принципи</i> (переконавання у необхідності самокорекції методу дослідження, увага до процедури дослідження; врахування інших точок зору; готовність бути критичним не лише по відношенню до інших, але й до себе);</p> <p>– <i>загальні стратегії</i> (розділити проблему на частини; розв'язати більш прості проблеми, що відбивають деякі аспекти основної проблеми; використати смислові та графічні організатори, щоб представити проблему різними способами; розглянути окремі випадки, щоб "відчутти" проблему; аналіз засобів та цілей).</p>	<p>– усвідомити проблему, діалектичний зв'язок між суперечностями;</p> <p>– будувати гіпотези;</p> <p>– доводити – добирати прийнятні, відповідні та несуперечливі аргументи;</p> <p>– знаходити контраргументи;</p> <p>– помічати факти, що суперечать власній думці;</p> <p>– обґрунтовувати;</p> <p>– оцінювати – вибір однієї з альтернатив, усвідомлення обмежень, що накладаються на висновок (істинність висновку за певних умов)</p> <p>– спростовувати (принцип фальсифікації);</p> <p>– узагальнювати;</p> <p>– робити висновки.</p>

Мал. 1. Структура критичного мислення

Таким чином, ми представили змістовну та операційну складові критичного мислення. Для того, аби стати компетентним у критичному мисленні, треба знати певні загальнометодологічні принципи та стратегії, крім того – навчитись їх застосовувати. Принципи являють собою певні установки, тобто такі цілісні стани, як відзначав Д. Узнадзе, які лягають в основу абсолютно певних психічних явищ, що виникають у свідомості [20, с. 25]. "Вона (установка – *С.Т.*) не слідує, – наголошує Д. Узнадзе, – в якійсь мірі за цими психічними явищами, а, навпаки, можна сказати, передує їм, визначає склад і перебіг цих явищ" [20, с. 25-26]. Установка – це усвідомлена чи неусвідомлена готовність людини до чогось, стверджують І. Войтик та І. Семенов [4, с. 46]. Якщо ми говоримо про критичне мислення, то, безумовно, мова йде про свідомі установки. Як правило, це смислові установки (оцінювальне ставлення до чогось) – переконавання у необхідності самокорекції методу дослідження, увага до процедури дослідження; врахування інших точок зору; готовність бути критичним не лише по відношенню до інших, але й до себе.

Стратегії – це певний загальний план дій. Як відзначав П. Пінтрич, здобувачі, які знають різні види стратегій навчання, розмірковування і розв'язування проблем, будуть їх використовувати, в той час як необізнані здобувачі, не будуть здатні використати їх [24]. На цьому також наголошує Д. Халперн: "Можна знайти чимало підтверджень тому, що якби цих слабо встигаючих студентів вчили, як слід працювати з навчальним матеріалом, більше число їх змогло б завершити свою освіту" [21, с. 151]. Перше завдання у навчанні критичного мислення – ознайомити із певними загальними правилами розв'язування

проблем – це, так звані, евристики [16, с. 187]. Б. Такман з цього приводу зауважував: "Люди, які розв'язують проблеми, принаймні успішно розв'язують, намагаються використовувати евристичні правила" [16, с. 188]. "Відмінність евристичних приписів від неевристичних (включаючи напівевристичні), – стверджував Л. Ланда, – полягає в тому, що якщо неевристичні приписи (алгоритми – *С.Т.*) ...гарантують той чи інший розв'язок задачі (хоч би і помилковий), то евристичні не гарантують, оскільки містять в собі таку невизначеність, яка не забезпечує неодмінного розв'язку" [9, с. 34]. Він зробив класифікацію правил, виділивши такі основні їх види: 1) алгоритми (гарантують правильність розв'язку та однаковість рішення, тобто точні приписи); 2) напівалгоритми (гарантують правильність розв'язку, проте не забезпечують однаковість розв'язків різними здобувачами); 3) напівевристики (гарантують розв'язок, проте не забезпечують не лише однаковість але й неодмінної правильності); 4) евристичні (не гарантують і самого розв'язку).

Критичне мислення послуговується саме евристичними та напівевристичними, оскільки це мислення використовується для розв'язування складних проблем, творчих задач. Задачі, які розв'язуються алгоритмічним шляхом, – це задачі для формування базових умінь та навичок й не вимагають особливого контролю за процесом розмірковування, а лише за діями, в той час як сутність критичного мислення полягає в контролі розумової діяльності. Однак Л. Ланда відзначає відносність поділу на евристичні та алгоритмічні задачі, оскільки для різних людей вони можуть бути одночасно і алгоритмічними (для того, хто знає алгоритм або відкрив його), і евристичними (для того, хто цього алгоритму не знає або не відкрив) [9, с. 37]. Тим не менше, автор наголошує, що, незважаючи на цю відносність, в кожній окремий момент розвитку науки, техніки та методики навчання існують задачі, для яких алгоритми відомі, відкриті й для яких вони не відомі, ще не відкриті, й тому такі задачі слід розв'язувати за допомогою евристичних методів [9, с. 37]. Саме тому вкрай важливо навчати здобувачів не лише алгоритмічним методам, а й евристичним, що, власне, і є розвитком критичного мислення.

Найсуттєвішою особливістю евристик є те, що вони апелюють не до конкретних дій або операцій, а до цілих їхніх систем – "діяльностей", приміром, "поділи проблему на частини". Подібний припис вимагає застосування цілого комплексу дій та операцій (складових цих дій) – у сукупності методів. В деяких випадках таку деталізацію можна здійснити, але далеко не завжди. Сучасна наука довела, що існують такі задачі, для яких завчасно невідомо, як слід діяти, щоб їх розв'язати. Зокрема англійський математик і фізик-теоретик Оксфордського університету Роджер Пенроуз переконливо довів, що алгоритмізувати людське мислення неможливо [13; 23]. Як дехто сказав би, в скандально відомій праці "Новий розум короля" він стверджує: "...розум, наділений *свідомістю*, просто не може працювати подібно до комп'ютера, незважаючи на алгоритмічну природу багатьох складових нашої розумової діяльності" [23, с. 361]. Ця робота викликала жваву дискусію в науковому світі, що змусило автора написати продовження своїх розмірковувань з цього приводу в книзі "Тіні розуму". Спираючись на теорему Гьоделя, Р. Пенроуз доводить, що людське мислення не може бути алгоритмічною діяльністю [23, с. 51]. Діяльність свідомості не є обчислювальним процесом (із кінцевою кількістю операцій), оскільки її неможливо змодельовати на комп'ютері. Слід відзначити, що ідею неможливості звести процес мислення до алгоритму висловлювали багато радянських психологів, зокрема А. Брушлінський [3, с. 188], Я. Пономарьов [14, с. 290] та О. Тихомиров [18, с. 261].

Отже, критичне мислення використовується для розв'язування таких задач, які вимагають процесу пошуку, причому в невизначеному полі, коли завчасно невідомо, де слід шукати ті уявлення, поняття і судження, які можна застосувати для розв'язання задачі. Відповідно й керувати процесами розв'язування таких задач, а також навчанням таких процесів можна лише завдяки загальнометодологічним установкам та евристичним приписам.

Але, як відзначав Л. Ланда: "...мислення не зводиться до одних знань. Воно включає в себе розумові дії, спрямовані на перетворення знань" [9, с. 6]. Отже, загальнометодологічних установок та евристичних приписів (стратегій) недостатньо для критичного мислення, потрібні ще певні процедури, які дозволяють реалізувати принципи та стратегії. До таких процедур слід віднести: усвідомлення проблеми, діалектичного зв'язку між суперечностями (забезпечується цільність сприйняття, розгляд фактів у більш широкому контексті [11, с. 15]); будувати гіпотези (розвивається творча складова, А. Ейнштейн наголошував: "Тут не існує методу, який можна було б вивчити і систематично застосовувати для досягнення мети" [22, с. 5]); доводити – добирати прийнятні, відповідні та несуперечливі докази (створюється логічна стрункість міркування [19, с. 16-17]); знаходити контраргументи (забезпечується розгляд альтернатив [11, с. 18]); помічати факти, що суперечать власній думці (здійснюється комплексний та неупереджений розгляд проблеми [21, с. 355-359]); обґрунтовувати – добирати прийнятні, відповідні та несуперечливі аргументи (відбувається розгляд проблеми в контексті цінностей та доцільності [8, с. 19], а також відповідності фактам); оцінювати – вибирати одну із багатьох альтернатив [11, с. 18-19], усвідомлювати обмеження, що накладаються на висновок (істинність висновку за певних умов [21, с. 260-261]), використовуючи різні критерії; спростовувати – демонструвати невідповідність тверджень дійсному стану речей [21, с. 260-261] (відсічення неадекватних гіпотез [5, с. 364]); узагальнювати (забезпечення переносу та застосування [15, с. 66; 7, с. 166]); робити висновки [1, с. 31] (перевірка гіпотез та застосування законів ймовірності [21, с. 264-347]).

Отже, принципи та стратегії забезпечують певні ступені свободи в процесі критичного мислення, а процедури дисциплінують мислення, роблять його струнким, логічним і доцільним. Таким чином, ми розглянули структурно-елементу модель критичного мислення, в якій зазначені та охарактеризовані основні елементи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев М. Н. Логика и педагогика / М. Н. Алексеев. – М. : Знание, 1965. – 32 с.
2. Андерсон Дж. Когнитивная психология / Дж. Андерсон. – [5-е изд.] – СПб. : Питер, 2002. – 496 с.
3. Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика / Брушлинский А. В. – М. : Издательство "Мысль", 1970. – 191 с.
4. Войтик И. М. Оценка и развитие рефлексивного мышления : [учебное пособие] / Войтик И. М., Семенов И. Н. – Новосибирск : СибАГС, 2001. – 144 с.
5. Годфруа Ж. Что такое психология : в 2 т. / Годфруа Ж. ; [пер. с фр.]. – М. : Мир, 1992. – Т. 1. – 1992. – 496 с.
6. Голибард Е. Щоб думати і чинити правильно. Нариси технології системного мислення / Голибард Е. – К. : Вечірній Київ, 1998. – 168 с.
7. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим) / Дьюи Дж. ; [пер. с англ. Н. М. Никольской] ; ред. Ю. С. Рассказова. – М. : Лабиринт, 1999. – 192 с.
8. Коржуев А. В. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования / Коржуев А. В., Попков В. А., Рязанова Е. Л. // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 18-22.
9. Ланда Л. Н. Умение думать. Как ему учить? / Ланда Л. Н. – М. : Знание, 1975. – 64 с.
10. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории : [пособие для учителей] / Лернер И. Я. – М. : Просвещение, 1982. – 191 с.
11. Лук А. Н. Учитесь мыслить / Лук А. Н. – М. : Знание, 1975. – 96 с.
12. Общая психология : [учеб. пособие для студентов пед. институтов] / [В. В. Богословский, А. А. Степанов, А. Д. Виноградова и др. ; под ред.

- В. В. Богословского и др.]. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1981. – 383 с.
13. Пенроуз Р. Новый ум короля: О компьютерах, мышлении и законах физики / Пенроуз Р. ; [пер. с англ.] ; общ. ред. В. О. Малышенко. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 384 с.
 14. Пономарев Я. А. Психология творчества / Пономарев Я. А. – М. : Изд-во "Наука", 1976. – 304 с.
 15. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / Рубинштейн С. Л. – М. : Изд-во АН СССР. – 1958. – 147 с.
 16. Такман Б. В. Педагогическая психология: от теории к практике / Такман Б. В. ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 2002. – 572 с.
 17. Терно С. Историчне мислення: як його розвивати? / С. Терно // Історія в школах України. – 2007. – №. 5. – С. 8-12.
 18. Тихомиров О. К. Психология мышления / Тихомиров О. К. – М. : Издательство Московского университета, 1984. – 270 с.
 19. Тягло А. В. Критическое мышление на основе элементарной логики : [учеб. пособие] / Тягло А. В. – Х. : Центр усовершенствования социологического образования, 2001. – 210 с.
 20. Узнадзе Д. Н. Психология установки / Узнадзе Д. Н. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.
 21. Халперн Д. Психология критического мышления / Халперн Д. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
 22. Эйнштейн А. Физика и реальность : [сборник статей] / Эйнштейн А. ; [перевод. сост. и коммент. У. И. Франкфурта]. – М. : Наука, 1965. – 359 с.
 23. Penrose R. Shadows of the mind: A search for the missing science of consciousness / Penrose R. – Oxford, 1994. – XVI, 457 p.
 24. Pintrich P. R. The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing / Pintrich P. R. // Theory Into Practice. – 2002. – Vol. 41. – Issue 4. – P. 219-

9. КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ: ДИНАМІКА ТА СФЕРА ЗАСТОСУВАННЯ

Критичне мислення вважають умінням XXI століття, без якого неможливо бути ефективним у цифрову епоху. Існує багато визначень критичного мислення, й у цій статті ми їх тією чи іншою мірою торкнемося. Зараз лише звернемося до того аспекту критичного мислення, який має непересічне значення в освіті, а також без якого критичне мислення не є таким. Йдеться про оцінювання як процес та результат. Передусім під критичним мисленням мають на увазі процес оцінювання якогось фрагменту реальності, наслідком чого є оцінювальне судження (оцінка). Така оцінка завжди робиться відповідно до певної системи цінностей (ідеалів, стандартів, критеріїв) – тих бажаних приписів або образів, відповідність яким є важливою для нас в даній конкретній ситуації.

Отже, існує певний ідеал (опис бажаних якостей), наявність яких ми відшукуємо в оцінюваній реальності й тим самим визначаємо відповідність реальності бажаному для нас стану речей. Якщо реальність відповідає нашому ідеалу, то ми оцінюємо її позитивно, якщо ні – негативно. Саме оцінювальна процедура є ключовою у критичному мисленні, власне воно тому і називається "критичне мислення", що має винести вердикт. Процес критичного розмірковування подібний до судового засідання. Разом із тим, ми всі добре знаємо, що українське судочинство не дуже добре справляється із винесенням істинних вердиктів, так само і мислитель може виносити цілковито помилкові вердикти. Адекватність оцінювального судження залежить від багатьох чинників: доречність обраного ідеалу, виявлення і заперечення припущень; перевірка фактичної точності та логічної послідовності; розгляд контексту; вивчення альтернатив тощо. Для оцінки ситуації ми можемо обрати не той стандарт, або потрапити у вир хибних припущень та перекручених фактів, або припуститися банальної помилки у власних розмірковуваннях, або зignorувати контекст та упустити можливість альтернативних пояснень тощо.

Приміром, якщо ми оцінюємо кваліфікацію українського вчителя історії та правознавства за тим, наскільки добре він говорить англійською мовою, то, напевно, обраний нами стандарт і відтак наша оцінка будуть цілковито невідповідними ситуації. Не зважаючи на всю абсурдність цього прикладу, не слід думати, що подібні випадки не трапляються в нашому житті. Приміром, порядок присудження наукових ступенів та присвоєння вчених звань в Україні оцінює науково-педагогічні досягнення викладача з-поміж іншого сертифікатом, що засвідчує володіння іноземною мовою. Наразі є привід замислитися над проблемою: чи не порушуються права викладачів в Україні цим документом?

Також ми можемо зробити помилкове припущення щодо людини або ситуації й свою стратегію поведінки вибудовувати на хибній думці й тим самим зробити її своєю реальністю. Вкрай яскраво подібні неокочирності нашого мислення добре проілюстровані в анекдотах. Зокрема, в одному із них йдеться про чоловіка, який пив щодня. Щопонеділка – віскі із содовою, щовівторка – джин із содовою, щосереда – ром із содовою, щочетверга – бренді із содовою і т.д. Оскільки після випивки він хмелів і почувався зле, то вирішив більше не вживати... содової! Він твердо дійшов висновку, що саме содова – причина його негараздів, адже вона була єдиним спільним компонентом усіх напоїв.

Очевидним є положення про те, що порушення фактичної точності або оперування недостовірними фактами приведе до помилкових висновків. Наразі над пасажами геббельсівської пропаганди можна було б посміятися, настільки вони блюзнірські й неокочирні. Разом із тим пересічним українцям доводиться сміятися та плакати над пасажами сучасної російської пропаганди: розп'ятий хлопчик, скинута бабця з поїзда, карателі, хунта і т.п. Правда, тепер цивілізованому світу вже не до сміху, коли доводиться мати справу з наслідками російської пропагандистської машини – купа локальних конфліктів, лавина мігрантів та зростання міжнародної напруженості.

Однак, навіть якщо у вас достовірні факти, в тенета помилкових суджень вас можуть завести хибні розмірковування. Приміром, у 1822 році в Російській Академії мистецтв обговорювалась кандидатура генерала Аракчєєва в члени Академії. Основний аргумент на користь обрання був такий: "Він близький до государя!" В межах прийнятих тоді традицій – довід був вирішальним. "В такому разі, – відповів граф Лабзін, – царський кучер Ілля Байков не менше гідний стати академіком, бо він не лише близький до государя, а ще й сидить попереду нього!", чим і вирішив спір, розсмішивши присутніх.

Контекст має не менше значення для процесу оцінювання й винесення адекватного судження. Одного разу відомий адвокат Ф. Плевако захищав бабцю, що вкрала жерстяний чайник. Прокурор розглянув усі зауваги захисту та вимагав суворо покарати стареньку, оскільки крадіжки підривають устої держави. Плевако довів аргументацію обвинувачення до абсурду, виголосивши таке: "Багато бід, багато випробувань довелося зазнати Росії за її більш ніж тисячолітнє існування. Все витерпіла, все подолала Росія, тільки міцніла і росла від випробувань. Але тепер, тепер... Бабуся вкрала старий жерстяний чайник ціною в 30 копійок. Цього Росія вже, звісно, не витримає, від цього вона загине безповоротно".

Всупереч логічній та правильній оцінці ситуації прокурором, подібне співставлення масштабів нанесеної шкоди та її оцінки викликало посмішку на обличчях присяжних та вплинуло на їх рішення: стареньку виправдали. Отже, провина підсудної була очевидна, доведена й не заперечувалася адвокатом. Але Ф. Плевако помістив оцінку провини старенької жіночки в інший інформаційний контекст: масштабні історичні потрясіння протягом багатьох століть, а тому нанесена шкода у такому співставленні виявилася сміхотворною. Допоміжним аргументом у переконуванні присяжних було посилення на скрутний стан старенької бабусі. Відтак було б просто безглуздо й жорстоко з боку присяжних, вислухавши про важкі історичні випробування, засудити бідну бабцю, що вкрала дешевий чайник. Адвокатський талант Плевако полягав у тому, що його промови мали психологічну глибину та житейську мудрість. Зокрема він вважав, що логіка – логікою, проте судять таки люди, і довести – ще не означає переконати. А тому розміщення проблеми в іншому інформаційному контексті може суттєво вплинути на її оцінку, що з-поміж іншого й забезпечило успіх його адвокатської кар'єри.

Вимога розглядати альтернативні пояснення спрямовує розумовий процес на врахування чинника змінюваності. Мислити відповідно до правил формальної логіки (так зване логічне мислення) дуже приємно. Ми здатні абстрагувати, класифікувати й досягаємо однозначності й максимальної точності. Зворотною стороною цієї медалі є те, що будь-яка абстракція створювалася колись, тобто за інших обставин. Відтак логічні висновки – це плоди минувших часів й доречні лише у світі, що лишається незмінним. В динамічному світі (яким є життя у XXI столітті) загальні істини можуть швидко застаріти та підвести. Приміром, "цивільний шлюб" серед молоді був майже немислимим явищем років 30-40 тому та огульно засуджувався із причепленням образливих епітетів, особливо до жінок. Отже, "цивільний шлюб" молодят – це було дуже погано. А сьогодні фактичне співжиття чоловіка та жінки без оформлення офіційного шлюбу є доволі поширеним явищем серед молоді, а суспільство ставиться до цього толерантно. Нешлюбне співжиття наразі сприймається як право людини на особистий вибір способу організації свого життя.

Таким чином, критичне мислення необхідне для того, аби усесторонньо проаналізувати реальну життєву ситуацію, обміркувати способи реалізації або захисту своїх прав у ній, або способи доцільної дії тощо. Люди, що мислять критично, здатні доцільно діяти, реалізувати та захистити свої права, тому що: чесні перед собою, відкидають підтасування, переборюють плутанину, ставлять запитання, роблять свої висновки на очевидних фактах, слідкують за зв'язками між явищами, інтелектуально незалежні.

Саме тому вкрай важливого значення набуває розгляд самого процесу критичного розмірковування, тобто побудова функціональної моделі критичного мислення: як розгортається та функціонує критичне мислення, які стадії проходить тощо. Побудова

функціональної моделі передбачає з'ясування призначення досліджуваного об'єкта, а також відображення подій, що відбуваються як усередині системи, так і назовні її. Розпочнемо з першої позиції. Критичне мислення використовується для вирішення практичних завдань: розв'язання проблемних задач, формулювання висновків, імовірнісної оцінки та ухвалення рішень. Р. Стернберг відзначав, що "критичне мислення – це розумові процеси, стратегії, уявлення, які люди використовують для розв'язування проблем, ухвалення рішень та засвоєння нових понять" [28, с. 2]. М. Ліпман наголошував, "коли знання та досвід не лише накопичуються і передаються, а прикладаються на практиці, ми, напевно, ясно бачимо випадки судження" [25, с. 2], а судження є результатом критичного мислення [25, с. 1]. Д. Халперн стверджує, що до такого типу мислення вдаються, коли необхідно розв'язати задачу, сформулювати висновки, зробити імовірнісну оцінку або ухвалити рішення, причому людина використовує ті навички, які обґрунтовані та ефективні для конкретної ситуації і типу розв'язуваної задачі [20, с. 22]. Про формування суджень відносно правдивості заяв або розв'язків проблем говорять Р. Пауль [26], Ф. Станкато [27], Н. Дауд та З. Хусін [24], Ч.-К. Ченг [23] та багато інших.

Отже, критичне мислення використовується для вирішення конкретних ситуативних завдань, а це передовсім практичне мислення. "Це мислення, – стверджують Н. Шулдик та Г. Шулдик, – в дії, для дії і діями. Воно конкретне, так як "підігнане" до конкретних обставин діяльності" [21, с. 45]. Вітчизняна наукова традиція практичне мислення порівнює із теоретичним. Основна відмінність між ними полягає в тому, що теоретичне мислення спрямоване на пізнання реальності, на відкриття законів та властивостей об'єктів [14, с. 226], в той час як практичне мислення спрямоване на перетворення цієї реальності [15]. Такий тип мислення пов'язаний із цілеутворенням, створенням планів, проектів і часто розгортається в умовах дефіциту часу, що подекуди робить його ще більш складним, ніж теоретичне мислення [14, с. 226]. В цьому визначенні практичного мислення, яке наводиться в психологічному словнику, дуже яскраво простежуються ознаки критичного мислення, а саме: цілеспрямованість, самостійність, рефлексивність, контрольованість та самоорганізованість. Цілеутворення передбачає самостійність та рефлексивність, напрацювання планів без обґрунтованості, контрольованості та самоорганізованості неможливо, адже створення плану слід обґрунтувати, а його виконання слід контролювати і коректувати.

Практична спрямованість прямо не декларувалась західними дослідниками, хоча за їхніми тлумаченнями вона легко проглядається. Можна стверджувати, що для західного прагматичного світогляду напрацьована концепція критичного мислення була інструментом удосконалення традиційного практичного мислення своїх громадян, яке почало давати збої в умовах швидкоплинних змін. Однак слід відзначити, що практичне мислення зовсім не виключає теоретичне мислення, більше того теоретичне мислення залучається в процесі розв'язування практичних завдань, які вимагають передбачення та правильного застосування. А передбачення та правильне застосування є функціями теоретичного мислення [9, с. 58]. Беремося стверджувати, що практичні завдання без теоретичного мислення не розв'яжеш, згадаймо висловлювання Л. Больцмана: "Немає нічого практичніше, ніж хороша теорія". Поділ на практичне та теоретичне мислення здійснюється не стільки за відмінністю психологічного механізму самого процесу розмірковування (хоча відмінності деякі є, безумовно), скільки за спрямованістю та кінцевим результатом: що на виході – теорія чи практика? За Б. Тепловим, теоретичне мислення є переходом (сходженням) від часткового до загального, а практичне мислення, навпаки, – є застосуванням загальних принципів до конкретних обставин [19]. Під час теоретичного мислення формується пізнавальний спосіб ставлення до світу, під час практичного мислення – прагматичний. Принагідно зауважимо, що не завжди наявні загальні принципи, щоб їх можна було застосувати до конкретних обставин, тоді теоретичне мислення (відкриття цих загальних принципів) входить в структуру практичного мислення і підкоряється його завданням.

Безперечно, найкращий варіант – це доповнення кожним видом мислення одне одного, лише в такому випадку є дієвий результат – нова практика. В іншому випадку – або теоретичне мислення породжує безпредметні схеми, або практичне не вирішує проблем. На цю взаємообумовленість та взаємодоповнюваність неодноразово звертали увагу науковці, зокрема В. Загороднюк та В. Соловійов [7], С. Щерба [22], М. Самардак [17] тощо. "Виникнення критичного ставлення до дійсності, – стверджує М. Самардак, – практично обумовлене. Отже, критика орієнтується на практику" [17, с. 47].

Можна стверджувати, що основне призначення критичного мислення – це розв'язання проблеми (утруднення). Саме тому важливо розглянути динаміку, функціонування критичного мислення під час розв'язування. Для цього представимо функціональну модель критичного мислення. Розроблюючи її, ми спиралися на дослідження О. Матюшкіна [11], В. Заботіна [6], І. Семенова [3], які наголошували на поліфункціональності процесу мислення. Узагальнив праці, присвячені динаміці мислення, О. Матюшкін робить висновок, що в психології нового часу процес мислення визначається як процес розв'язування розумових задач, а структура розумового акту включала три головні ланки: 1) прийняття (засвоєння) розумової задачі; 2) пошук і досягнення розв'язку; 3) контроль за правильністю рішення. На підставі експериментальних досліджень своєї школи О. Матюшкін формулює положення про те, що повна структура мислительного акту і відповідної йому пізнавальної активності містить: 1) породження проблеми; 2) формулювання розумової задачі; 3) розв'язання задачі; 4) обґрунтування віднайденого рішення. В цьому ланцюжку додана ланка породження проблеми. Дійсно, це важливий аспект, оскільки самостійне мислення, яким є критичне мислення, повинно не просто розв'язувати запропоновані задачі, а й самостійно помічати проблему та формулювати задачу. Як стверджували А. Ейнштейн та Л. Інфельд, сформулювати проблему часто більш важливіше й складніше, ніж розв'язати її [8, с. 155].

Стосовно завершального акту мислення О. Матюшкін пише, що всі форми представлення віднайденого рішення іншій людині, суспільству (виклад, демонстрація, доказ) складають необхідні ланки процесу розумового акту і пізнавальної активності. В цих ланках здійснюється розуміння власного віднайденого рішення. Їх значення особливо важливе для здобувачів, для розвитку теоретичного мислення та рефлексивних рівнів його регуляції [10].

Але функціональна модель критичного мислення буде неповною, якщо не продемонструвати, на яких етапах роль критичного мислення зростає, а на яких зменшується. Спробуємо до запропонованої О. Матюшкіним структури розумового акту додати системно-рівневу структуру та динаміку мислення І. Семенова, але дещо змінивши та доповнивши її. Тоді структурна частина моделі виглядатиме так: 1) породження проблеми або зіткнення з проблемою (що частіше буває на практиці); 2) проблемна ситуація та проблемна задача створюють певну перешкоду в досягненні мети – ситуацію утруднення (або за І. Семеновим, блокада); 3) відбувається переструктурування знань, способів дій, власних установок та досвіду та знаходиться ідея правильного розв'язку; 4) обґрунтування віднайденого рішення та представлення його іншим (об'єктивація думки).

Відповідно ці етапи розумового акту відбуваються на різних ієрархічно підпорядкованих рівнях: 1) операційний; 2) предметний, 3) рефлексивний; 4) особистісний; 5) комунікативний. Рівні перераховані у порядку їх надбудови один над іншим. Перший та другий рівні виконують реалізацію змістовних функцій в розумовому процесі; третій, четвертий та п'ятий здійснюють регулятивно-сміслові функції. Відповідно до теорії когнітивних дисонансів Фестінгера людина прагне до встановлення внутрішньої гармонії: відповідності думок, позицій, знань, оцінок тощо. Коли гармонія порушується, думка працює у напрямку усунення дисгармонії. Чим важливіші конфліктуючі елементи для людини, тим більше зусиль вона докладає, щоб зменшити величину дисонансу або усунути його взагалі [6, с. 79-80]. Дуже влучним зауваженням

В. Заботіна було зазначення тієї обставини, що мислення не завжди розв'язує проблеми і не всі задачні ситуації є проблемними [6, с. 46-47]. Це означає, що критичного мислення потребують не будь-які задачі, але лише ті, для розв'язання яких наявних знань та навичок недостатньо [6, с. 50].

Таким чином, функціонування критичного мислення можна представити у вигляді такої моделі (див мал. 2). Зіткнення з проблемою потребує рефлексивного та особистісного рівнів мислення (рефлексії наявних знань та власних здібностей), результативним завершенням етапу є усвідомлення задачі. Зазначимо, що особистісний рівень є теж рефлексивним, але по відношенню до себе, на відміну від просто рефлексивного по відношенню до знань. Далі відбувається спроба вирішити утруднення за допомогою наявних предметних способів дій та знань, яких не вистачає. Наступний етап вимагає переструктурування способів дій та знань, вироблення нового погляду, нових диспозицій, що завершується осяянням. На останньому етапі відбувається обґрунтування віднайденого рішення та представлення результатів дослідження, що вимагає розгортання думки на всіх рівнях.

Рівні	Етапи розмірковування			
	Породження проблеми	Утруднення	Переструктурування	Обґрунтування
Комунікативний				→
Особистісний	→		→	→
Рефлексивний	→		→	→
Предметний		→		→
Операційний		→		→
Події	усвідомлення	блокада	осаяння	розв'язок

Мал. 2. Функціональна модель критичного мислення

Вирішальним етапом у процесі критичного розмірковування є третій етап, на якому відбувається переструктурування знань, способів дій, власних установок й досвіду та, врешті-решт, знаходиться ідея правильного розв'язку. Завершенням цього етапу є осяяння, тобто вихід із блокади на правильний шлях. Постає питання: який саме психологічний механізм забезпечує знаходження правильного шляху? Цей механізм був віднайдений і описаний С. Рубінштейном в середині ХХ ст. – аналіз через синтез, суть якого він визначав так: "Об'єкт у процесі мислення включається у все нові зв'язки і в силу цього виступає у все нових якостях, які фіксуються в нових поняттях; із об'єкта, таким чином, ніби вичерпується все новий зміст; він начебто повертається кожного разу іншим своїм боком, в ньому виявляються все нові властивості" [16, с. 98-99]. Аналогічна думка була висловлена й американським філософом, психологом та педагогом Вільямом Джемсом: "...якщо ви будете повертати об'єкт вашої уваги, будете думати про нього на різні лади, в різних відношеннях, будете обставляти його то тими то іншими асоціаціями, – то ви будете здатні утримати вашу увагу на ньому протягом порівняно тривалого часу" [4, с. 84]. По суті, У. Джемс говорить про аналіз через синтез: думання на різні лади, в різних відношеннях, встановлення то тих то інших асоціацій – все це і є включення об'єкта в нові зв'язки і встановлення нових якостей. Далі У. Джемс конкретизує свою тезу: "Так само чинить геній, в розумі якого будь-яке питання починає кидати в усі сторони промені та розростатися" [4, с. 84]. Приклади, які він наводить, є яскравими свідченнями описаного С. Рубінштейном потужного розумового інструменту – аналіз через синтез. Вслід за ним цю думку обстоював і Дж. Д'юї: "Істинна свобода, говорячи

коротко, інтелектуальна; вона ґрунтується на вихованій силі думки, на умінні "повертати речі з усіх сторін" [5, с. 56].

Таким чином, можна стверджувати, що і вітчизняна, і західна психологічні традиції ХХ ст. визначили в якості ключового уміння продуктивно мислити – аналіз через синтез. Наступні дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних психологів та нейропсихологів підтвердили це положення. Ю. Самарін в своїх "Нарисах психології розуму" так характеризує сутність процесу мислення: "Процес мислення уявляє собою відбір у відповідності із задачею потрібних знань, їх розчленування та нове поєднання, що дозволяє підійти до розглядуваного явища в новій системі фактів, в їх новому узагальненні" [18, с. 485]. Без перебільшення можна стверджувати, що в цьому визначенні охарактеризований аналіз через синтез.

Я. Пономарьов наголошує, що "з управлінням творчістю справа обстоїть не так просто, як з управлінням автомобілем. Тут недостатньо відома навіть мета – неясно "куди їхати" [12, с. 291]. Критичне мислення містить в собі акти творчості (висунення гіпотез, нове бачення, диспозиції), отже містить в собі елементи невизначеності, що як раз таки й передбачає включення об'єкта у нові зв'язки.

А. Брушлінський з цього приводу зазначав: "Саме на основі цього порівняльного аналізу процесу пізнання з роботою "думаючих" машин найбільш виразно виступають такі дуже суттєві особливості найважливішого "механізму" розумового процесу – аналізу через синтез (включення пізнавального об'єкта в нові зв'язки і відношення)" [12, с. 186]. Він наголошує, що об'єкт включається не в будь-які зв'язки, а лише в ті, носієм яких є вихідна якість об'єкта. У нових зв'язках "ті ж предмети" виступають у новій якості, а нові якості дозволяють включити ці предмети в усе нові зв'язки та відношення. Невідоме відшукується як носій певних і все більш визначених відносин. Так формулюється спрямованість, вибірковість розумового процесу. До того ж, нове завжди пов'язане із старим й частково виводиться з нього, проте разом із тим далеко виходить за його межі. При цьому кожна наступна стадія процесу виростає із попередньої, однак суттєво від неї відрізняється, саме тому немає ніяких незмінних елементів ("атомів" або "цеглинок"), із яких складалась би розумова діяльність. В реальному, живому розумовому процесі одна й та сама властивість об'єкта в різноманітних системах зв'язків виступає кожного разу по-різному. Отже в кожному випадку суттєво змінюється підстава, одинця відліку. Саме тому мислення, стверджує А. Брушлінський, є принципово "неадитивним", "нелінійним", і "неатомістичним" [12, с. 188]. Принагідно зазначимо, що наша функціональна модель не є лінійною, а є стадіально-рівневою.

Дуже важливим зауваженням А. Брушлінського було те, що будь-який предмет, процес і т.д. виникає, існує, змінюється і розвивається лише в системі інших предметів. А зв'язки між речами – це не чисто зовнішнє, несуттєве доповнення до їх властивостей; навпаки, це якби продовження і прояв останніх, в якомусь сенсі форма їх існування. Немає ніякого розриву (відособлення) між предметами та їхніми зв'язками. "Внаслідок того що відношення невідривні від матеріальних речей та їхніх властивостей, – стверджує А. Брушлінський, – синтез так само невідривний від аналізу" [2, с. 189-190]. Таке тлумачення аналізу через синтез та пізнання властивостей перегукується з ідеями І. Пригожина: "В наші дні основний акцент наукових досліджень перемістився з субстанції на відношення, зв'язок, час" [13, с. 49].

Американські нейропсихологи (Дж. Бруер, Р. Кейн, П. Кейн, С. Фридман та ін.) дійшли висновку, що мозок має унікальну здібність "бачити" об'єкт одночасно в цілому та по частинах, в один і той самий час розчленувати та зібрати його. Іншими словами, виконання взаємо-зворотних операцій – природна властивість мозку. Причому американські психологи віддають належне працям російської наукової школи С. Рубінштейна в дослідженні аналітико-синтетичної діяльності мозку. Аналіз і синтез, на думку американських нейропсихологів, – це два дуже важливих, постійно взаємодіючих розумових процеси в навчанні, постійний розвиток яких потребує відповідного

підкріплення за допомогою адекватних прийомів і методів навчання [1, с. 87]. Отже, можемо зробити висновок: як вітчизняні, так і зарубіжні психологи однакостайні у тому, що ключовим механізмом розв'язування проблемної задачі є аналіз через синтез.

Підсумовуючи викладене зазначимо: критичне мислення залучається на першому етапі розмірковування (зіткнення з проблемою), другий етап розгортається на рівні загального та історичного мислення (операційний та предметний рівень), третій та четвертий етапи (переструктурування та обґрунтування) також потребують залучення процедур критичного мислення. Ще раз наголосимо, що критичне мислення використовується для розв'язування проблемних ситуацій, які не можуть бути вирішені простим пригадуванням інформації або застосуванням відомих, а тому простих процедур (навичок).

ЛІТЕРАТУРА

1. Блейк С. Использование достижений нейропсихологии в педагогике США / Блейк С., Пейп С., Чошанов М. // Педагогика. — 2004. — С. 85-90.
2. Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика / Брушлинский А. В. — М. : Издательство "Мысль", 1970. — 191 с.
3. Войтик И. М. Оценка и развитие рефлексивного мышления : [учебное пособие] / Войтик И. М., Семенов И. Н. — Новосибирск : СибАГС, 2001. — 144 с.
4. Джемс У. Психология в беседах с учителями / Джемс У. — СПб. : Питер, 2001. — 160 с.
5. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим) / Дьюи Дж. ; [пер. с англ. Н. М. Никольской] ; ред. Ю. С. Рассказова. — М. : Лабиринт, 1999. — 192 с.
6. 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.
7. Загороднюк В. П. Філософсько-антропологічні аспекти творчості / Загороднюк В. П., Соловійов В. С. // Творче, практичне і критичне мислення : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, (Житомир, 23-24 вересня 1997 р.). — Житомир : Журфонд, 1997. — С. 7-10.
8. Ивин А. А. Искусство правильно мыслить : [кн. для учащихся ст. классов] / Ивин А. А. — [2-е изд., перераб. и доп.]. — М. : Просвещение, 1990. — 240 с.
9. Маланов С. В. Психологические механизмы теоретического мышления: теория в науке и учебной деятельности : [монография] / Маланов С. В. / Мар. гос. ун-т. — Йошкар-Ола. — 2001. — 260 с.
10. Матюшкин А. М. Мышление как продуктивный процесс совместного решения проблемных ситуаций / Матюшкин А. М. // Психологический журнал. — 2008. — Т. 29, № 2. — С. 124-129.
11. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Матюшкин А. М. — М. : Педагогика, 1972. — 168 с.
12. Пономарев Я. А. Психология творчества / Пономарев Я. А. — М. : Изд-во "Наука", 1976. — 304 с.
13. Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / Пригожин И., Стенгерс И. ; [пер. с англ.] ; общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. — М. : Прогресс, 1986. — 432 с.
14. Психология : словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. — [2-е изд.]. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.
15. Решетова З. А. Организация деятельности усвоения и развитие учащегося / Решетова З. А. // Вопросы психологии. — 2002. — № 5. — С. 70-78.
16. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / Рубинштейн С. Л. — М. : Изд-во АН СССР. — 1958. — 147 с.

17. Самардак М. М. Критичність у контексті матеріального й духовного перетворення дійсності / Самардак М. М. // Творче, практичне і критичне мислення : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, (Житомир, 23-24 вересня 1997 р.). — Житомир : Журфонд, 1997. — С. 45-47.
18. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума: особенности умственной деятельности школьников / Самарин Ю. А. — М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. — 504 с.
19. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. / Теплов Б. М. — М. : Педагогика, 1985— .— Т. 1. — 1985. — 224 с.
20. Халперн Д. Психология критического мышления / Халперн Д. — СПб. : Питер, 2000. — 512 с.
21. Шульдик Н. В. Психологія мислення / Шульдик Н. В., Шульдик Г. О. — К. : Інтелект, 1999. — 170 с.
22. Щерба С. П. Про методологічні засади аналізу мислення / Щерба С. П. // Творче, практичне і критичне мислення : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, (Житомир, 23-24 вересня 1997 р.). — Житомир : Журфонд, 1997. — С. 3-7.
23. Cheung Ch.-K. Assessing University Students' General and Specific Critical Thinking / Cheung Ch.-K., Rudowicz E., Kwan A. S.F., Xiao Dong Yue // College Student Journal. December, 2002.
24. Daud N. M. Developing Critical Thinking Skills in Computer-Aided Extended Reading Classes / Daud N. M., Husin Z. // British Journal of Educational Technology. — 2004. — Vol. 35, # 4. — P. 477-488.
25. Lipman M. Critical thinking: What can it be? / Matthew Lipman. — Institute of Critical Thinking. Resource Publication, 1988. — Series 1. — № 1. — 12 p.
26. Paul R. Critical Thinking: What every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World / Paul R. — [edited by A. J. F. Binker]. — Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University, 1990. — 575 p.
27. Stancato F. A. Tenure, Academic Freedom and the Teaching of Critical Thinking / Stancato F. A. // College Student Journal. September, 2000.
28. Sternberg R. Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement / Sternberg R. — [In F. R. Link (Ed.)]. — Yele University, 1985. — 35 p.

10. КРИТИЧНЕ РОЗМІРКОВУВАННЯ: ВИНИКНЕННЯ, РОЗВИТОК ТА СВОБОДА ВОЛІ

Основним методологічним положенням "філософії нестабільності" І. Пригожина є твердження (воно дало назву напрямку – синергетика), що існує цілий клас явищ, які виникають від сумісної дії декількох різних факторів в умовах, коли кожний фактор окремо такого ефекту не дає [26; 27; 4]. В попередніх публікаціях ми вже розглядали положення про те, що мислення не є обчислювальним процесом і не може бути повністю алгоритмізоване, не зважаючи на алгоритмічну природу багатьох складових нашої розумової діяльності. Відтак процес критичного мислення неможливо розглядати як цілковито детермінований процес, отже фундаментальну роль у ньому відіграють імовірності [26, с. 12].

Ухвалення людиною рішень (а саме в цьому сутність критичного мислення) невіддільне від прояву свободи волі. А людська свобода може мати сенс лише в світі, яким правлять недетерміністичні закони. Невизначеність слугує передумовою існування світу, де є місце новації, є місце творчості..." [4, с. 32]. В даній статті розглянемо окремі чинники генезису критичного мислення – походження, виникнення; в більш широкому розумінні – зародження і подальшого процесу розвитку, що призводить до певного рівня процесу мислення [46, с. 115]. В даному випадку, використовуючи генетичний метод [45, с. 85; 46, с. 115], розглянемо умови виникнення та розвитку критичного мислення, тобто появу, походження і становлення явищ, що розвиваються.

Відзначимо, що критичне мислення має подвійну природу: в моменти породження проблеми та утруднення (або блокади) його система знаходиться у неврівноваженому стані, який породжує точки біфуркації (можливі шляхи розгортання думки): адже можна сформулювати не ту проблему, або спрямувати мислення не по тому шляху. В той час як на етапі осяяння, відшукування ідеї розв'язку та на етапі обґрунтування процес мислення набуває детермінованого характеру, який має спрямованість та обумовлюється обраним напрямом. Подібне тлумачення процесу мислення можна знайти, щоправда в неявному вигляді, у А. Брушлінського, який відзначав, з одного боку, нелінійність, неатомістичність мислення [2, с. 186-190]; а з іншого – спрямованість та детермінізм.

Важливим положенням І. Пригожина, яке має значення для побудови генетичної моделі і разом з тим технологічної (модель створення системи критичного мислення у навчальній аудиторії), є невіддільність раціональної дії суб'єкта пізнання від етичної та естетичної складової [27]. Мислення і дух – невід'ємні складові творчості, що дозволяють надати цільності створюваній картині світу. Саме тому І. Пригожин об'єднує традиційні наукові методи і об'єкти дослідження з філософською постановкою питань буття і становлення. Емоційний компонент під час формування наукових концепцій він не вважає недоліком дослідника. В пошуку нових перспектив і в спробах передбачити напрямок, в якому дослідникам варто рухатися далі, "пристрасть і розум утворюють нерозривну суміш" [4, с. 36].

Це вкрай продуктивне положення І. Пригожина спрямовує нашу увагу на ті фактори, сумісна дія яких породжує критичне мислення. Ми вже з'ясували, що критичне мислення передбачає співвіднесення реальності зі світом належного, тобто із системою цінностей: ідеалами Добра, Істини, Краси, Справедливості. Отже, критичне мислення щільно пов'язане із емоційною сферою особистості. Розв'язування проблем під час критичного розмірковування передбачає залучення власних переконань, які сприймаються людиною як особливо важливі, що спонукає зацікавленість та прагнення до з'ясування істини, вони пов'язані з мотиваційно-вольовою сферою особистості.

Подібну думку висловив Г. Щедровицький: "Як реальність і як об'єкт пізнання мислення складає якусь сторону (елемент) складного органічного цілого – всієї суспільної діяльності людини, або, якщо брати вужче, її психічної діяльності. Мислення нерозривно пов'язане з іншими сторонами (елементами) цього цілого: з процесами праці, с чуттєвими,

вольовими, емоційними процесами, з процесами спілкування і т.п.; з одними з них – прямо і безпосередньо, з іншими – побічно і опосередковано. Виділити мислення від цих інших сторін суспільної діяльності людини можна лише в абстракції" [48, с. 449].

Що це означає для нас? Це означає, що процес критичного мислення породжується сукупністю факторів, сумісна дія яких забезпечує повноцінне та якісне протікання цього процесу. Безумовно, що наявність одного або кількох з них може породити процес критичного розмірковування, але при цьому не забезпечити його доцільність, ефективність та результативність. Що це за фактори? Здійснений нами аналіз, дозволяє виділити сім таких факторів. В нашій розвідці зосередимося на трьох основних, а саме: цілі навчання, засоби навчання та зміст навчання

Перший фактор – цілі навчання, які пробуджують внутрішню мотивацію людини, створюючи проблемну ситуацію. В. Давидов зазначав, що виховання досягає своїх цілей, якщо вміє спрямувати власну діяльність дитини [8, с. 110]. Це означає, що цілі навчання повинні ставитися так, щоб вони ставали власними цілями здобувачів, спонукували їх до критичного мислення, а це можливо через цілі-проблеми, які утворюють проблемну ситуацію. А. Брушлінський визначає проблемну ситуацію як "доволі смутне, мало усвідомлене враження або переживання", яке ніби сигналізує "щось не так", "щось не те" [3, с. 38]. "Проблемна ситуація, – стверджує А. Матюшкін, – це особливий вид взаємодії суб'єкта і об'єкта; характеризується таким психічним станом, що виникає в суб'єкта (здобувача) під час виконання ним завдання, яке вимагає відшукати (відкрити або засвоїти) нові, раніш не відомі суб'єкту знання або способи дій" [21, с. 193]. Психологічна структура проблемної ситуації включає три складові: 1) пізнавальну потребу, яка спонукає людину до інтелектуальної діяльності; 2) невідоме знання або спосіб дії; 3) інтелектуальні можливості людини, що включають її творчі здібності та минулий досвід.

Т. Кудрявцев та В. Кудрявцев вважали проблемну ситуацію складним психічним станом, який зачіпає як пізнавальну, так і мотиваційно-емоційну сферу особистості. На їхню думку, проблемна ситуація відбиває суб'єктивну невизначеність цілей, умов, засобів (або способів) діяльності та проявляється в пізнавальному утрудненні людини [20, с. 61]. При цьому вони виділяють два загальних типи проблемних ситуацій: 1) первинні (суперечність не усвідомлюється); 2) вторинні (проблема чітко сформульована, суперечність усвідомлюється).

Проблемна ситуація є пусковим механізмом до внутрішньої мотивації людини. Під мотивацію розуміють спонукування, яке викликає активність організму та визначає її спрямованість [28, с. 219-220], або процес створення, формування мотивів; характеристику процесу, що стимулює та підтримує поведінкову активність на певному рівні [29, с. 103]. Мотивація як процес зміни станів та ставлень особистості спирається на мотиви, під якими розуміють конкретні спонукування, причини, що змушують особистість діяти, робити вчинки [23, с. 360]. Мотиви – це складне переплетіння потягів, бажань, хотінь (це відбиває фізіологічні потреби), а також інтересів, ідеалів, переконань особистості (це відбиває соціальні потреби, які відіграють значно більшу роль у житті людини) [19, с. 162]. Виділяють соціальні та пізнавальні мотиви, внутрішні та зовнішні. Найпотужнішою мотивацією є внутрішня мотивація [11; 201]. Істинне джерело мотивування людини знаходиться в ній самій. Саме тому вирішальне значення належить не мотивам навчання – зовнішньому тиску, а мотивам учіння – внутрішнім спонукальним силам [23, с. 363]. Дуже вдало цю думку проілюстрував С. Рубінштейн: "Для того, аби досягти успіху в будь-якій справі, необхідно більше думати про справу, ніж про свій успіх" [31, с. 468], тобто думати про успіх справи. Те саме можна сказати й про невдачу, або покарання за невдачу: треба думати про справу, а не перейматися страхом перед можливою невдачею чи покаранням за не вдачу. Отже, успішна діяльність можлива лише при цілковитій зосередженості власне на самій діяльності та бажаному результаті, а не на можливих нагородах чи покараннях за її результати.

Мотивація навчання представляє собою особливий вид мотивації, що характеризується ускладненою структурою, однією із форм якої є структура внутрішньої (орієнтованої на процес та результат) та зовнішньої мотивації (нагорода та покарання). Мотивація навчання щільно пов'язана із характером навчальної діяльності [13, с. 232]. Згідно із законом Йеркса-Додсона, чим вища мотивація, тим вище результат діяльності [30, с. 56-57]. Але прямий зв'язок зберігається до певної межі: якщо мотивація стає занадто великою, то результативність діяльності починає погіршуватися. Проте, слід зазначити, що на пізнавальну мотивацію цей закон не поширюється. Отже, є певна різниця між ефективністю внутрішньої та зовнішньої мотивації у стимулюванні. Найдійовішою і найкориснішою є саме внутрішня мотивація, яка збуджує інтерес.

Інтерес – це емоційне переживання потреби у пізнанні [13, с. 225]. Це дуже сильна потреба. І якщо вона не задовольняється, то людина починає страждати. Це положення було підтверджено великою кількістю фактів, коли люди перебували в інформаційній ізоляції (чи це лабораторні умови експериментів, чи абсолютно реальні умови природних або техногенних катастроф). Людина влаштована так, що їй необхідно отримувати інформацію, у неї наявна потреба у пізнанні світу. Головне питання полягає в тому: як задіяти цю фундаментальну потребу на заняттях з історії?

Як правило, це досягається шляхом застосування пошукової діяльності, створенням проблемних ситуацій, умінням викладача демонструвати здобувачам об'єкт вивчення у русі й змінах та емоційно забарвлено викладати [13, с. 226]. "Дуже важливим моментом для викладача історії, – зазначають британські методисти Т. Хайдн, Д. Артур та М. Хант, – бути здатним так подати свій предмет, щоб передати свій ентузіазм до теми студентам" [49, с. 64].

За відомим американським психологом та педагогом У. Джемсом, під час навчання завдання викладача полягає в тому, щоб збудити в здобувача такий інтерес до предмета, щоб з його голови вилетіли всі інші об'єкти уваги, – потім, так яскраво викласти матеріал, щоб учень пам'ятав його все життя, – й нарешті, вселити здобувачу пристрасне бажання дізнатися про те, що знаходиться у найближчому зв'язку з тільки-но засвоєним [9, с. 14]. За такої ясності принципів ми одержували б лише одні перемоги у класних кімнатах, якби нам, як влучно зазначав У. Джемс, не доводилося зважати на деяку величину, яку не можна обрахувати, а саме: дух тих людей, з якими ми маємо справу [9, с. 15]. Мотиви навчання, інтерес до навчання, як свідчать дослідження, – це найвпливовіший чинник, що визначає продуктивність навчального процесу [22, с. 123], а ми додамо: й критичного мислення.

"Абсолютно нове, як і абсолютно старе, – зазначав Л. Виготський, – нездатне зацікавити нас, збудити інтерес до певного предмета або явища. Отже, щоб поставити цей предмет або явище в особистісні стосунки до здобувача, необхідно зробити вивчення його особистою справою здобувача, лише тоді ми можемо бути впевнені в успіху. Через інтерес дитини до нового інтересу дитини – таке правило" [5, с. 121].

Добре відома істина: коня можна підвести до води, але його неможливо примусити пити. "Так само ви можете помістити дитину в школу, – говорить У. Джемс, – але не можете змусити її вивчати те їй невідоме, що ви хочете викласти, якщо ви спочатку не зацікавите її чимось, що вже викликає в ній природну реакцію" [9, с. 37]. Отже, формулювання цілей у вигляді проблем є тим спонукальним механізмом прийняття їх як особисто значущих, що породжують критичне мислення.

Другий фактор – засіб навчання, який містить правила критичного розмірковування. При цьому регуляція пізнавальної діяльності не повинна мати жорсткого характеру. Як і в проблемному навчанні, вказівки лише задають напрямок [20, с. 63]. Таким засобом виступає сукупність евристик та напівевристик: 1) операцій мислення (аналіз і синтез, порівняння, класифікація, узагальнення), правил логічного розмірковування та доведення (судження, умовивід, поняття, індукція, дедукція, закони логіки та ін.); 2) принципів та методів історичного пізнання (принципи об'єктивності,

історизму, соціального підходу та множинності підходів; порівняльно-історичний метод, системно-структурний метод, метод оцінки та ін.), 3) диспозиції, стратегії та процедури критичного мислення. Кожна група евристик відповідно містить різнорівневу структуру: 1) загальне мислення; 2) історичне мислення; 3) критичне мислення. Кожний наступний рівень включає в себе попередній. Відповідно критичне мислення спирається на правила історичного та загального мислення. Для того аби застосовувати критичне мислення, слід знати норми, правила, стратегії, процедури. Засіб навчання слід представити у вигляді системи пам'яток [15, с. 54], що і було нами зроблено у дидактичному посібнику для здобувачів [41].

Третій фактор – це зміст навчання, який представлений системою проблемних задач, що поступово ускладнюються. Саме розв'язування системи пізнавальних задач, що ускладнюються, підвищує внесок навчання у розвиток особистості [18, с. 25]. "Розумно організоване навчання і виховання, – стверджував В. Кудрявцев, – починається не з передачі "готових" знань, умінь та навичок, а зі створення умов виникнення людських здібностей, тобто з постановки тих проблемних задач, в процесі розв'язування яких ці здібності формуються, а ці знання, уміння та навички засвоюються. Зробити навпаки – значить почати не з початку" [20, с. 70]. Як справедливо відзначають Є. Вяземський і О. Стрелова, розроблення пізнавальних завдань є слабким місцем методики [6, с. 70]. На думку Г. Саранцева, опанування будь-якою дією (ми додасмо – діяльністю) передбачає адекватну їй сукупність задач, саме тому конструювання системи задач можна вважати актуальною проблемою методики навчання [34, с. 22]. Дійсно, аби опанувати будь-якою діяльністю, необхідно долучитися до розв'язування відповідних задач. В експериментальних дослідженнях школи П. Гальперіна фактично критерієм виділення діяльності слугує задача. Система дій, що призводить до розв'язання задачі, позначається як діяльність, адекватна даній задачі [36, с. 43]. Для розвитку критичного мислення мають значення не будь-які задачі, а лише ті, в яких міститься змістовна суперечність в розвитку предмета [16, с. 95]. Отже, сама структура змісту навчального матеріалу втілює діалогічність творчої діяльності, а інтеріоризація діалогу становить джерело розумової діяльності [32, с. 50].

Один із найпоширеніших і найтипівіших недоліків у вивченні історії – це дріб'язковість. Дж. Д'юї наводив таку влучну характеристику навчання історії: "...нерідко матеріал так дрібно підрозділяється, що розбивається єдність поняття..., порушується перспектива, предмет зводиться до нагромадження розрізнених подробиць, всіх на одному плані" [10, с. 147]. А це в свою чергу тягне за собою дріб'язкове аналітичне опитування. Отже, важливим для розвитку критичного мислення є укрупнення дидактичних одиниць, тобто укрупнення діяльності та знань за рахунок більш високого рівня узагальнення [35]. Механізмом укрупнення прийнято вважати узагальнення, а методом і засобом – спрощення, яке перетворює систему з пониженням її складності. Що це означає? Замість дріб'язкового розгляду Першої світової війни із численними великими та малими битвами, здобувачам варто запропонувати надати оцінку цієї події як негативної чи позитивної для подальшої долі країн Європи [41, с. 21]. Або інший приклад: замість деталізованого розгляду розпаду СРСР з'ясувати закономірність чи випадковість цієї події і т.п. [40, с. 33-34].

Подібні завдання є не просто задачними ситуаціями, які вимагають застосування відпрацьованих схем розв'язування, а інтелектуальними задачами [12, с. 46-48], вони спрямовані на пізнання неочевидних зв'язків і відношень, що є головним в процесі мислення взагалі [12, с. 49], та критичного мислення зокрема. Інтелектуальні задачі або проблемні задачі повинні містити в собі реальну або удавану суперечність. Як стверджував Е. Ільєнков: "Серйозне питання завжди виростає перед свідомістю у вигляді суперечності у складі наявного знання, що міститься в голові. У вигляді формальної суперечності у складі цього знання, що неможливо розв'язати за допомогою вже відпрацьованих, засвоєних понять, за допомогою відомих схем розв'язування" [14, с. 48].

"Взагалі, – продовжує він, – ставлення до суперечності є самим точним критерієм культури розуму, уміння мислити. Навіть просто показником його наявності або відсутності" [14, с. 48].

Необхідність мислити виникає тоді, коли людина стикається з важко вирішуваними суперечностями. Слідування звичним штампам і заїждженим формулам залишає людський розум у дрімотному стані. Рефлексивний рівень мислення потрібен тоді, коли необхідно відшукати спосіб розумного розв'язання протилежних позицій, фіксуючих реальні суперечності [47, с. 77]. Учіння про суперечності є серцевиною діалектики, й воно є методологічно значущим для розвитку здібності мислити.

Отже, рефлексивний стиль мислення породжується ситуацією, коли необхідно відшукати розумний спосіб розв'язання протилежних позицій. Чим вищий рівень невизначеності проблемної ситуації, тим швидше здобувачі звертатимуться до рефлексії [7]. В. Заботін підкреслював, що наявність суперечності вимагає або узгодити її, або щось відкинути [12, с. 80], а це потребує перегляду підстав знання, його обґрунтованості. Такий спосіб мислення Дж. Д'юї називав рефлексивним, а ми додамо – критичним. Його сутність полягає у розв'язуванні задач – висуненні гіпотез та їхньої перевірки [10, с. 55]. Як стверджував А. Ейнштейн, для висунення гіпотез немає методу, тут починається дія так званого "психологічного механізму розв'язування творчих задач": там, де вичерпуються можливості розробленого до теперішнього часу логічного механізму, там починається сфера панування психологічного механізму розв'язування творчих задач" [24, с. 21]. На необхідності застосування проблем, контроверсійних завдань, завдань на аналіз і критику джерел та оцінок наголошують і сучасні зарубіжні методисти [6, с. 35].

Як можуть виглядати ці завдання на практиці? Пропонуємо такі різновиди. По-перше, здобувачам можна запропонувати надати свої розв'язання певних проблем, що колись вирішували відомі історичні особи, при цьому обґрунтовуючи ці рішення. По-друге, впровадити проблемно-пізнавальні завдання на перевірку обґрунтованості тих чи тих історіографічних оцінок. По-третє, тренувати здобувачів у виконанні вправ із ретроальтернативістики (побудова альтернативних сценаріїв розвитку реальних подій у минулому) [1]. По-четверте, здійснювати спроби на визначення та переформулювання проблем, із якими стикалися у минулому (пошук непомічених проблем у минулому, або правильних розв'язань не тих проблем). Такі задачі містять суперечність, створюватимуть утруднення та вимагатимуть від здобувачів зробити свідомий вибір, а тому і критичного мислення.

Проектуючи зміст задач, слід брати за основу ті ситуації, в яких здобувачі традиційно перебільшують значення того чи того фактора, який насправді впливає значно менше, ніж вони думають, або, навпаки, ігнорують той фактор, який при певних умовах здійснює вельми значущу дію [17, с. 31]. Наведемо приклад із книги І. Пригожина та І. Стенгерс "Час. Хаос. Квант": автори вважають, що "історія людства не зводиться до основоположних закономірностей або до простої констатації подій. Кожний історик знає, що вивчення виключної ролі окремих особистостей передбачає аналіз соціальних та історичних механізмів, які зробили цю роль можливою. Знає історик і те, що без існування даних особистостей ті ж самі механізми могли породити зовсім іншу історію" [25, с. 48]. Здобувачам з метою розвитку навичок багатофакторного аналізу можна запропонувати таке завдання: визначте, що є причиною, а що є наслідком: 1) ідеологічні лідери, їхній авторитет і впливовість формують соціальну базу суспільно-політичних рухів; 2) настрої та очікування певних соціальних верств породжують виникнення тих чи інших ідеологічних систем та суспільно-політичних рухів [24, с. 22].

Розв'язування цих задач породжуватимуть процес критичного розмірковування: відбір у відповідності із задачею потрібних знань, їх розчленування, що дозволить підійти до розглядуваних явищ в новій системі фактів, в їх новому узагальненні [33, с. 485]. Під час розв'язування таких задач будуть актуалізуватися не просто історичні знання, а саме ті правила і дії або описи, які максимально відповідатимуть вимогам даної задачі [33, с. 486].

а отже правила критичного мислення. Саме такі задачі вимагатимуть диспозицій, стратегій та процедур критичного розмірковування, на відміну від просто задачних ситуацій, які здебільшого використовуються у навчанні. При такому відборі учень змушений буде використовувати критерій суттєвості, який, з одного боку, визначатиметься системою знань, а з іншого, результатами розв'язування.

Щоб розв'язати проблемну задачу, як відзначає В. Самарін, слід давати собі звіт в тому, що відомо в цій задачі, що потребує розгляду і за допомогою яких засобів (дій) можна розкрити невідоме [33, с. 483]. А це є не що інше як рефлексивний стиль мислення. Успішність розумової діяльності зумовлюється кількома чинниками: 1) різноманітністю знань (досвіду); 2) систематизацією цих знань; 3) динамічністю відношень між знаннями і явищами дійсності; 4) індивідуальними особливостями нервової системи людини та її особистості [33, с. 482]. Саме складні взаємовідносини між цими складовими вирішують успіх у розв'язуванні задачі, проте ці характеристики можуть змінюватися під впливом діяльності. Діяльність з розв'язування проблемних задач суттєво впливатиме на таку характеристику розуму, як динамічність, що передбачає критичність та самокритичність, постійне співвіднесення ходу розв'язування й отриманого результату з динамікою діяльності [33, с. 483]. Формуватиметься така властивість розуму, як критичність – узагальнення досвіду, удач і особливо невдач, аналіз помилок і узагальнення причин невдач [33, с. 484].

Отже, проблемні задачі слугують основним інструментом для розвитку критичного мислення, оскільки містять у собі суперечність, яку здобувачу слід розумно розв'язати, створюють утруднення для початку критичного розмірковування. Як стверджував Дж. Д'юї, матеріал без проблеми є марним для розумових цілей [10, с. 156], а уникати утруднень, щоб запобігти помилок, також шкідливо, як примушувати здобувачів формулювати те, що вони знають, пояснювати кожний крок в процесі [10, с. 169].

Підбиваючи підсумки вищевикладеному, зазначимо: для виникнення та розвитку критичного мислення необхідно передусім вільне навчальне середовище, оскільки критичне розмірковування завершується ухваленням людиною рішень та невіддільне від прояву свободи волі. А людська свобода може мати сенс лише в світі, яким правлять недетерміністичні закони та невизначеність, завдяки чому стають можливими новації. Саме тому формулювання цілей вивчення матеріалу слід подавати здобувачам у вигляді проблем, що забезпечить їх сприйняття як особисто значущих, а тому стане спонукальним моментом у розвитку критичного мислення. Неодмінно слід забезпечити здобувачів засобом навчання, який містить стратегії та процедури критичного мислення (евристики та напівевристики). Зміст навчання має бути поданий системою проблемних задач, що поступово ускладнюються. Саме проблемні задачі являють собою основний інструмент розвитку критичного мислення, тому що в них криється суперечність, яку здобувачу слід розумно розв'язати, та створюють необхідне утруднення для залучення стратегій та процедур критичного мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бестужев-Лада И. В. Философия истории на школьном уроке / Бестужев-Лада И. В. // Преподавание истории в школе. — 2001. — № 7. — 38-47.
2. Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика / Брушлинский А. В. — М. : Издательство "Мысль", 1970. — 191 с.
3. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение / Брушлинский А. В. — М. : Знание, 1983. — 96 с.
4. Васильева Л. Н. Наследие И. Р. Пригожина и социальные науки / Васильева Л. Н. // Социологические исследования. — 2009. — № 6. — С. 28-37.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Выготский Л. С. ; под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1991. — 480 с.

6. Вяземский Е. Е. Как сегодня преподавать историю в школе / Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. — [2-е изд.]. — М. : Просвещение, 2000. — 112 с.
7. Гуськова А. В. Роль "модели психического" при решении мыслительных задач / Гуськова А. В. // Вопросы психологии. — 2008. — № 1. — С. 26-35.
8. Давыдов В. В. Психическое развитие и воспитание / Давыдов В. В. // Философско-психологические проблемы развития образования ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. — М. : ИНТОР, 1994. — С. 106-123.
9. Джемс У. Психология в беседах с учителями / Джемс У. — СПб. : Питер, 2001. — 160 с.
10. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим) / Дьюи Дж. ; [пер. с англ. Н. М. Никольской] ; ред. Ю. С. Рассказова. — М. : Лабиринт, 1999. — 192 с.
11. Журавлёв Д. Мотивация и проблемы в обучении / Дмитрий Журавлёв // Народное образование. — 2002. — № 9. — С. 123-130.
12. 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.
13. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебник для вузов] / Зимняя И. А. — [изд. второе, доп., испр. и переаб.]. — М. : Логос, 2002. — 384 с.
14. Ильенков Э. В. Философия и культура / Ильенков Э. В. — М. : Политиздат, 1991. — 464 с.
15. Ильясов И. Критическое мышление: организация процесса обучения / Ильясов И. // Директор школы. — 1995. — № 2. — С. 50-55.
16. Кондратов Р. Р. Содержание образования и воспитания как средства общения / Кондратов Р. Р. // Философско-психологические проблемы развития образования ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. — М. : ИНТОР, 1994. — С. 84-96.
17. Коржуев А. В. Познавательные затруднения в учении школьников / Коржуев А. В. // Педагогика. — 2000. — № 1. — С. 27-32.
18. Костюк Г. С. Некоторые аспекты взаимосвязи обучения и умственного развития / Г. С. Костюк // Советская педагогика. — 1967. — № 1. — С. 24-27.
19. Крысько В. Г. Психология и педагогика: Схемы и комментарии / Крысько В. Г. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. — 368 с.
20. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / Кудрявцев В. Т. — М. : Знание, 1991. — 80 с.
21. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Матюшкин А. М. — М. : Педагогика, 1972. — 168 с.
22. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Підласий І. П. — К. : Україна, 1998. — 343 с.
23. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : [учебник для студ. вузов, обуч. по пед. спец.] : в 2 кн. — М. : Владос, 1999. — Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. — 1999. — 576 с.
24. Пономарев Я. А. О понятии "психологический механизм решения творческих задач" / Пономарев Я. А. // Психологический журнал. — 1996. — Т. 17, № 6. — С. 19-29.
25. Пригожин И. Время. Хаос. Квант: К решению парадокса времени / Пригожин И., Стенгерс И. ; [пер. с англ.]. — [изд. 5, стереот.]. — М. : УРСС, 2003. — 240 с.
26. Пригожин И. Конец определенности. Время, хаос и новые законы природы / Пригожин И. — Ижевск : НИЦ "Регулярная и хаотичная динамика", 2000. — 208 с.

27. Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / Пригожин И., Стенгерс И. ; [пер. с англ.] ; общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. — М. : Прогресс, 1986. — 432 с.
28. Психология : словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. — [2-е изд.]. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.
29. Психология и педагогика : [учебное пособие для вузов] / [составитель и отв. редактор А. А. Радугин ; научный редактор Е. А. Коротков]. — М. : Центр, 1999. — 256 с.
30. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / Реан А. А., Коломинский Я. Л. — СПб. : Питер, 2000. — 416 с.
31. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С. Л. — СПб. : 2001. — 720 с.
32. Рубцов В. В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения / Рубцов В. В. // Вопросы психологии. — 1998. — № 5. — С. 49-59.
33. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума: особенности умственной деятельности школьников / Самарин Ю. А. — М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. — 504 с.
34. Саранцев Г. И. Методология предметных методик обучения / Саранцев Г. И. // Педагогика. — 2000. — № 8. — С. 16-23.
35. Саранцев Г. И. Укрупнение дидактических единиц состояние проблемы / Саранцев Г. И., Миганова Е. Ю. // Педагогика. — 2002. — № 3. — С. 30-35.
36. Талызина Н. Ф. Развитие П. Я. Гальпериним деятельностного подхода в психологии / Талызина Н. Ф. // Вопросы психологии. — 2002. — № 5. — С. 42-49.
37. Терно С. О. Критичне мислення: динаміка та сфера застосування // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету, 2016, вип. 46. — С. 310-315.
38. Терно С. О. Критичне мислення: стратегії та процедури / С. О. Терно // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету, 2015, вип. 44, том 2. — С. 179-183.
39. Терно С. О. Освітня практика критичного мислення // Постметодика. — 2013. — № 6. — С. 3-14.
40. Терно С. О. Проблемні задачі з історії : [дидактичний посібник для учнів 10-11 класів] / Терно С. О. — Тернопіль : Мандрівець, 2009. — 40 с.
41. Терно С. О. Проблемні задачі з історії для старшокласників : [дидактичний посібник для учнів 10-11 кл. загальноосвіт. навч. закл.] / Терно С. О. — Запоріжжя : Просвіта, 2006. — 32 с.
42. Терно С. О. Проблемні задачі з історії для старшокласників : [дидактичний посібник для учнів 10-11 кл. загальноосвіт. навч. закл.] / Терно С. О. — [вид. 2-е, доопр. та допов.]. — Запоріжжя : Просвіта, 2008. — 32 с.
43. Терно С. О. Світ критичного мислення: образ та мімікрія / С. Терно // Історія в сучасній школі. — 2012. — № 7-8. — С. 27-39.
44. Терно С. О. У чому секрет успіху пропаганди, або усвідомленість – системотвірна властивість критичного мислення // Постметодика. — 2014. № 4. — С. 13-20.
45. Философский словарь / [под. ред. И. Т. Фролова]. — [6-е изд., переаб. и доп.]. — М. : Политиздат, 1991. — 560 с.
46. Философский энциклопедический словарь / [редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичёв и др.] — [2-е изд.]. — М. : Сов. энциклопедия, 1989. — 815 с.
47. Шими́на А. Н. Педагогические аспекты философского наследия Э. В. Ильенкова / Шими́на А. Н. // Педагогика. — 2004. — № 6. — С. 74-79.

48. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Щедровицкий Г. П. // Щедровицкий Г. П. Избранные труды. — М. : Шк.Культ.Полит., 1995. — С. 449-514.
49. Haydn T. Learning to Teach History in the Secondary School. A companion to school experience / Haydn T., Arthur J., Hunt M. — London and New York : Routledge, 1997. — XII, 301 p.

11. КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ: МЕТОДИ ТА СТИЛЬ НАВЧАННЯ

Першим кроком в опануванні критичного мислення, на нашу думку, є "зруйнування стіни" із різноманітних механізмів психологічного захисту. Якщо для людини важливішими є власні амбіції або ідеальне уявлення про себе, то жодні техніки критичного аналізу не допоможуть дошукатися істини. Другим кроком є вироблення установки на "включення" свідомості під час взаємодії із реальністю або інформацією. Тут важливо висунути уточнюючі запитання та вивести наслідки із запропонованих тверджень. Загалом, насторожитися. Третім кроком є опанування сократівським діалогом та методикою контрольних запитань: на цьому етапі важливо перевірити фактологічну, логічну та ціннісну обґрунтованість інформації або наших уявлень. Слід спитати себе: чи відповідає наш або запропонований "образ світу" фактам, логіці та цінностям?

Консенсус можливий щодо істини. Щодо законів фізики, хімії тощо існує повний консенсус. Отже, якщо нам вдалося установити істинність певного положення, то консенсус буде закономірним наслідком цього. Під час дискусії та намагань відшукати істину вкрай важливо ретельно розглянути всі висловлені позиції – це і є шлях до істини. Лише упередженість відкидає або заперечує щось до розгляду питання по суті. Тому завжди слід ставитися до нового, суперечливого, несподіваного із установкою: а чом би й ні? Та перевіряти на істинність.

Розглянемо чотири найважливіші чинники розвитку критичного мислення: 1) метод навчання; 2) форму навчання; 3) метод контролю; 4) стиль навчання. Найважливішим чинником розвитку критичного мислення здобувачів є метод навчання, який передбачає систематичне створення для здобувачів ситуацій вибору. Г. Саранцев наголошує на неповноті трактування методу навчання лише як способу взаємопов'язаної діяльності викладача та студента [29, с. 30]. На його думку, до методу входять також предметні знання та дії, адекватні ним, тому метод навчання слід розуміти як рух взаємопов'язаної діяльності викладача та студента, а також змісту навчального матеріалу. Отже, "метод навчання виступає, — стверджує Г. Саранцев, — способом взаємозв'язку діяльностей вчителя, учня і предметного змісту. Методи навчання за такого підходу слід розглядати як способи організації навчального матеріалу і взаємодії вчителя і учня, спрямованої на розв'язання навчальних та виховних завдань [29, с. 30]. В такому визначенні є сенс, оскільки з нього випливає інше продуктивне положення, а саме: наближення методів навчання до методів науки. Це означає, що методи навчання повинні імітувати методи наукового дослідження. Таким чином, очевидним стає те, що методи навчання повинні наближатися до методів науки [9, с. 45; 22, с. 33], оскільки критичне мислення — це передовсім мислення наукове, адже критика, обґрунтованість, доведеність (найсуттєвіші ознаки критичного мислення) складають основу науки. "Обов'язковість висновку, — зазначав В. Вернадський, — для всіх людей без виключення ми зустрічаємо лише в деяких частинах наукового світогляду — в галузях, що доступні його методам..." [5, с. 194]. В. Вернадський стверджував, що науковий світогляд складається із двох компонентів: 1) наукові істини — вони є беззаперечними, немінуче обов'язковими для всіх і кожного; 2) наукові побудови, які більш-менш повно представляють науку, але зовсім не є безсумнівними [5, с. 199]. К. Ясперс запевняв: "Я опанував науковим знанням лише в тому випадку, якщо повністю впевнений у достовірності свого знання" [36, с. 101]. Отже, навчання критичного мислення — це навчання науковій діяльності [28, с. 28].

Аналізуючи проблему синергетичного підходу в освіті, Є. Камалетдінова відзначала: "Теорія і практика освіти, що за нею слідує, повинні поставити в основу не лише реальність, але й можливість ситуації вибору, точки біфуркації педагогічного процесу" [10, с. 48]. Аналогічну думку знаходимо у В. Тестова, який вважає за доцільне під час конструювання педагогічних моделей враховувати, що сьогодні доводиться "жити та діяти в умовах вибору" [31, с. 35]. А будь-який вибір є не що інше як спосіб пройти

точку біфуркації. Критичне мислення, як вже зазначалось, не є алгоритмізованим процесом, а отже є відкритою системою, й відповідно навчати йому слід відкритими методами.

Взаємодія викладача і студентів у процесі навчання повинна мати збалансований характер, викладач не мусить показувати готовий шаблон розв'язку, не мусить надавати відповіді на проблемні задачі у готовому вигляді. Його основне завдання — управління дослідницькою діяльністю самого учня (ще Л. Виготський зазначав це [11, с. 44]). "Відповідно до сучасних постулатів педагогіки та виходячи з потреб суспільства відкритого типу, — стверджує Л. Шрагіна, — вчитель повинен бути регулятором мислєдїяльності" [34, с. 40]. Е. Утлик також підкрєслєє важливїсть провідникїв культури виступати органїзаторами розумової дїяльності [32, с. 104]. "Розумова дїяльність людини, що регулює її поведїнку і визначає її вчинки, — як справедливо відзначив І. Мироненко, — здїйснюється не стїльки як пошук засобів для досягнення поставлєних цїлей, скїльки як визначення цїлей та їх коректування в процесї дїяльності" [19, с. 20]. Такий спосїб взаємодїї реалїзується в проблемних методах навчання: проблемному викладї, частково-пошуковому та дослідницькому методах [16]. Кожний наступний метод в цьому ланцюжку передбачає зменшення безпосередніх керївних дїй викладача та збільшення самостїйних дїй студента.

Примїром, проблемний виклад полягає в тому, що сформулювавши задачу, викладач послїдовно викладає її розв'язання, розкриваючи суперечности, можливі утруднення, варїанти їх подолання, одне слово, показує шлях наукового пїзнання [16, с. 80]. Частково-пошуковий метод передбачає так само формулювання проблемної задачі, але викладач невеликою підказкою скорочує поле пошуку, або розчленовує задачу на складовї й тим самим забезпечує покροковий рух розмїрковування студента [16, с. 79]. Дослідницький метод передбачає максимальну самостїйність здобувачів у процесї дослідження: викладач формулює задачу, а здобувачї самостїйно шукають спосїб її розв'язання [16, с. 79]. В. Кудрявцев, аналізуючи розвивальну функцію проблемного навчання, видїлив чотири рївнї навчання й відповідно методів: перші три рївнї відповідають тим методам, якї зазначив І. Лернер і якї ми вже розглянули, останній рївень передбачає самостїйне знаходження проблеми здобувачем, формулювання задачі та її вирїшення. Це важливе доповнення, бо як зазначав А. Ейнштейн, сформулювати проблему часто важливіше і складнїше, нїж її розв'язати. Це, так би мовити, вищий рївень критичного мислення.

Слїд спеціально наголосити, на заняттях не слїд обмежуватися лише проблемними методами навчання, це — недоцїльно і навіть шкїдливо. Важливим є розумний баланс мїж пояснювально-їлюстративним, репродуктивним методами та методами проблемного навчання. Як зауважував І. Лернер: "Жодна із їснуючих концепцій (розвивального навчання — *С.Т.*) не довела недоцїльності пред'явлення частини знань в "готовому" вигляді. Важливо і те, й їнше. На рїзних етапах навчання потрібнї рїзнї варїанти поєднання методів" [17, с. 11]. Не всі поняття та способи дїяльності варто формувати шляхом проблемних методів, це було б невиправданим витрачанням часу. Проблемних методів потребує лише розвиток мислення так званого "вищого рївня" — критичного мислення, а отже його установок, стратегїй і процедур.

Сам процес опанування навиками критичного мислення й відповідно їндивїдуального психїчного розвитку відбувається як поступова їнтерїоризація і трансформація соціально заданих сумїсних видів дїяльності [1, с. 55], в нашому випадку дїяльності критичного розмїрковування. Отже, аспекти взаємодїї викладача й студентів, а також студентів мїж собою з розв'язування проблемних задач під час навчання-учїння дуже важливї. І викладач, і окремі студенти дають зразки розмїрковування, що засвоюються класом в цїлому. Саме ситуація сумїсної дїяльності є сприятливою для опанування розумовими операціями, теоретичним мисленням, рефлексїєю [4, с. 17], а отже і критичним мисленням. Відповідно до концепції символїчного їнтеракціонїзму

Г. Міда, становлення людського Я відбувається в ситуації спілкування, й інтеріоризація діалогу складає джерело розумової активності [27, с. 50]. Саме соціокогнітивний конфлікт між точками зору, який забезпечується проблемними методами навчання, є пусковим механізмом, що породжує процеси мислення [27, с. 53]. Вкрай важливо забезпечити сумісну роботу, в якій здобувачі здійснюють процес справжнього (квазі-) дослідження [27, с. 58], що стимулює їхній розвиток, зокрема розвиток критичного мислення. Це можливо реалізувати лише шляхом проблемних методів навчання. Тому ефект розвитку критичного мислення буде залежати від того, як організована сумісна діяльність викладача й студентів [27, с. 49]. Без сумніву ключовим умінням, якому слід навчити за допомогою проблемних методів, є аналіз через синтез [26, с. 11].

Використання проблемних методів навчання повинно здійснюватися в зоні найближчого розвитку (елементи критичного мислення повинні вводитися і відпрацьовуватися поступово, трішки перебільшуючи наявні можливості здобувачів), крім того, узагальнювати слід не лише факти, але й самі методи дослідження [11] (процедури критичного мислення). Методи проблемного навчання повинні сприяти розмірковуванню здобувачів відповідно до схеми, прийнятої в формальній логіці: теза → аргументи → демонстрації; де теза — це положення, які слід довести; аргументи — факти, доведені судження тощо, що мусять підтвердити тезу; демонстрація — процедура розмірковування, що показує відповідність тези наявним аргументам [13, с. 40]. Проблемні методи повинні сприяти пошуку доказів, перевірці теорій, визначенню меж їх дії; вони повинні провокувати суперечності, щоб примусити здобувачів сумніватися, розмірковувати і доказувати хай навіть загальновідомі, але нові для них істини [13, с. 40-41]. Це і буде розвивальним ефектом у навчанні, наслідком якого стане здібність, уміння й звичка критично, осмислено і доказово сприймати і переробляти будь-яку інформацію.

Другий чинник — форма навчання, яка забезпечує діалог у процесі розв'язування ситуацій вибору. Як зазначалося вище, буття та розвиток людини як суб'єкта неодмінно передбачають ту чи іншу форму спілкування людей. Системотвірним принципом людини, що визначає спосіб наслідування культури, є діяльне спілкування. "Наслідування, — зазначає філософ освіти Ф. Михайлов, — ...має особливий характер: воно є передусім спосіб прижиттєвого освоєння форм спілкування в процесі діяльності, а оскільки людська діяльність — доцільна зміна предмета праці, то й головна особливість спілкування — діалог, що розкриває і розв'язує об'єктивні суперечності як предмета праці, так і самої діяльності" [20, с. 27]. При цьому важливе значення має те, що спілкування не може бути зведене до простого засвоєння культурного матеріалу, а передбачає включення в реальну перетворювальну діяльність [14, с. 95], чим, по суті, і виступає розв'язування проблемних задач, які всі без винятку, орієнтують здобувачів на винесення уроків для себе як з минулого, так і з самого процесу розв'язування. В процесі вирішення цих задач здобувачі виступають в якості активних учасників і творців історичного процесу, а це і є всебічний розвиток особистості [3, с. 22], включаючи розвиток критичного мислення. "Між тим навчальний процес, — стверджує філософ освіти Р. Кондратов, — слід розглядати як засіб розвитку взаємовідносин здобувачів з вчителем" [14, с. 88], а ми додамо — і здобувачів між собою.

"Все, що вивчають, все, що предметно опановують школярі, — наголошують Е. Безчеревних та Ф. Михайлов, — повинно стати необхідним засобом їхнього спілкування. Саме доцільне і діяльне спілкування — це те, що складає зміст їх навчальної діяльності. Саме його, як просте, але фундаментальне для всієї культури людства відношення, вони і опановують передусім з перших же кроків свого шкільного життя" [2, с. 101]. Отже, розв'язування проблемних задач має стати предметом діяльного спілкування здобувачів на занятті та поза ним, оскільки всезагальне визначення основи людської культури — доцільна предметна діяльність, що здійснюється в спілкуванні, або праця; таке, відповідно, і визначення основи всієї системи шкільної освіти [2, с. 101].

В концепції символічного інтеракціонізму, ситуація навчання розкривається як ситуація взаємодії [27, с. 50]. Наукове співтовариство чітко усвідомило думку про те, що соціальна взаємодія та розвиток мислення — це взаємообумовлені процеси, оскільки від перебігу одного внутрішньо залежить породження та перебіг іншого [27, с. 52]. Це відзначав і Г. Щедровицький: "Мислення нерозривно пов'язане з іншими сторонами (елементами) цього цілого (суспільна діяльність людини — *С.Т.*): з процесами праці, з чуттєвими, вольовими, емоційними процесами, з процесами спілкування і т.п." [35, с. 449]. Отримати користь і певний ефект від конкретних соціальних взаємодій здобувачі можуть лише тоді, коли цьому буде відповідати наявний актуальний рівень розвитку. Проте, і сам цей актуальний рівень є результатом попередніх соціальних взаємодій.

З'ясовано, що групова робота сприяє упорядкуванню і координуванню висловлених пропозицій. Здобувачі порівнюють свої думки, при цьому виникає соціокогнітивний конфлікт, що означає протиставлення позицій суб'єктів, викликаних різноманітністю точок зору. Розв'язуючи його, вони координують різні точки зору, що призводить до розвитку інтелекту в ході інтеріоризації цього узгодження [27, с. 55]. Найбільш загальні причини пізнавальних конфліктів такі: 1) суперечність між наявною моделлю знання і фактами, що отримуються внаслідок діяльності; 2) суперечність різних моделей, що відповідають різним рівням знання учасників; 3) суперечність між успішністю застосування здобувачем поняття в одних ситуаціях і його помилковістю в нових умовах [27, с. 55]. Отже, інтеріоризація диспозицій, стратегій та процедур критичного мислення можлива лише в таких формах роботи, які забезпечують взаємодію в ході справжнього (квазі-) дослідження. Які це форми? Безумовно, це інтерактивні форми навчання, оскільки лише вони є навчанням у взаємодії [12].

Критичне мислення, як ми вже з'ясували, передбачає співвіднесення реальності зі світом належного, тобто з системою цінностей, отже це ціннісне мислення, а "предметний зміст знань одухотворяється, набуває ціннісно-сміслового вектору в просторі соціальних зав'язків і взаємовідносин" [33, с. 78]. Лише у просторі особистісних взаємодій людина навчається сприймати світ не лише власними очима, а й очима інших [33, с. 79], додамо: не лише світ, але й себе. Саме тому на перший план виступає проблема організації ефективних сумісних форм навчальної діяльності [27, с. 52], передовсім колективно-групових [8].

Інтерактивне заняття має таку структуру: 1) мотивування (фокусування на проблемі) — 5 % часу; 2) представлення теми та очікуваних результатів (забезпечується усвідомлення змісту діяльності) — 5 % часу; 3) надання необхідної інформації (використання пояснювально-ілюстративного методу) — 10 % часу; 4) інтерактивна вправа (робота в парах, робота в малих групах, колективна робота) — 60 % часу; 5) підбиття підсумків, оцінювання результатів заняття (рефлексія власної діяльності) — 20 % [18, с. 29-30]. Саме активна соціальна взаємодія на інтерактивному занятті сприятиме розвитку критичного мислення.

Третій чинник — метод контролю, який передбачає письмові завдання та наступну групову та індивідуальну рефлексію (аналіз і критику, самоаналіз і самокритику). До методів контролю та самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності відносять методи усного контролю та самоконтролю, методи письмового контролю та самоконтролю, а також методи лабораторно-практичного контролю та самоконтролю [24, с. 479]. Кожна група має свої переваги та є доречною під час навчання критичного мислення. Однак, оскільки критичне мислення є свідомим, рефлексивним та таким, що самовдосконалюється, важливого значення набуває об'єктивізація думки у письмовій формі. "Дії, необхідні сучасній людині, але не об'єктивовані, — стверджує Н. Галізїна, — не можуть бути свідомо і цілеспрямовано сформовані у нового покоління" [30, с. 16]. Лише використання стратегії екстеріоризації (об'єктивізації думки, тобто представлення її у формі соціально відтвореної структури) дозволяє зробити її доступною для рефлексії, критики та самокритики [21, с. 85]. Саме письмова форма дозволяє прослідкувати перебіг

розмірковування та вдосконалити його: змінити форму та зміст в ході критики та самокритики [21, с. 85]. "Якщо учня не роблять відповідальним за самостійне доведення розумності висунутого ним положення, — стверджував Дж. Д'юї, — то викладання немає жодного значення для виховання здібності розмірковувати" [7, с. 163].

Отже, важливо письмово викласти свої розмірковування у вигляді есе та згодом провести колективний аналіз та самоаналіз розв'язання проблемної задачі під керівництвом викладача, звернути увагу на знахідки та можливі недоліки, прорахунки під час міркування; винести для себе уроки на майбутнє. Виставлення оцінок за есе обов'язково повинно супроводжуватись аналізом виконаної роботи: які були допущені помилки, які правила логіки та принципи історичного пізнання та критичного розмірковування були проігноровані тощо. Аналіз повинен завершуватись порадами на перспективу: що слід враховувати у майбутньому, які підходи використовувати у розв'язанні наступних задач.

Четвертий чинник — стиль навчання, який надає здобувачеві право на помилку, моделює ситуації виправлення помилок. Одним із перших про такий стиль навчання почав говорити С. Пейперт. В своїй книзі "Переворот у свідомості..." [23] він описував досвід навчання математиці у спеціально створеному комп'ютерному середовищі ЛОГО, яке передбачало опанування математикою в контексті вирішення здобувачами важливих для них проблем через комп'ютерне моделювання. У такому навчанні помилка ставала природнім фрагментом навчання, який слід було проаналізувати та виправити. С. Пейперт з цього приводу зазначав: "Зазвичай на уроках математики дитина реагує на помилкову відповідь тим, що намагається по можливості швидше забути про неї. Але в середовищі навчання ЛОГО дитина не критикується за помилку в малюванні. Процес відпрацювання — звичайна частина процесу опанування програмою. Програміст зацікавлений в тому, щоб розібратися в помилці, а не забути її" [23, с. 70].

Подібне ставлення до помилки є вкрай продуктивним для виховання критичного мислення ("не помиляється лише той, хто нічого не робить"). Оскільки критичне мислення є самостійним та таким, що самовдосконалюється, то й помилка стає природною частиною процесу навчання. Що вдосконалювати, якщо немає помилок? Помилка є супутником будь-якої самостійної діяльності, але важливо навчитися її помічати та виправляти. Як відзначає А. Коржуєв: "В своєму майбутньому житті випускник середньої школи обов'язково зіткнеться з проблемою вибору рішень, оцінки різних різноспрямованих факторів. Ризик припуститися помилки зростає, якщо в роки навчання не моделювались ситуації їх подолання. Як звести цей ризик до мінімуму?" [15, с. 28-29]. "Очевидно, — відповідає автор, — легше тим, хто протягом шкільного навчання постійно "потрапляв" в ситуацію вибору тих чи інших рішень, мав досвід розв'язування суперечностей, сприймав власну помилку не як "злочин", а як стимул для подальшої дії" [15, с. 29]. Помилка та її усвідомлення є звичайним процесом під час ухвалення рішення [25, с. 34-35].

Отже, важливою установкою викладача і студентів повинен бути не страх перед помилкою, а прагнення її усвідомити та виправити. Самоорганізація мислення передбачає виправлення своїх установок та процедур, якщо вони не спрацьовують в нових умовах. Таким чином, в ході навчання і студент, і викладач повинні мати право на помилку, оскільки помилка відповідно до принципу доповнюваності є природнім і невід'ємним фрагментом навчання [6].

Проблема рівнів критичного мислення мало розглядається, натяк на певні рівні рефлексивного мислення міститься у Дж. Д'юї: він стверджує, якщо під час розв'язування проблеми перша ліпша думка приймається, то перед нами мінімум рефлексії [7, с. 15]. Це означає, що існують певні рівні у критичному розмірковуванні, хоча явно він їх не формулює. Ідея стадій (або рівнів) критичного мислення знайшла свій розвиток у праці В. Попкова, А. Коржуєва, Є. Рязанової [25]. Автори запропонували чотири типи процедур критичного мислення, які відповідають чотирьом рівням: 1) висловлення простого

оцінного судження на основі безпосереднього погляду на предмет (нижчий рівень); 2) формулювання двох полярних, "екстремальних" і свідомо неприйнятних поглядів на розв'язання поставленої проблеми та пошук "золотої середини"; 3) виявлення неадекватності твердження через послідовне розкриття невідповідності цього твердження низці загальноприйнятих положень і принципів; 4) усесторонній, багатоплановий та багатфакторний аналіз явища, підходу, принципу, твердження тощо, в процесі якого виявляється якомога більше факторів та умов, що впливають на перебіг процесу, оцінюється ступінь їх впливу і на цій основі з'ясовується значущий фактор і знехтувані, а також встановлюються ті умови, за яких первісно знехтуваний фактор набуває значущості, а первісно значущий — втрачає її (це найвищий рівень критичного мислення).

Отже, процес розвитку критичного мислення починається з простих оцінних суджень і сягає рівня, який дозволяє здійснювати багатфакторний аналіз. Під час розв'язування проблемних задач мислення поступово ускладнюється і збагачується принципами, стратегіями та процедурами критичного мислення, а найвищим рівнем є самоорганізація цих складових для розв'язання конкретної задачі.

Таким чином, для розвитку критичного мислення суттєве значення з-поміж іншого мають чотири ключові чинники розвитку критичного мислення: 1) метод навчання; 2) форма навчання; 3) метод контролю; 4) стиль навчання. Проблемні методи повинні сприяти пошуку доказів, перевірці теорій, визначенню меж їх дії; вони повинні провокувати суперечності, щоб примусити здобувачів сумніватися, розмірковувати і доказувати хай навіть загальновідомі, але нові для них істини. З'ясовано, що групова робота сприяє упорядкуванню і координуванню висловлених пропозицій. Здобувачі порівнюють свої думки, при цьому виникає соціокогнітивний конфлікт, що означає протиставлення позицій суб'єктів, викликаних різноманітністю точок зору. Розв'язуючи його, вони координують різні точки зору, що призводить до розвитку інтелекту в ході інтеріоризації цього узгодження. Важливо письмово викласти свої розмірковування у вигляді есе та згодом провести груповий аналіз та самоаналіз розв'язання проблемної задачі під керівництвом викладача, звернути увагу на можливі недоліки та прорахунки під час міркування, винести для себе уроки на майбутнє.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ариєвич І. М. Вклад П. Я. Гальперина в теорію діяльності: інтегральний підхід к обучению и развитию. *Вопросы психологии*. 2002. № 5. С. 50–59.
2. Безчеревных Э. В., Михайлов Ф. Т. Принцип историзма и его значение для развития образования и воспитания. *Философско-психологические проблемы развития образования* / под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. Москва : ИНТОР, 1994. С. 96–105.
3. Безчеревных Э. В. Проблема образования и воспитания в свете концепции предметной деятельности. *Философско-психологические проблемы развития образования* / под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. Москва : ИНТОР, 1994. С. 6–22.
4. Венгер А. Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности. *Вопросы психологии*. 2001. № 3. С. 17–26.
5. Вернадский В. И. Научное мировоззрение. *На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение* / сост. П. В. Алексеев. Москва : Политиздат, 1990. С. 180–203.
6. Гранатов Г. Г. Метод дополнительности в педагогическом мышлении. *Педагогика*. 1995. № 1. С. 45–51.
7. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим). / пер. с англ. Н. М. Никольской ; ред. Ю. С. Рассказова. Москва : Лабиринт, 1999. 192 с.

8. Дьяченко В. К. Коллективно-групповые способы обучения. *Педагогика*. 1998. № 2. С. 43–45.
9. Казакевич В. М. Информационный подход к методам обучения. *Педагогика*. 1998. № 6. С. 43–47.
10. Камалетдинова Е. В. Проблема синергетического подхода как современной методологической ориентации в образовании. *Инновации в образовании*. 2005. № 3. С. 44–49.
11. Каплунович И. Я. Измерение и конструирование обучения в зоне ближайшего развития. *Педагогика*. 2002. № 10. С. 37–44.
12. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта. *Педагогика*. 2000. № 7. С. 12–18.
13. Козлов С. А. Информирование и развитие в процессе обучения. *Педагогика*. 1998. № 5. С. 39–41.
14. Кондратов Р. Р. Содержание образования и воспитания как средства общения. *Философско-психологические проблемы развития образования* / под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. Москва : ИНТОР, 1994. С. 84–96.
15. Коржуев А. В. Познавательные затруднения в учении школьников. *Педагогика*. 2000. № 1. С. 27–32.
16. Лернер И. Я. Зачем учителю дидактика? *Народное образование*. 1990. № 12. С. 74–83.
17. Лернер И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций. *Педагогика*. 1996. № 2. С. 7–11.
18. Ми — громадяни України : метод. посіб. з курсу громад. освіти 9 (10) кл. серед. загальноосвіт. навч. закл. / О. Пометун, І. Ігнатова, І. Костюк, П. Кендзьор ; за заг. ред. О. Пометун. К. : А. П. Н., 2002. 140 с.
19. Мироненко И. А. Проблемы интеграции психологического знания в современных педагогических исследованиях. *Педагогика*. 2004. № 5. С. 12–21.
20. Михайлов Ф. Т. Эмпирическое и диалектическое понимание личности. *Философско-психологические проблемы развития образования* / под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. — Москва : ИНТОР, 1994. С. 22–34.
21. Нестерова О. В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах : учеб. пособие для вузов. Москва : Айрис-пресс, 2006. 112 с.
22. Олешков М. Ю. Содержание образования: проблемы формирования и проектирования. *Педагогика*. 2004. № 6. С. 31–38.
23. Пейперт С. Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи. Москва : Педагогика, 1989. 224 с.
24. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. вузов, обуч. по пед. спец. : в 2 кн. Москва : Владос, 1999. Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. 1999. 576 с.
25. Попков В. А., Коржуев А. В., Рязанова Е. Л. Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования. Москва : Изд-во МГУ, 2001. 168 с.
26. Прядехо А. А. Алгоритм развития познавательных способностей учащихся. *Педагогика*. 2002. № 3. С. 8–15.
27. Рубцов В. В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения. *Вопросы психологии*. 1998. № 5. С. 49–59.
28. Саранцев Г. И. Методика преподавания: предмет, проблематика, связь с педагогикой. *Педагогика*. 1997. № 3. С. 27–31.
29. Саранцев Г. И. Метод обучения как категория методики преподавания. *Педагогика*. 1998. № 1. С. 28–34.

30. Талызина Н. Ф. Теория программированного обучения (Основы обучения). Москва : Издательство "Знание", 1975. 51 с.
31. Тестов В. А. "Жесткие" и "мягкие" модели обучения. *Педагогика*. 2004. № 8. С. 35–39.
32. Утлик Э. П. Умение учиться. *Инновации в образовании*. 2004. № 1. С. 104–112.
33. Шими́на А. Н. Педагогические аспекты философского наследия Э. В. Ильенкова. *Педагогика*. 2004. № 6. С. 74–79.
34. Шрагина Л. И. Психологические аспекты использования ТРИЗ в учебном процессе. *Педагогика*. 1999. № 6. С. 39–43.
35. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. *Щедровицкий Г. П. Избранные труды*. Москва : Шк.Культ.Полит., 1995. С. 449–514.
36. Ясперс К. Смысл и назначение истории. пер. с нем. М. : Политиздат, 1991. 527 с.

ПІСЛЯМОВА

Створення теорії розвитку критичного мислення обумовлюється сукупністю трьох основних чинників: по-перше, відбувається інтелектуалізація праці, відповідно основна вимога ринку праці до людини — це вміння розв'язувати складні задачі; по-друге, філософський аналіз навчання продемонстрував необхідність організувати навчально-виховний процес таким чином, щоб він відповідав потребам здобувачів освіти й відштовхувався від них; по-третє, побудова навчально-виховного процесу має відповідати основним психолого-педагогічним закономірностям, а також закономірностям нейрофізіологічної діяльності мозку, що знаходяться в основі психічного розвитку.

Розроблено теорію розвитку критичного мислення, в основу якої покладений ідеалізований об'єкт — модель критичного мислення. Відповідно до системного підходу в спроектованій моделі відображені властивості, склад, функція та генезис критичного розмірковування. Застосування принципу поглибленого розгляду досліджуваної проблеми призвело до ускладнення ідеалізованого об'єкта, який в ході дослідження був представлений кількома моделями: структурно-елементною моделлю, функціональною моделлю, генетичною та технологічною моделями.

Вихідним положенням теорії виступає постулат про те, що критичне мислення — це мислення усвідомлене, самостійне, рефлексивне, цілеспрямоване, обґрунтоване, контрольоване та самоорганізоване. А отже такий тип мислення мусить складатися із загальнометодологічних принципів і стратегій (змістовний блок) та широкого спектру процедур оцінювання та обґрунтування (операційний блок). Саме властивості критичного мислення дозволили встановити основні його складові: 1) загальнометодологічні принципи (переконавання у необхідності самокорекції методу дослідження, увага до процедури дослідження; врахування інших точок зору; готовність бути критичним не лише по відношенню до інших, але й до себе); 2) загальні стратегії (розділити проблему на частини; розв'язати прості проблеми, що відбивають окремі аспекти основної проблеми; використати смислові та графічні організатори, аби представити проблему різними способами; розглянути окремі випадки, щоб "відчути" усю проблему; аналіз засобів та цілей); 3) процедури (усвідомлення проблеми та діалектичного зв'язку між суперечностями; доведення; знаходження контраргументів; пошук фактів, що суперечать власній думці; обґрунтування; оцінювання — вибір однієї із багатьох альтернатив, усвідомлення обмежень, що накладаються на висновок; спростування; узагальнення; побудова гіпотез; формулювання висновків).

Оскільки критичне мислення є мисленням самостійним, рефлексивним, цілеспрямованим, обґрунтованим та контрольованим, відповідно такий тип мислення потрібний не для розв'язання буденних простих проблем, а для вирішення складних ситуацій вибору — практичних завдань: розв'язання проблемних задач, формулювання висновків, ймовірної оцінки та ухвалення рішень.

Функціонування критичного мислення під час розв'язування проблемної задачі має таку послідовність: 1 етап — породження проблеми або зіткнення з проблемою; 2 етап — проблемна ситуація та проблемна задача створюють певну перешкоду в досягненні мети — ситуацію утруднення (блокада); 3 етап — відбувається переструктурування знань, способів дій, власних установок і досвіду та знаходиться ідея правильного розв'язку; 4 етап — обґрунтування віднайденого рішення та представлення його іншим (об'єктивація думки). Відповідно ці етапи розумового акту відбуваються на різних ієрархічно підпорядкованих рівнях: 1) операційний; 2) предметний, 3) рефлексивний; 4) особистісний; 5) комунікативний. Рівні перераховані у порядку їх умовного розташування один над одним. Перший та другий рівні виконують реалізацію змістовних функцій в розумовому процесі; третій, четвертий та п'ятий здійснюють регулятивно-смислові функції. Перебіг процесу критичного розмірковування відбувається наступним чином: 1) зіткнення з проблемою потребує рефлексивного та особистісного рівнів

мислення (рефлексії наявних знань та власних здібностей), результативним завершенням цього етапу є усвідомлення задачі; 2) відбувається спроба подолати утруднення за допомогою наявних предметних способів дій та знань, яких бракує (розумовий процес розгортається на операційному та предметному рівнях); 3) переструктурування способів дій та знань, вироблення нового погляду, нових диспозицій, що завершується осяянням (процес мислення здійснюється на рефлексивному та особистісному рівнях); 4) обґрунтування віднайденого рішення та представлення результатів дослідження, що вимагає розгортання думки на всіх рівнях.

Вирішальним етапом у процесі критичного розмірковування є третій етап, на якому відбувається переструктурування знань, способів дій, власних установок й досвіду та, врешті-решт, знаходиться ідея правильного розв'язку. Завершується цей етап осяянням, тобто виходом із блокади на правильний шлях. Знаходження правильного шляху забезпечується аналізом через синтез, який дозволяє включити об'єкт у нові зв'язки і в силу цього він виступає у нових якостях, які фіксуються в нових поняттях; в об'єкті, таким чином, виявляється новий зміст; він ніби повертається кожного разу іншим своїм боком, в ньому виявляються нові властивості.

Для того, аби мислення перетворилося на усвідомлений, самостійний, рефлексивний, цілеспрямований, обґрунтований, контрольований та самоорганізований процес, необхідна наявність комплексу чинників: 1) цілі навчання (мотивація) — створення проблемної ситуації; 2) засіб навчання, який містить правила критичного розмірковування; 3) зміст навчання, поданий системою проблемних задач, що поступово ускладнюються; 4) метод навчання, який передбачає систематичне створення для здобувачів ситуацій вибору; 5) форма навчання, яка забезпечує діалог у процесі розв'язування ситуацій вибору; 6) метод контролю, що передбачає письмові завдання та наступну групову та індивідуальну рефлексію (аналіз і критику, самоаналіз і самокритику); 7) стиль навчання, який надає здобувачу право на помилку, моделює ситуації виправлення помилок.

В своєму розвитку критичне мислення проходить чотири стадії (рівні): 1) висловлення простого оцінного судження на основі безпосереднього погляду на предмет (нижчий рівень); 2) формулювання двох полярних, "екстремальних" і свідомо неприйнятних поглядів на розв'язання поставленої проблеми та пошук "золотої середини"; 3) виявлення неадекватності твердження через послідовне розкриття невідповідності цього твердження низці загальноприйнятих положень і принципів; 4) усесторонній, багатоплановий та багатofакторний аналіз явища, підходу, принципу, твердження тощо, в процесі якого виявляється якомога більше факторів та умов, що впливають на перебіг процесу, оцінюється ступінь їх впливу і на цій основі виявляється значущий фактор і знехтувані, а також з'ясовуються ті умови, за яких первісно знехтуваний фактор набуває значущості, а первісно значущий — втрачає її (це найвищий рівень критичного мислення).

Отже, методика розвитку критичного мислення повинна спиратися на положення теорії, а саме: створювати проблемні ситуації у процесі навчання; пропонувати проблемні задачі; знайомити здобувачів із принципами, стратегіями та процедурами критичного мислення; регулярно створювати ситуації вибору; організувати діалог у процесі розв'язування проблемних задач (інтерактивні форми навчання); передбачати письмове викладення розмірковувань здобувачів з подальшою рефлексією; й нарешті, надавати право на помилку та моделювати ситуації виправлення помилок. За таких умов навчання мислення здобувачів набудатиме усвідомленості, самостійності, рефлексивності, обґрунтованості, контрольованості та самоорганізованості, тобто розвиватиметься мислення другого порядку (або високого порядку), яке називають критичним мисленням.