

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ: ФІЛОСОФІЯ ТА ПЕДАГОГІКА

Надія Козаченко

Анотація. У роботі досліджено два напрямки розуміння критичного мислення, а саме: філософський і педагогічний. Окреслені напрямки акцентують орієнтацію критичного мислення: істина або особистість. Філософський підхід зосереджує увагу на критичному мисленні як на сукупності засобів відшукування істини й орієнтується на навчання методам раціонального міркування. В свою чергу, педагогічний підхід вважає критичне мислення проявом рис особистості та наполягає на вихованні відповідних характеристик. Філософський контекст спрямований на таке використання критичного мислення, ідентифікатором успішності якого вважається досягнення істини. Водночас для педагогічного підходу прийнятним є досягнення більш прагматичних цілей, серед яких власне критичність, обізнаність, здатність приймати хороші рішення й загалом бути адекватним активним громадянином.

Філософський і педагогічний підходи до критичного мислення фактично окреслюють його теоретичну й емпіричну сфери, притаманні конкретній науковій царині. Розходження між цими підходами та відповідні дискусії можна поділити на дві групи. Еклектичні й несуттєві для продуктивної дискусії — ті, що виростають зі змішання цих напрямків, аналогічно до непорозумінь, які виникають унаслідок змішання емпіричного й теоретичного рівнів науки: загального й часткового, дедуктивного й індуктивного тощо. Суттєві й перспективні — ті, що обґрунтовують способи взаємодії філософського та педагогічного підходів до критичного мислення і показують напрямки його розвитку. Ми обґрунтовуємо, що вказані підходи не мають протиставлятися та розвиватися окремо один від одного. Їхнє поєднання сприятиме виокремленню критичного мислення в самостійну галузь дослідження.

Для того, щоб обґрунтувати нашу ідею, ми розглядаємо ці підходи більш детально, аналізуємо їхні характеристики та недоліки, переглядаємо вказані недоліки на предмет їхньої автентичності щодо кожного підходу й нарешті доходимо до висновків щодо можливості їхнього подолання або принаймні зменшення інтенсивності проявів на основі взаємопроникнення філософського та педагогічного підходів.

Ключові слова: критичне мислення, критична педагогіка, гендерна епістемологія, зв'язне знання, неформальна логіка, аргументація, формалізація, контекст, оцінка.

CRITICAL THINKING: PHILOSOPHY AND PEDAGOGY

Abstract. The paper explores two approaches to the understanding of critical thinking: philosophical and pedagogical, grounded on different orientations of critical thinking: truth or personality. The philosophical approach emphasizes critical thinking as a set of means of finding the truth and focuses on teaching the methods of rational reasoning. In turn, the pedagogical approach considers critical thinking as a manifestation of personality traits and insists on the teaching of appropriate characteristics. The philosophical context of critical thinking is aimed at the use of critical thinking, the success of which is the achievement of truth, whereas the pedagogical approach is directed to achieve more pragmatic goals, including criticality, awareness, ability to make good decisions, and generally be an adequate active citizen.

Philosophical and pedagogical approaches to critical thinking actually outline its theoretical and empirical layers inherent in a particular scientific field. The differences between these approaches and the corresponding discussions can be divided into two groups. (1) Eclectic and therefore irrelevant to a productive discussion are grown out of mixing these areas, similar to the misunderstandings arising from mixing the empirical and theoretical levels of science: general and partial, deductive and inductive, and so on. (1) Significant and hopeful — those that justify the ways of interaction of philosophical and pedagogical approaches to critical thinking and show the directions of development of critical thinking.

We argue that these approaches should not be opposed and developed separately from each other. Their combination will help to separate critical thinking into a more independent field of research. To substantiate our idea, we consider these approaches in more detail, analyze their characteristics and shortcomings, review these shortcomings for their authenticity for each approach, and finally conclude that they can be overcome or at least reduce the intensity of their manifestations based on interpenetration both of philosophical and pedagogical approaches.

Keywords: critical thinking, critical pedagogy, gender epistemology, connected knowledge, informal logic, argumentation, formalization, context, evaluation.

Ми висуваємо гіпотезу, що незважаючи на різноманітність підходів, умовно можна виокремити лише два магістральних напрямки розуміння критичного мислення: філософський і педагогічний. Ми називаємо ці підходи так, оскільки загалом можна вказати чітку орієнтацію критичного мислення, яку акцентують його дослідники: істина або особистість. Філософський підхід зосереджує увагу на критичному мисленні як на сукупності засобів відшукування істини й орієнтується на навчання методам раціонального міркування. В свою чергу, педагогічний підхід вважає критичне мислення проявом рис особистості та наполягає на вихованні відповідних характеристик. Філософський підхід до критичного мислення розглядає його як множину умінь. Водночас педагогічний підхід тлумачить критичне мислення як низку компетентностей. Ці компетентності постають як диспозиції, певні риси особистості та здатності діяти певним чином. Філософський контекст критичного мислення спрямований на свого роду технічне

використання критичного мислення, ідентифікатором успішності якого вважається досягнення істини, саме тоді як для педагогічного підходу прийнятним є досягнення більш прагматичних цілей, серед яких власне критичність, обізнаність, здатність приймати хороші рішення й загалом бути адекватним активним громадянином.

Не будемо тримати інтригу до останньої сторінки й одразу наголошимо, що Мета нашого дослідження полягає в тому, аби показати, що вказані підходи не обов'язково мають протиставлятися один одному, оскільки принцип їхнього розділення може бути інкорпорований у кожен з них. Більш того, усвідомлення необхідності їхнього поєднання збагатить обидва підходи та сприятиме виокремленню критичного мислення в більш самостійну галузь дослідження.

Для того, щоб обґрунтувати нашу ідею, потрібно здійснити кілька кроків. Ми почнемо з більш детального розгляду кожного з підходів, здійснимо аналіз їхніх характеристик і недоліків, на які звертають увагу дослідники, поміркуємо, чому і чи дійсно вони важливі, переглянемо вказані недоліки на предмет їхньої автентичності щодо кожного підходу й нарешті дійдемо до висновків про можливість їхнього подолання або принаймні зменшення інтенсивності проявів на основі взаємопроникнення філософського та педагогічного підходів.

1. Критичне мислення як поступ людського розуму

Попри неабияку актуальність сьогодні, сама концепція критичного мислення має тривалу історію розвитку. Мало хто з класиків філософії залишив поза увагою способи міркування, отримання істинного знання, відшукання адекватних підтверджень та інші подібні теми, які сьогодні традиційно відносять до сфери критичного мислення. З окресленої позиції критичне мислення практично співпадає з філософським способом міркування та має таку ж тривалу історію розвитку. У загальнофілософському ключі аспекти критичного мислення історично розвиваються неперервною лінією і в цьому сенсі його історія за віком порівняна з філософською думкою.

Серед дослідників, що маркують свої роботи тегом «критичне мислення», філософська лінія представлена дуже широко, хоча не завжди очевидно. Прихильників філософського підходу до критичного мислення можна визначити за тим способом, яким вони визначають КМ. Їхні тлумачення критичного мислення завжди пов'язані з філософською теорією пізнання, оперують відповідними термінами і, що

найголовніше, явно або неявно передбачають прагнення до істини. Такий підхід залучає до проблематики дослідження критичного мислення ще й класичні філософські питання, у такий спосіб перевантажуючи проблематику дослідження. Так, спрямовуючи дослідження на виокремлення способів отримання істини як основного завдання критичного мислення, дослідник не може нівелювати філософські проблеми джерела знань, розуміння істини, методу тощо. Дослідники цього напрямку розвивають свої ідеї, спираючись на тезу, що критичне мислення збагачує філософську проблематику за рахунок її сучасних інтерпретації та актуального матеріалу. Це фактично дозволяє розглядати КМ як черговий прояв гносеологічних головоломок і розбирати його у відповідному ключі.

Разом з тим, ніхто з дослідників не ігнорує того факту, що критичне мислення потребує популяризації та поширення. Зокрема, унаслідок становлення інформаційного суспільства, поширення масової культури, кризи освіти та демократії тощо. Але з позиції філософського підходу такий запит постає закономірним просвітницьким завданням, а не інноваційним викликом сучасності, а тому може бути реалізований за допомогою навчання класичним методам міркування, аргументації та науковій методології.

Майкл Скрайвен і Річард Пол представили на VIII-й щорічній Міжнародній конференції з критичного мислення та реформи освіти 1987 року розлоге означення критичного мислення:

Критичне мислення — це інтелектуально дисциплінований процес активного і вмілого осмислення, застосування, аналізу, синтезу та / або оцінки інформації, зібраної або згенерованої за допомогою спостереження, досвіду, роздумів, міркувань або спілкування, як керівництва до переконань і дій. У своїй зразковій формі воно ґрунтується на універсальних інтелектуальних цінностях, які виходять за рамки предметних розділів: ясність, акуратність, точність, послідовність, актуальність, переконливість доказів, вагомість причин, глибина, широта і справедливість (див.: [18]).

Наведене означення чітко ілюструє філософський підхід. По-перше, критичне мислення розглядають як повсякденний аналог наукового підходу і в цьому сенсі його ідеальні характеристики дуже тісно наближаються до наявного наукового етосу (детальніше тут: [2]). По-друге, основою КМ виступають аналітичні уміння. І, по-третє, хоча критичне мислення має значну прагматичну спрямованість і орієнтується на прийняття рішення, його принципи — універсальні.

Виокремлення цих особливостей дає змогу звернути увагу на суттєву специфіку підходу до вибору характеристик критичного мислення,

що врешті-решт визначає способи його формування. Раціональність, аналітичність та універсальність займають лівову долю цих характеристик, але доводиться визнати, що вони не вичерпують функції критичного мислення, а демонструють лише частину їхніх проявів. Саме ця особливість філософського підходу дозволяє опонентам розвивати ідею його непридатності для реального життя. Схарактеризоване в такий спосіб критичне мислення потребує визначення міри раціональності й аналітичності щодо кожного методу прийняття рішення, детального уточнення в кожному випадку його застосування, що піддає сумніву його універсальність.

2. Критична педагогіка, освіта й демократія

Критичне мислення називають однією з найактуальніших компетентностей сьогодення, характеристикою, яка необхідна кожній людині для того, щоб орієнтуватися в сучасному суспільстві й інформаційному просторі. У контексті педагогічного підходу піонерською для критичного мислення вважається робота Джона Дьюї «Як ми мислимо» [8], у якій він говорить про «рефлексивне мислення». Важимим кроком у напрямку розвитку критичного мислення як педагогічного ідеалу стала робота Едварда Глейсера «Експеримент з розвитку критичного мислення» [13], у якій він обґрунтував необхідність упровадження критичного мислення як освітньої схеми, оскільки компетентне громадянство в умовах демократії вимагає набагато більше, ніж вміння читати та писати. Наступним кроком на шляху до формування сучасного представлення критичного мислення стала робота Роберта Енніса «Поняття критичного мислення» [9], де автор фактично зібрав і систематизував думки та підходи щодо визначення критичного мислення. Стаття Енніса викликала значну дискусію і певним чином стала причиною реактуалізації критичного мислення в дослідницькому середовищі. До обговорення долучилися Метью Ліпман, Річард Пол, Гарві Сігель та інші науковці, роботи яких згодом стали вважатися фундаментальними в цій галузі.

Класикою простоти педагогічного тлумачення критичного мислення можна вважати визначення Метью Ліпмана, у якому він характеризує критичне мислення як «вміле, відповідальне мислення, що ґрунтується на критеріях, здатне до самокорекції та чутливе до контексту» [16, р. 39]. Ще більш лаконічним є означення Роберта Енніса: «Критичне мислення — це розумне рефлексивне мислення, орієнтоване на вирішення, у що вірити чи робити» [9, р. 166].

Завдяки цим науковцям напрямок дослідження критичного мислення суттєво змістився в освітню галузь, але разом з тим відбулося нівелювання його філософсько-методологічної складової. У педагогічному контексті критичне мислення розглядають як сукупність певних якостей, що мають бути сформовані в соціально активній особистості, здатній приймати рішення, які можуть стати основою для позитивних суспільних результатів. Наразі навряд чи є перебільшенням акцентувати саме на цій функції критичного мислення та меті його розвитку: отримання соціально активної особистості, здатної конструктивно взаємодіяти в суспільних комунікаціях і формувати суспільно позитивні рішення.

Пафос педагогічного підходу до критичного мислення тісно пов'язаний з його відповідністю вимогам демократичного суспільства:

Критичне мислення починалось як перехід від навчання, орієнтованого переважно на запам'ятовування, до навчання, спрямованого на розвиток самостійного свідомого мислення. Важливим аспектом критичного мислення є його відповідність вимогам демократизації освіти. Воно є дієвим способом виховання демократичного менталітету громадян, як учнів, так і вчителів [4, с. 7].

Мислення, розум, розумність і раціональність в цілому завжди розглядають як підґрунтя людського співжиття, на основі якого функціонує суспільство та за допомогою чого воно розвивається. Некомпетентність, пасивність, нездатність до оцінки та прийняття рішення — ознака «сірої маси» — суспільно не активної субстанції, яка, тим не менш, відіграє значну роль у житті соціуму: стримує й обтяжує соціально позитивні зрушення. Допитливий, обізнаний, відкритий, гнучкий, готовий до переосмислення член соціуму здатний до породження й обґрунтування нових ідей, підтримання раціональних пропозицій, прийняття виважених рішень, тобто є класичним і бажаним громадянином демократичного суспільства. Людина, яка володіє зазначеними характеристиками критичного мислення, тобто здатна до справедливої оцінки, чесна щодо самої себе, розсудлива, систематична та спрямована на отримання максимально точних результатів, не здатна до халтури і формалізму, а отже, зорієнтована на продукування якісного суспільно корисного продукту — у своїх рішеннях, у ставленні до довкілля, суспільного середовища тощо.

Звертаючись до освітньої традиції, можна зазначити, що формування саме такої людини — адекватно соціалізованої особистості — завжди було метою освіти. Очевидно, що зміна типу суспільства призводить до відповідних трансформацій освітнього ідеалу. Наразі варто

орієнтуватися на те, що «фундаментальне завдання освіти — визволення людей, а не приручення» [12, р. 62], але ті характеристики, які в рамках педагогічного підходу надають критичному мисленню, залишаються практично інваріантними.

Отже, маємо два магістральних підходи: один з яких спрямований на теоретичне осмислення критичного мислення, а інший — на його безпосереднє застосування. Щодо обох підходів існує низка опонентів, які закидають філософському критерію перебільшену теоретичність і відірваність від реальності. Водночас інші дослідники закидають педагогічному підходу розпорошеність, хаотичність і відсутність теоретичної бази.

Щодо педагогічного підходу залишається актуальним питання дієвості його методик і можливості їх впровадження. Наразі методична література переповнена ромашками Блума, діаграмами Ейлера-Венна, павутинками дискусій та іншими назвами, за рахунок яких ми намагаємося ілюструвати впровадження елементів критичного мислення в навчання.

Дехто з вчителів проводили короткі експерименти із запровадженням педагогічної інновації, наприклад, інтерактивного навчання. Проте, отримавши від учнів нерозуміння чи безпорадність, повертались до традиційних методів. І хоча майже всі розуміють переваги такого навчання, практика його поки що обмежена [4, с. 11].

Так, можна констатувати низку суттєвих прогалин у функціонуванні критичного мислення на повсякденному рівні. До них можна віднести загальне зниження рівня обізнаності та зацікавленості громадян суспільними процесами і явищами на фундаментальному рівні. Зниження якості суспільно значущих рішень на різних рівнях відповідальності, невміння й небажання зважати на віддалені наслідки своєї діяльності, зниження суспільної активності — однопорядкові наслідки. Критичне мислення стало доволі розтиражованим терміном, яким оперують як певним повсякденним кліше, прикриваючи ним невміння прислухатися до іншої думки, критиканство внаслідок нездатності сприйняти новий підхід, прагнення самоствердитися за рахунок жорсткого дискутування тощо.

Така ситуація відбувається на тлі постійної пропедевтики критичного мислення, уведення його елементів в освітні програми, упровадження спеціалізованого навчання, а саме: курсів, тренінгів, семінарів для стейкхолдерів соціальної активності. Виникає закономірне питання, чому активне впровадження критичного мислення як компонента освітнього процесу не призводить до реалізації його цілей.

3. Гендер, універсальність і змагання за істину

У дослідницькому колі проблема недостатності наявного розуміння критичного мислення була поставлена доволі неочікуваним способом й отримала цікаву аргументацію. На згаданій уже Міжнародній конференції з критичного мислення та реформи освіти 1987 року розгорнулися досить примітні дебати, центром яких стала гендерна упередженість означень критичного мислення.

На тенденційність тлумачень критичного мислення звернула увагу Барбара Тайер-Бейкон. Дослідниця зазначає, що нинішні підходи до розуміння критичного мислення не враховують, ігнорують або применшують важливі інструменти, які допомагають критично мислити, а саме: інструменти уяви, інтуїції та емоційних почуттів, — водночас звертають увагу на інструменти аналітичних міркувань [19, р.125]. Такий підхід до розуміння мислення та розуму загалом не є новаторством сучасних дослідників критичного мислення, а відображає західноєвропейську культурну традицію, яку можна простежити аж до Давньої Греції.

Акцентуємо, що Тайер-Бейкон вважає гендерну упередженість однією з причин обмеженості критичного мислення, оскільки міркування як здатність логічно мислити в західноєвропейському світі вважаються переважно чоловічими здібностями, тоді як інтуїція, уява й емоційні почуття асоціюються з жіночими здібностями. Неприховане звинувачення теоретиків критичного мислення в наданні переваги способу мислення білого гетеросексуального чоловіка інспірувало значну кількість досліджень у напрямку розтлумачення ситуації, які значно розширили масштаб проблеми.

Шарон Байлін указує низку упереджень, притаманних критичному мисленню у тому вигляді, в якому його зазвичай представляють теоретики:

- критичне мислення нехтує емоційним контекстом;
- надає перевагу раціональній, лінійній, дедуктивній думці над інтуїцією;
- є агресивним і конфронтаційним, а не колегіальним і спільним;
- є індивідуалістичним і надає привілей особистій автономії над почуттям спільності та взаємовідносин;

- має справу з абстракцією та применшує пережитий досвід і конкретні особливості;
- критичне мислення передбачає об'єктивність і, отже, не визнає індивідуальної ситуативності [7, р. 191-192].

Байлін називає ці особливості критичного мислення не чим іншим, як «упередженнями» (bias), які виростають з певних культурних особливостей, але загалом можуть бути подоланими. Так, вона вказує, що нехтування емоційним та інтуїтивним аспектами прийняття рішень притаманне критичному мисленню в силу того, що емоції й інтуїція не вважаються значущими компонентами чоловічого способу міркування. Аналогічно, агресивність і конфронтація якраз характеризують відповідний змагальний спосіб міркування [7, р. 194].

У 2018 році кафедри логіки КНУТШ разом з Університетом штату Меріленд (США) реалізувала проєкт «Крос-культурні дослідження суперечки» (керівники — професор Ірина Хоменко (Україна) і професор Дейл Хемпл (США)) (див.: [15]). Проєкт передбачав проведення й аналіз опитування з метою вивчення ставлення українців до різних видів суперечок, дискусій, дебатів, а також аргументації та критики, які в них застосовуються. Результати дослідження показові не лише щодо безпосереднього предмету опитування, а цілком ілюструють гендерну розбіжність щодо критичного мислення, на яку вказала Шарон Байлін.

У вибірці українських респондентів автори констатували наявність традиційного розрізнення моделей «чоловічого» та «жіночого» підходів до суперечки. На відміну від чоловіків, жінки обирають більш просоціальну позицію, водночас чоловіки більш схильні до проіндивідуальної. Чоловіки продемонстрували набагато вищу готовність брати участь у суперечці, навіть якщо вона перетворюється в конфронтацію з переходами на особистості, або загрожує погіршенням подальших стосунків. Загалом чоловіки продемонстрували більш позитивне ставлення як до самої суперечки, так і до її подальших наслідків. Дослідження показали, що українські чоловіки та жінки суттєво відрізняються за орієнтаціями на міжособистісну суперечку. Як правило, чоловіки були більш агресивні, а жінки — більш пасивні та вразливі, але при цьому жінки більш турботливі та чуйні. Так, найбільший розрив зафіксовано в параметрах, які характеризують схильність жінок і чоловіків відповідно до уникнення чи провокування суперечки, схильності до безконтрольного використання будь-яких аргументів чи відповідно до контролю аргументації під час суперечки.

У цьому ж контексті Дженіс Моултон артикулювала ідею ворожнечі яка, на її думку, неухильно супроводжує філософський спосіб міркування загалом. Змагальність, що традиційно розглядається як відмітна особливість і перевага філософського методу, цілком може бути представлена як метод ворожнечі (*Adversary method*), мета якого будь-яким способом досягти істини, маскуючись під раціональність. Дослідниця наголосила, що парадигма протиборства спричинила несприятливий вплив безпосередньо на саму філософію, марно обмежуючи види теорій, які могли б бути розглянуті, і питання, які могли б бути задані. Тим паче, що цей вплив зовсім не відійшов у минуле (див.: [17]).

Авторитетність парадигми протиборства та розуміння аргументації як боротьби пригнічує інші суспільно доступні дискурси, маргіналізуючи їх і, тим самим, збіднюючи власне філософський підхід. Кетрін Хандлбі зазначає, що цей момент необхідно враховувати в навчанні критичному мисленню, оскільки аргументація вважається практично загальноприйнятим методом навчання КМ. Оскільки критичне мислення наразі дрейфує на хвилях міждисциплінарності й фактично знаходиться у стані вироблення власної парадигми, можна констатувати, що не існує професійних викладачів і методик навчання КМ, на відміну від наявності сформованої традиції відтворення та розширення філософського знання. Отже, дослідниця зауважує, що в окресленому аспекті зафіксовано певного роду політичний вплив: одні дискурси узаконюються, водночас інші делигітимізуються за рахунок наявності авторитетного наглядача, яким постає філософський змагальний підхід (див.: [14, р. 3]).

Гендерний акцент також спровокував ще одну закономірну претензію до критичного мислення, яка безпосередньо стосується підвалин філософського підходу. Поклавши на тятіву епістемологічну ідею теорії точки зору (*standpoint*), Тайер-Бейкон спрямувала стрілу сумніву в центр наукового розуміння критичного мислення — об'єктивність — ту особливість філософського підходу до критичного мислення, яку найчастіше сприймають як належне та бажане.

Дослідниця вказує, що зазвичай ми розглядаємо критичне мислення як найкращий інструмент міркування та оцінки, оскільки здається, що це найбільш об'єктивний, нейтральний інструмент, який доступний для всіх. Але критичне мислення не є нейтральним та об'єктивним, оскільки переконання в його неупередженості ґрунтується на припущенні, що носій знання може бути відокремлений від самого знання.

Як тільки ми розуміємо, що знання та знавці дуже взаємопов'язані, тоді ми усвідомлюємо, що знання не можуть бути нейтральними та неупередженими, оскільки люди, будучи конструкторами знань, є здатними до помилок та вад. Критичне мислення — це інструмент, який не має власного життя, воно має сенс і мету лише тоді, коли люди ним користуються, і як тільки люди беруть участь у використанні цього важливого інструменту, виникають упередження та помилки [19, p. 125].

Отже, проблема похибок критичного мислення, породжена гендерною претензією, може бути поширена в непередбачених напрямках і породити досить серйозні аналогії. Одна з таких аналогій призводить до вкрай незадовільних висновків: упередження критичного мислення не можуть бути подолані, оскільки критичне мислення — це спосіб мислення певного суспільного прошарку, що історично та культурно обумовлений, має тривалу традицію та суттєву укоріненість. У такий спосіб ми завжди отримуємо дистинкцію критичних і некритичних з огляду належності до конкретної суспільної групи, а отже, ідея навчання критичного мислення може бути реалізована лише частково. З іншого боку, така позиція передбачає і подальший розвиток у тому сенсі, що критичне мислення постає тоді лише одним із варіантів підґрунтя для прийняття рішення, формулювання якісних суджень і здійснення оцінки. Наприклад, інтуїція, емоційне відчуття чи здоровий глузд можна розглядати як рівноцінну за обґрунтованістю основу для прийняття рішення, у що вірити і що робити. Це означає, що критичне мислення було невинновато висунуте як універсальне, коли насправді воно є лише одним із способів.

4. Перспективи для критичного мислення

4.1 Давайте поєднаємо обидва підходи?

Ми можемо сформулювати означення критичного мислення з урахуванням настанов і філософського, і педагогічного підходу.

Одне з найбільш загальних означень критичного мислення сформульоване за результатами роботи Delphi consensus panel, до якої увійшли 46 експертів на запит American Philosophical Association (APA):

Ми розуміємо критичне мислення як цілеспрямований, здатний до саморегуляції процес винесення судження, результатом якого є інтерпретація, аналіз, оцінка й умовивід, а також пояснення доказових, концептуальних, методологічних, критеріологічних або контекстуальних міркувань, на яких ґрунтується це судження. [...] Ідеальний критичний мислитель зазвичай допитливий, добре обізнаний, довірливий,

розумний, відкритий, гнучкий, справедливий в оцінюванні, чесний щодо особистих упереджень, розсудливий у винесенні суджень, готовий до переосмислення, чіткий у питаннях, систематичний у складних питаннях, старанний у пошуку відповідної інформації, розумний у виборі критеріїв, цілеспрямований у пошуці та наполегливий у отриманні результатів, настільки точних, наскільки дозволяють предмет та обставини пошуку [10, с. 2].

Наведене означення демонструє спробу такого поєднання. Незважаючи на те, що деякі моменти здаються суперечливими, деякі критерії розмитими, загалом подібні об'єднавчі означення мають на меті прояснити той перелік характеристик, які має виховувати педагогічний підхід, а також умінь, яким має навчати філософський підхід. Такі означення виконують виключно настановчі й методичні функції та можуть варіювати ці характеристики й уміння залежно від контексту, — так би мовити, критично осмислюючи самих себе. У цьому напрямку наразі рухається галузь теорії аргументації, що здобула назву «неформальна логіка». Окреслена галузь знань намагається поєднати суто раціональні логічні способи міркувань із позараціональними чинниками, які суттєво впливають на аргументацію, виведення висновків, прийняття рішень, і у такий спосіб наблизитися до реальних повсякденних міркувань на протигагу теоретичним «шкільним» міркуванням.

Критична настанова включає раціональний та емпіричний рівень. Раціональний рівень як універсальний базис репрезентує ціннісні засади та логічну форму; емпіричний — сферу інтелектуальної (духовної) автономії, постаючи як сфера індивідуальної етики чи прагматики [1, с. 78].

Поєднавши філософський і педагогічний підходи важко не помітити, що вони стосуються різних рівнів критичного мислення. Філософський підхід зосереджується на теоретичному, фундаментальному рівні, досліджуючи умови та можливості критичного мислення. Водночас педагогічний підхід спрямований на суспільну необхідність дотримання критичного мислення і його конкретну практичну реалізацію. Вочевидь тому саме педагогічний підхід зацікавлений у детальних, ситуативних методах розвитку критичного мислення, орієнтований на його ідентифікацію та контекстуалізацію. При цьому обидва підходи характеризуються певною взаємопроникністю і кореляцією. Такий взаємозв'язок нагадує співвідношення теоретичного й емпіричного у функціонуванні наукового знання.

4.2 Що робити зі стереотипами?

Дискусія, інспірована гендерною тематикою в означеннях критичного мислення, надихнула багатьох дослідників, але зрештою не привела до чітких формулювань проблеми щодо гендерної похибки КМ. Стереотип працює з двох позицій. Класичний приклад, коли замість аналізу об'єктивного змісту поведінка жінки пояснюється її гормонами або природною нестриманістю, має бути доповнений прикладом, коли поведінка чоловіка пояснюється його природною агресивністю. Аналогічно як жінці відмовлено у праві на раціональність, чоловікові відмовлено у праві на емоціональність. Дослідження в області емоційного інтелекту показують різну заангажованість чоловіків і жінок у переживанні, ідентифікації та називанні емоцій. Але окреслені дослідження також демонструють, що найчастіше це не біологічні характеристики, а культурно зумовлені набуті риси, що самовідтворюються в певній спільноті. Простіше кажучи, дівчаток навчають розпізнавати й демонструвати емоції, а хлопчиків — ігнорувати емоції й уникати їх (див.: [11]).

Тому дослідницьким результатом стало формулювання питання щодо універсальності критичного мислення і, як результат, усвідомлення необхідності переглянути й доповнити його характеристики. Гендерна похибка критичного мислення не підірвала авторитет раціональності, але розширила сферу її застосування, лобювавши включення до сфери раціонального тих чинників, які тривалий час уважалися позараціональними, оскільки не підпадали під такі об'єктивності, які: контекстуальність, емоційність, суспільна обумовленість, індивідуальний досвід тощо.

4.3 Спробуємо позбавитися похибок?

На нашу думку, ідея щодо наявності похибок у розумінні критичного мислення досить продуктивна, але можливий інший підхід щодо її ідентифікації, відмінний від визнання критичного мислення залежним від соціальних груп чи гендерних стереотипів. Можна використати ідею щодо тенденційності реалізації критичного мислення, але звернутися до особливостей його характеристик.

Зокрема варто звернути увагу на оцінку проявів критичного мислення. Практично кожне означення критичного мислення передбачає наявність двох типів характеристик, а саме: формальних і неформальних. Більш точно їх можна назвати такими, що піддаються форма-

лізації, і такими, що не піддаються формалізації (не так однозначно піддаються формалізації або ж традиційно не вважаються такими, для яких можлива формалізація).

Рівень формальності безпосередньо співвідноситься з простотою оцінки. Чим більш формалізований результат, тим простіше його оцінити й тим більш однозначно може бути оцінка. Відповідність однозначним критеріям, числова відповідність, збіжність за формою чи формулюванням, узгодженість із раніше встановленим, безпосереднє підтвердження досвідом — невичерпний перелік формальних способів оцінки. Але формальна оцінка не є критичною, оскільки ґрунтується на співпадінні (див.: [3, с. 106-107]). Так, відповідність дедуктивному міркуванню є одним із найпростіших способів оцінити правильність отримання висновків. Водночас, це найпростіший спосіб проігнорувати зміст і значення вивідного знання.

З іншого боку, не можна сказати, що теорія навчання ігнорує неформалізовані результати, але доводиться констатувати, що вони так само підлягають оцінці на основі співпадіння. Так, оцінка есеїв, власної думки, вибору, учинку найчастіше ґрунтується на співпадінні з певним варіантом, наявним у людини, що здійснює оцінку. Відомий приклад такої оцінки висвітлено в популярному анекдоті про онучку Катаєва, якій у школі задали написати твір на тему, що мав на увазі Катаєв у своєму оповіданні. Дівчинка спитала у самого Катаєва й оформила його пояснення у вигляді твору, на що отримала оцінку від вчителя: «Він зовсім не те мав на увазі!». Хоча результат був неформалізований, але оцінка відбулася внаслідок зіставлення з наявною у вчителя моделлю відповіді.

Характеристики, що важко формалізуються, відповідно, важко піддаються ідентифікації й оцінці, за рахунок чого частково відходять на другий план під час розробки методик формування критичного мислення. Рівень формалізації характеристик критичного мислення безпосередньо визначає їхнє сприйняття як таких, яким може бути приписаний той чи той рівень раціональності.

Незважаючи на повне домінування педагогічного підходу в освітній сфері (що, зокрема, представлене компетентнісним та інклюзивним підходами в навчанні), оцінювання результатів навчання цілком залишається формалізованим. Зосередженість освітньої системи на прямому оцінюванні є безпосереднім наслідком простоти формалізованої оцінки, але ніяк не сприяє виробленню відповідних характеристик. Усвідомлення необхідності підпорядкування формальному підходу зумовлює вибір таких форм і методів навчання, які дозволяють оцінити

результат за рахунок співпадіння з певним критерієм. Оцінка як міра співпадіння значно знижує дисперсію хороших рішень, що є бажаним результатом критичного мислення.

Наразі маємо певний рух до пом'якшення цієї проблеми. Перш за все він проявляється у впровадженні відповідних методів роботи з учнями в рамках НУШ. Але проблема не може бути вирішена розробкою методів взаємодії, які передбачають, що будь-яке розв'язання є правильним. Стати в нагоді може саме критикована універсальність критичного мислення, притаманна філософському підходу. Ідеться не про ідею того, що методи та характеристики мають бути однаковими для всіх, що можна піддати сумніву. Ми можемо не відмовлятися від оцінки як співпадіння, але абстрагувати критерії співпадіння, звернувшись до універсальних інтелектуальних цінностей, таких як ясність, акуратність, точність, послідовність, актуальність, переконливість доказів, вагомість причин, глибина, широта і справедливість (саме вони були представлені у так званому «об'єднаному» означенні у першому пункті цього розділу). Безперечно, така оцінка потребуватиме критичності від самого поціновувача, тому що не можна навчати критичному мисленню, не застосовуючи його.

Також є сенс зазначити, що незважаючи на закиди щодо неадекватності застосування методів філософського підходу у чистому вигляді для розв'язання реальних завдань, педагогічний підхід орієнтується саме на таке їхнє застосування в навчанні критичному мисленню.

Можна навести кілька прикладів такої орієнтації. Зокрема, більшість курсів із критичного мислення ґрунтуються на завданнях з аргументації, що представляють кейси — короткі деконтекстуалізовані приклади, які пропонують студентам для відпрацювання навичок критичного мислення. Кейси надають у вигляді сталих прикладів, форма, теза і аргументи яких начебто не підлягають обговоренню. Іншими словами, розглядається «Дано:» — ситуація в готовому вигляді, яку потрібно аналізувати без можливості внесення змін до її умов. Якщо розглядати критичне мислення як якісне міркування відкритого типу, що вирішує інформаційну невизначеність [1, с. 78], то немає сенсу працювати з завданнями, що є інформаційно визначеними. Такі завдання за рахунок своєї форми подання вимагають тільки прямого розв'язку: виведення висновків, оцінки правильності аргументації, знаходження помилок тощо. Готова задача передбачає готовий метод. Техніка розв'язання таких завдань не потребує залучення контексту й інтерпретації, тому метод розв'язання є теоретичним і постає прямим застосуванням філософського підходу в педагогічному завданні.

У способах постійно зводити складне до простого, даючи учням формули, процедури, короткі відповіді та алгоритми для запам'ятовування і практики, вчителі сподіваються, що в такий спосіб учні зрозуміють те, що вивчають [5, с. 12].

Зіткнувшись з реальними ситуаціями, студент, навчений такому способу дій, продовжує відкидати контекст і просто не передбачає, що можна модифікувати й аргументи, і метод. Як ілюстрацію дозвольте запропонувати популярну в мережі ситуацію.

Викладач запропонував студентам розібратися зі скаргою однієї бабусі на свого сусіда по саду. Зміст скарги полягав у тому, що поруч з парканом у сусіда росте яблуня. Деякі її гілки звисають через паркан на територію бабусі, яка скаржиться на те, що коли дозрілі яблука падають, то мнуть тюльпани, які вона вирощує якраз біля цього паркану.

Серед студентів почалася дискусія. Одні стверджували, що оскільки яблуня належить сусідові, то він відповідає за яблука, які ростуть на ній, і винен у шкоді, заподіяній старенькій у вигляді пом'ятих тюльпанів. У цьому випадку сусід повинен відшкодувати їй збитки та зробити так, щоб яблука з його яблуні не падали більше на сусідську ділянку. Інші вважали, що якщо яблука висять над територією, яка належить бабусі, то вони вже належать їй. Вона може їх сама зривати та сама дбати про те, щоб вони не псували клумбу. У цьому випадку сусід їй нічого не винен, а вона сама повинна вирішити свою проблему.

Суперечка тривала довго, але до єдиної думки студенти так і не прийшли. Тоді вони звернулися до викладача з питанням: «Як же правильно?».

Викладач відповів:

— Ваша загальна помилка в тому, що ви прийняли первісну скаргу бабусі, як щось непорушне, як факт. Але невже ви не знаєте, що яблука дозрівають восени, а тюльпани вирощують навесні?

Маємо пряме застосування методу до неуточної ситуації.

Звісно, розв'язання готового завдання за допомогою чистого методу має суттєві переваги: економія часу пояснення, чіткість оцінки, і загалом потребує зусиль викладача лише для створення, а не для можливого обговорення й уточнення. Але такі кейси не надто придатні для розвитку критичного мислення.

На нашу думку, ситуація має розв'язання за рахунок теоретизації оцінки й конкретизації завдань і методів. Іншими словами, оцінка має співвідноситися з більш абстрактними критеріями, а завдання та метод — з конкретною ситуацією. Тобто оцінка має стати менш контекстуалізованою, а розв'язання — більш контекстуалізованим.

5. Висновки

Можливо, неочікуваним, але суттєвим висновком нашого дослідження є констатація того факту того, що критичне мислення знаходиться на шляху виокремлення його в окрему наукову галузь. Безперечно, це сфера міжпредметних досліджень, що задіює філософію, логіку, теорію аргументації, психологію, теорію прийняття рішень, поведінкову економіку та ін. З одного боку, це може здатися свідченням розпорошеності досліджень, але інший і, на нашу думку, більш перспективний погляд на ситуацію, полягає в тому, що критичне мислення як факт постало об'єднавчою темою для пошуків у різноманітних царинах, інспірувало значну кількість досліджень. Відтак назріває питання щодо сенсу його розпорошення, що приводить до розділення дослідницьких підходів не за змістовними ознаками самотності і дослідницької новації, а за формальною ознакою провадження в рамках іншої науки.

Розділивши філософський і педагогічний підходи до критичного мислення, ми фактично виокремили його теоретичну й емпіричну сфери, притаманні науковій царині. Отже, неоптимальним є зосередження методики формування критичного мислення тільки на його предметній складовій. Без необхідного звертання до абстрактних, ідеальних, узагальнених тенденцій, які притаманні філософському міркуванню, критичне мислення функціонує на рівні буденного здорового глузду та перетворюється на «житейську мудрість».

Розходження між цими підходами та відповідні дискусії можна поділити на дві групи. Еклектичні й несуттєві для продуктивної дискусії — ті, що виростають зі змішання цих напрямків, аналогічно до непорозумінь, які виникають унаслідок змішання емпіричного й теоретичного рівнів науки, а саме: загального й часткового, дедуктивного й індуктивного тощо. Суттєві й перспективні — ті, що обґрунтовують способи взаємодії філософського та педагогічного підходів до критичного мислення і показують напрямки розвитку критичного мислення.

Література

1. Балута Г. А. Критичне мислення і когнітивні практики освіти. *Актуальні проблеми духовності*. Кривий Ріг, 2019. Вип. 20. С. 72-85.
2. Козаченко Н. П. Критичне мислення в контексті зміни наукового етосу. *Наукове пізнання: методологія та технологія*. 2020.

№ 2(46). С. 38-46.

3. Козаченко Н.П. Яка критика потрібна критичному мисленню? *Актуальні проблеми духовності*. Кривий Ріг, 2019. Вип. 20. С. 97-117.
4. Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів / пер. з англ., наук. ред., передм. О.І. Пометун. Київ: Плеяди, 2006.
5. Пометун О.І., Сущенко І.М. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи. Київ, 2017.
6. Al Tamimi K. A Gendered Analysis of the Role of Authority in Argumentation. *Argumentation: Cognition and Community: proceedings of the 9th International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA 9)*, 8-21 May. 2011. Windsor, Ontario. archive 5.
7. Bailin S. Is critical thinking biased? Clarifications and implications. *Educational Theory*. 1995. Vol. 45, №2. P. 191-197.
8. Dewey J. *How we Think*. New York: Heath & Co, 1910.
9. Ennis R. A Concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review*. 1962. Vol. 32 (1). P. 81-111.
10. Facione P.A. Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations. Newark, DE: American Philosophical Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED315423), 1998.
11. Fischer A. H., Kret M. E., Broekens J. Gender differences in emotion perception and self-reported emotional intelligence: A test of the emotion sensitivity hypothesis. *PloS one*. 2018. Vol. 13 (1), e0190712.
12. Freire P. To the Coordinator of a Culture Circle. *Convergence*. 1971. Vol. 4 (1). P. 61-62.
13. Glaser E.M. An experiment in the development of critical thinking. New York: Teachers College, Columbia University, 1941.

14. Hundleby C. E. Critical Thinking and the Adversary Paradigm. *APA Newsletters*. 2013. Vol. 13 (1). P. 2-8.
15. Khomenko I., Hample D. Comparative analysis of arguing in Ukraine and the USA. *ISSA: proceedings of the Ninth Conference of the International Society for the Study of Argumentation*. Amsterdam: Sic Sat, 2019. P. 628-639.
16. Lipman M. Critical thinking—What can it be? *Educational Leadership*. 1988. Vol. 46 (1). P. 38-43.
17. Moulton J. A Paradigm of Philosophy: The Adversary Method. *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, Philosophy of Science*. Boston: D. Reidel, 2004. P. 149-64.
18. Scriven M., Paul R. Critical thinking defined. *Handout given at Critical Thinking Conference*. Atlanta: GA, 1992.
19. Thayer-Bacon B. Transforming and Redescribing Critical Thinking: Constructive Thinking. *Studies in Philosophy and Education*. 1998. Vol. 17. P. 123-148.

References

1. Baluta H. A. Krytychne myslennia i kohnityvni praktyky osvity. *Aktualni problemy dukhovnosti*. Kryvyi Rih, 2019. Vyp. 20. S. 72-85.
2. Kozachenko N. P. Krytychne myslennia v konteksti zminy naukovohto etosu. *Naukove piznannia: metodolohiia ta tekhnolohiia*. 2020. № 2(46). S. 38-46.
3. Kozachenko N. P. Yaka krytyka potrebna krytychnomu myslenniu? *Aktualni problemy dukhovnosti*. Kryvyi Rih, 2019. Vyp. 20. S. 97-117.
4. Krouford A., Saul V., Metiuz S., Makinster D. Tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv / per. z anhl., nauk. red., peredm. O. I. Pometun. Kyiv: Pleiady, 2006.
5. Pometun O. I., Sushchenko I. M. Putivnyk z rozvytku krytychnoho myslennia v uchniv pochatkovoii shkoly. Kyiv, 2017.

6. Al Tamimi K. A Gendered Analysis of the Role of Authority in Argumentation. *Argumentation: Cognition and Community*: proceedings of the 9th International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA 9), 8-21 May. 2011. Windsor, Ontario. archive 5.
7. Bailin S. Is critical thinking biased? Clarifications and implications. *Educational Theory*. 1995. Vol. 45, №2. P. 191-197.
8. Dewey J. *How we Think*. New York: Heath & Co, 1910.
9. Ennis R. A Concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review*. 1962. Vol. 32 (1). P. 81-111.
10. Facione P.A. Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations. Newark, DE: American Philosophical Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED315423), 1998.
11. Fischer A. H., Kret M. E., Broekens J. Gender differences in emotion perception and self-reported emotional intelligence: A test of the emotion sensitivity hypothesis. *PloS one*. 2018. Vol. 13 (1), e0190712.
12. Freire P. To the Coordinator of a Culture Circle. *Convergence*. 1971. Vol. 4 (1). P. 61-62.
13. Glaser E.M. An experiment in the development of critical thinking. New York: Teachers College, Columbia University, 1941.
14. Hundleby C.E. Critical Thinking and the Adversary Paradigm. *APA Newsletters*. 2013. Vol. 13 (1). P. 2-8.
15. Khomenko I., Hample D. Comparative analysis of arguing in Ukraine and the USA. *ISSA*: proceedings of the Ninth Conference of the International Society for the Study of Argumentation. Amsterdam: Sic Sat, 2019. P. 628-639.
16. Lipman M. Critical thinking—What can it be? *Educational Leadership*. 1988. Vol. 46 (1). P. 38-43.
17. Moulton J. A Paradigm of Philosophy: The Adversary Method. *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, Philosophy of Science*. Boston: D. Reidel, 2004. P. 149-64.

18. Scriven M., Paul R. Critical thinking defined. *Handout given at Critical Thinking Conference*. Atlanta: GA, 1992.
19. Thayer-Bacon B. Transforming and Redescribing Critical Thinking: Constructive Thinking. *Studies in Philosophy and Education*. 1998. Vol. 17. P.123-148.

Надійшла до редакції 15 вересня 2021 р.

Козаченко Надія Павлівна

Кафедра філософії

Криворізький державний педагогічний університет

просп. Гагаріна, 54

м. Кривий Ріг

50086

Kozachenko Nadiia

Department of Philosophy

Kryvyi Rih State Pedagogical University

Gagarina ave., 54

Kryvyi Rih

50086



<https://orcid.org/0000-0003-2358-9076>



n.p.kozachenko@gmail.com



<https://doi.org/10.31812/apd.v0i22.4527>