

УДК 372.894 : 37.013.42 : 37.035 : 159.955

## СВІТ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ: ОБРАЗ ТА МІМІКРІЯ

Сергій ТЕРНО, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії інтерактивних технологій навчання гуманітарних дисциплін Запорізького національного університету

**Анотація.** В статті системно висвітлені властивості, склад, функція та генезис критичного мислення. Проаналізовані сучасні українські публікації щодо впровадження критичного мислення у суспільствознавчу освіту. Виділено найважливіші проблеми: 1) викривлення змісту поняття «критичне мислення» та неусвідомленість суті цього явища; 2) запозичення яскравого антуражу з вихолощенням справжньої проблемності під час навчання; 3) плутанина в інструментах, які забезпечують критичне мислення. Сформульовано методичні рекомендації для вчителів з розвитку критичного мислення учнів.

**Ключові слова:** критичне мислення, методика навчання історії, суспільствознавча освіта, теорія та методика розвитку критичного мислення.

**Аннотация.** МИР КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ: ОБРАЗ И МИМИКРИЯ. В статье системно раскрыты свойства, состав, функция и генезис критического мышления. Проанализированы современные украинские публикации по внедрению критического мышления в обществоведческое образование. Выделены важнейшие проблемы: 1) искажение содержания понятия «критическое мышление», неосознанность сути этого явления; 2) заимствование яркого антуража с выхолащиванием истинной проблемности обучения; 3) путаница в инструментах, которые обеспечивают критическое мышление. Сформулированы методические рекомендации для учителей по развитию критического мышления учащихся.

**Ключевые слова:** критическое мышление, методика обучения истории, обществоведческое образование, теория и методика развития критического мышления.

**Annotation.** CRITICAL THINKING WORLD: IMAGE AND MIMICRY. In the article the critical thinking properties, composition, function and genesis are presented as a system. The modern Ukrainian publications about critical thinking introduction in social science education are analyzed. The significant problems are marked out: 1) the distortion of «critical thinking» concept and unrealizedness of that phenomenon essence; 2) bright environment borrowing with emasculation of real problem activity during studies; 3) confusion in instruments, which provide critical thinking. Methodological recommendations from students' critical thinking development are defined for teachers.

**Key words:** critical thinking, History teaching methods, social science education, critical thinking development theory and methodology.

Сьогодні проблема розвитку критичного мислення школярів та студентів 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 розв'язування 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 [53, 281]. У 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 новачки професор Колумбійського університету та Монтклерського державного ко-

леджу (США) М. Ліпман стверджував, що освіта завжди ставила перед собою дві принципові мети – передачу знання та культивування мудрості [61, 1]. Слід зазначити, що мудрість розуміється у філософському значенні – самокритика розуму, вічний рух уперед [53, 273]; не просто широкі знання, а передовсім уміння розмірковувати [15, 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 розв'язувати широке коло практичних проблем у будь-якій професійній діяльності (архітектора, юриста, лікаря тощо), в людських взаєминах (ситуації морального вибору), в науковій діяльності, в повсякденному житті тощо [61, 2]. Отже, критичне мислення розглядалось М. Ліпманом, фундатором цієї педагогічної новачки, 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 учнів наукового підходу до розв'язання 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. XXI 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 відіграє в його розвитку першорядну роль. Цей факт визнавався філософами [16], економістами [26, 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 вагомий антропологічний складовий, 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 вагова 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, оскільки критичне мислення виявляється необхідною умовою досягнення успіху у вільному демократичному суспільстві.

П. Щедровицький характеризує початок XXI ст. таким чином: «...час боротьби людських

ресурсів – регіонів, культур і релігійних течій, що по-різному вибудовують техніки і технології самоорганізації людини» [57, 46]. «Ті країни і регіони, – продовжує він, – які не випрацюють адекватної антропологічної концепції й відповідних гуманітарних технологій, можуть перетворитися на «звалище людських відходів» [57, 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, 107]. В. Собкін на Всеросійській конференції «Проблеми та перспективи розвивального навчання в Росії» наголошував: «Школа не здатна утнати за зміною рівня наукового знання, тому вона повинна формувати здібності, які дозволяють ці знання здобувати» [10, 145]. Постає закономірне 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 [57, 48]. Навчання критичного мислення на уроках історії (як і на уроках з інших предметів) – це і є той випереджальний і надлишковий внесок у 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 учнів – це є стратегічний напрямок модернізації освіти. А самостійність мислення неможлива без його критичності [25, 214]. Як стверджує віце-президент Російської академії освіти В. Борисенков: «Школа повинна навчити мислити і навчити вчитися – ось педагогічні імперативи сучасної епохи» [5, 3].

Але ці педагогічні імперативи наштовхуються на велику інерційну силу системи освіти, оскільки тривалий час радянська школа формувала репродуктивну, керовану свідомість. Саме «на зламі» 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, 5].

Ринку праці потрібні «освічені, кваліфіковані і мобільні робітники, готові до постійної зміни місця роботи та виду занять» [14, 21], а це потребує навичок самостійного творчого критичного мислення. Сьогодні діяльність все більше набуває творчого характеру, а творча діяльність завжди спирається на теорію [4, 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, 10].

Саме тому сьогодні наголос в освіті робиться на ґрунтовну теоретичну підготовку, автономію та незалежність учня. Очевидним є той факт, що залежна та несамостійна людина не може бути творцем. Першочерговим завданням стає прищеплення інформаційної культури та навичок самоосвіти [27, 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 у 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, 3]. Таке навчання ще називають сенсопошуковим на відміну від інформативного [19, 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 учня 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 орієн-

тованого навчання слід рішуче відмовитися від знаннєвої парадигми освіти, тобто такого бачення сутності освіти, коли провідною метою є 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, 3].

Якщо метою вважати формування знань, умінь та навичок, освіта неминуче буде відставати від запитів життя. Метою повинен бути розвиток особистості, її творчого потенціалу [2, 82]. Поступово педагогічна свідомість починає дослухатися цього не лише на рівні теоретичних положень, а 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, 42]. Отже, розроблення теорії та методики навчання критичного мислення повинне спиратися на засади розвивального навчання, яке дає змогу 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. Ліпмана, 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 вчителя і учнів, аби створити умови для розвитку критичного мислення на уроці? Без якого роду діяльності критичне мислення розвинути неможливо, а без

чого можна обійтися без втрати для розумового розвитку учнів? 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, 320]. Для того аби впровадити в практику навчання критичного мислення, необхідно спочатку визначитися із теорією: які суттєві ознаки має критичне мислення? Переважна більшість публікацій у наших педагогічних часописах хвибує 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 є опис, пояснення, передбачення та практичне застосування [53, 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 на 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 учнів. 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 учнів 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 якраз таки і полягає в усуненні суперечностей, як тільки вони знаходяться [48, 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 неординар-

них 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, 46–47]. Це означає, що критичного мислення потребують не будь-які задачі, а лише ті, для розв'язання яких наявних знань та навичок недостатньо [12, 50].

Й нарешті, останні 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. Дюї, 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 учнів, тобто їхній розвиток: вони перебудовують свій досвід, здобувають нові знання та способи розв'язування проблемних задач. Від висловлювання простих оцінних суджень та елементарної аргументації учні переходять до опанування відповідального способу мислення – уміння здійснювати багатофакторний аналіз. Такий аналіз дає змогу 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 зазначити, що проблемність – це засаднича умова для розвитку критичного мислення, вона забезпечує внутрішню мотивацію навчальної діяльності учнів; спонукає вчителя ознайоми-

ти школярів 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. Усі 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 учнів до наукового пошуку дає змогу опанувати навичками критичного мислення. З метою розроблення методик навчання та популяризації цієї педагогічної новачки в 1987 р. у 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 шарадку і пародію» [24]. Як гасло для вчителів 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, 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 учнів «Проблемні задачі з історії» [44–46], згодом побачили світ методичні посібники для вчителів «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 мислен-

ня 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, 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 душі догматизму, а тому ні про який дослідницький дух у 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 зазначав Л. Ланда: «...мислення не зводиться до одних знань. Воно включає в себе розумові дії, спрямовані на перетворення знань» [23, 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, 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 однесли к своїй відповіді», «смішний випадок» тощо. З викладом у посібнику «Критичне мислення: як цьому навчати» якраз-таки стався «смішний випадок», оскільки авторський колектив випустив у світ видання з серйозними науковими та мовностилістичними неохочістю. Закономірно виникає питання: наскільки ми можемо покладатися на запропоновані науково-методичні рекомендації? Що буде з мисленням учнів, 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, 3; 60]. О. Тягло стверджує: «Критика і творчість – дві необхідні складові плідного розв'язування нетривіальних проблем» [52, 151]. Висунення гіпотез – це одне з ключових умінь в критичному розмірковуванні, оскільки наявність проблеми передбачає формулювання припущень щодо її розв'язку. Однак в широко анонсованих 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 опанування знань, приріст обсягу знань тощо, а ось про проблемність жодного слова [35, 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 опанування знань без розв'язування нетривіальних проблем перетвориться у звичайнісіньке школярство: зазубри і розкажи.

Автор, на жаль, 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, уміння знаходити нові ідеї, аналізувати події та критично їх оцінювати» [35, 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 новації М. Ліпман: «Відповідальне мислення, що виносить правильні судження» [61, 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, 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, 7]. Отже, головне завдання запропонованої методики полягає у навчанні учнів 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, 7]. Але завдання критичного мислення полягає не в тому, щоб привчити учнів наводити аргументи власної позиції. Всі люди хоч би якось аргументують свої думки (можливо, лише за ви-

нятком крайніх випадків психічної хвороби). Завдання критичного мислення – навчити учнів 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 ця оцінка була аморальною, а аргументація – хибною. Тому навчання критичного мислення має зосереджувати інтелектуальні зусилля учнів на таких проблемах: правильно чи неправильно; доцільно чи недоцільно; правомірно чи неправомірно; ефективно чи неефективно; морально чи аморально тощо. Саме такого роду завдання пропонуються учням у 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, 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 «аналізу подій та критичному їх оцінюванню». 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, 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» залишаються 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 вчитель на уроці. Питання форм роботи є другорядним і непринциповим. Характер розв'язуваних проблем – ось що визначить розумовий розвиток учнів. 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 учнів. 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» цілком 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 організувати таким чином, щоб здійснювалося просування вперед, а не просто захарашувався час учня [42, 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 екілібристики. 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 відливок скульптури); 3) давати існування чому-небудь; створювати, надаючи якоїсь структури, організації, форми; 4) організувати, створювати що-небудь (якийсь орган, підрозділ і т. ін.) з певної кількості учасників; 5) складати (поїзд, караван і т. ін.), розміщуючи 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 терміна «формування» в педагогіці наголошує І. Підласий, стверджуючи: «Формування передбачає певну завершеність людської особистості, досягнення рівня зрілості, сталості» [31, 28]. Разом із тим він зазначає, 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 терміна. 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 являють 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, 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, 51]. Діяльність свідомості не є обчислювальним процесом (із кінцевою кількістю операцій), оскільки її неможливо змоделювати на комп'ютері. Слід зазначити, що ідею неможливості звести процес мислення до алгоритму висловлювали багато радянських психологів, зокрема А. Брушлінський [6, 188], Я. Пономарьов [37, 290] та О. Тихомиров [49, 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, 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 мисленеву діяльність, а не на репродуктивне мислення, що базується на жорстких алгоритмах і стереотипах» [36, 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, 291]. А тому можна говорити лише про розвиток критичного мислення, тобто про процес і результат кількісних та якісних змін у мисленні людини [31, 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, знизу вгору [31, 29]. Внаслідок розвитку виникає новий якісний стан об'єкта [53, 379] (це є притаманним саме розвитку, а не формуванню). Основними ознаками розвитку є закономірність, спрямованість та якісні зміни [53, 379]. Передусім ці ознаки властиві мисленню школярів під час навчання за методикою розвитку критичного мислення, а саме: закономірності дають змогу створити належні умови для виникнення, розгортання та удосконалення розумової діяльності учнів; спрямованість дає змогу змінам накопичуватись і веде мислення учнів від простих оцінних суджень до багатофакторного аналізу; розв'язування проблемних задач забезпечує якісні зміни настанов, дій, розмірковувань (більш детально про методіку 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 терміна «формування» для навчання учнів 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 „формування” 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 учнів, 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. Згадаймо, 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 учнів 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 врозв'язування життєвих проблем, перегляду цінностей, настанов, способів мислення, поведінки тощо. Психологи цілком 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 болю 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 та ін. Вони переконані, що критичне мислення можна розвинути лише шляхом розв'язування проблемних задач [18, 3; 55, 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 учні на уроці не ведуть «двосторонній щоденник» або «тресторонній щоденник», то ви безнадійно відстали від інноваційних віянь і абсолютно нічого не робите для розвитку критичного мислення учнів. 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, 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 учні 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 учнів, захираючи 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 у різних сферах людської діяльності, зокрема він виявляється у неодмінному слідуванні правилам обряду, ритуалу, навіть у тих випадках, коли життєва ситуація робить це безглуздом, абсурдним, комічним або драматичним [54, 712].

Під час навчання історії, як і будь-якого іншого предмета, неможливо уникнути оцінювання. Критичне мислення без оцінювання неможливе, тому учні мають опанувати цей метод наукового пізнання [40, 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, 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, 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 цілко-

вито помилковим є кваліфікувати оцінювання як мисленнєву операцію, як це робить колектив авторів підручника «Основи критичного мислення» [29, 3]. Операції мислення – це окремі, завершені, сталі й повторювані елементи розумової діяльності, за допомогою яких мислення здобуває вихідну інформацію [38, 40]. До мислительних операцій відносять аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікацію та систематизацію [13, 205–206; 28, 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, 40; 39, 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; 6) 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. Важеєвська зазначала: «Оцінка як один із методів пізнання, дуже популярний і значущий у фізиці-науці, взагалі ігнорується під час вивчення шкільної дисципліни» [7, 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 вміння порівнювати оцінювані об'єкти за визначеними критеріями. У

цьому випадку інструментом оцінювання є порівняння» [29, 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 інструментом виступає порівняння? В інших випадках, напевно, використовуються інші інструменти, які? Як видно з наведеної цитати, автори ототожнюють 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). Залежно від уміння встановлювати ці критерії судять про ступінь опанування цією операцією [38, 67; 39, 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 є встановлення ознак подібності та відмінності [38, 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, 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 внаслідок цієї процедури (оцінювальне висловлювання) від абсолютної оцінки.

Зазначимо, 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 із 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). На жаль, 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, 25]. По ходу виникають такі 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, 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, 141], а об'єкт є предметом оцінки, якому приписується цінність, тому зовнішність або внутрішність слід визначати з позиції 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 погляду авторства: самостійно визначені критерії є внутрішніми, в той час як запозичені критерії є зовнішніми.

Публікацій, присвячених критичному мисленню, дуже багато, тому формат статті не дає можливість зробити комплексний аналіз усього масиву методичних розробок. Зрештою, це і не ставилося за мету. Ми зосередились лише на ключових больових точках. До найважливіших проблем сучасного українського освітнього про-

сторю 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 зазначеної педагогічної новації до невпізнанності. Відтак для розвитку критичного мислення необхідно: створювати проблемні ситуації у процесі навчання; пропонувати нетривіальні проблемні задачі; ознайомлювати учнів із принципами, стратегіями та процедурами критичного мислення; регулярно створювати ситуації вибору (проблемні методи); організувати діалог у процесі розв'язування проблемних задач (інтерактивні форми навчання); передбачати письмове викладення розмірковувань учнів з подальшою рефлексією; й нарешті, надавати право на помилку та моделювати ситуації виправлення помилок. За таких умов навчання мислення учнів набуватиме усвідомленості, самостійності, рефлексивності, обґрунтованості, контрольованості та самоорганізованості, тобто розвиватиметься мислення другого порядку (або високого порядку), яке називають критичним мисленням.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев М. Логика и педагогика / М. Н. Алексеев. – М. : Знание, 1965. – 32 с.
2. Арсеньев А. Проблема цели в воспитании и образовании. Взаимоотношение естественнонаучного и гуманитарного знания / А. С. Арсеньев // Философско-психологические проблемы развития образования ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. – М. : ИНТОР, 1994. – С. 67–84.
3. Астапова Н. Гуманитарное образование и рефлексивная культура юношества / Н. А. Астапова // Мир образования – образование в мире. – 2004. – № 2. – С. 148–154.
4. Безчеревных Э. Проблема образования и воспитания в свете концепции предметной деятельности / Э. В. Безчеревных // Философско-психологические проблемы развития образования ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. – М. : ИНТОР, 1994. – С. 6–22.
5. Борисенков В. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / Борисенков В. П. // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 3–10.
6. Брушлинский А. Психология мышления и кибернетика / А. В. Брушлинский. – М. : Изд-во «Мысль», 1970. – 191 с.
7. Важеевская Н. Гносеологические корни науки в системе школьного образования / Н. Е. Важеевская // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 3–9.
8. Валицкая А. Современные стратегии образования: варианты выбора / А. П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 3–8.
9. Вукіна Н. Критичне мислення: як цьому навчати : [науково-методичний посібник] / Н. В. Вукіна, Н. П. Дементієвська, І. М. Сущенко ; за наук. ред. О. І. Пометун. – Харків : Б. в., 2007. – 190 с.
10. Громыко Ю. Проблемы и перспективы развития системы Эльконина – Давыдова / Ю. В. Громыко, А. А. Либерман, О. К. Репина // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 141–147.
11. Давыдов В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.
12. Заботин В. Этап усмотрения проблемы в обучении (В помощь учителю и студенту) / В. В. Заботин. – 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 заг. ред. акад. С. Д. Максименка, – К. : Форум, 2000. – 543 с.
14. Иванова И. О тенденциях развития современного образования / И. Н. Иванова // Инновации в образовании. – 2004. – № 3. – С. 5–23.
15. Ивин А. Искусство правильно мыслить / А. А. Ивин. – [кн. для учащихся ст. классов]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1990. – 240 с.
16. Ильенков Э. Философия и культура / Э. В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1991. – 464 с.
17. Каплунович И. Понимание: диагностика и формирование / И. Я. Каплунович // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 42–52.
18. Клустер Д. Что такое критическое мышление / Д. Клустер // М. : Русский язык. – 2002. – № 29. – С. 3. – Режим доступа до журналу: <http://rus.1september.ru/2002/29/2.htm>
19. Коржуев А. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования / А. В. Коржуев, В. А. Попков, Е. Л. Рязанова // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 18–22.
20. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Н. Крайг ; [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. Содержание и форма // Философский энциклопедический словарь / ред. кол.: 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. Умение думать. Как ему учить? / Л. Н. Ланда. – М. : Знание, 1975. – 64 с.
24. Липман М. Рефлексивная модель практики образования / М. Липман // *Lipman M. Thinking in Education.* – Cambridge, 1991. – P. 7–25. – Режим доступа : <http://www.philosophy.ru/iphras/library/deti/ch2.html>
25. Максименко С. Мислення // Загальна психологія : [підручник для студентів вищ. навч. закладів] / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловієнко ; за заг. ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Форум, 2000. – С. 202–217.
26. Мелхорн Г. Гениями не рождаются: общество и способности человека : [кн. для учителя] / Г. Мелхорн, Х.-Г. Мелхорн. – [пер. с нем.]. – М. : Просвещение, 1989. – 160 с.
27. Монахов В. Проектирование современной модели дистанционного образования / В. М. Монахов // 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. Основы критичного мислення : [навч. посібник для учнів старших класів загальноосвітньої школи] / О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатина, І. М. Сущенко, І. О. Баранова. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. – 216 с.
30. Пенроуз Р. Новый ум короля: О компьютерах, мышлении и законах физики / Р. Пенроуз ; [пер. с англ.]; общ. ред. В. О. Малышенко. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 384 с.

31. Подласый И. Педагогика. Новый курс : [учебник для студ. вузов, обуч. по пед. спец.] : в 2 кн. И. Подласый. – 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. Передмова до українського видання // Технології розвитку критичного мислення учнів / [А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер; наук. ред., передм. О. І. Пометун]. – К. : Вид-во «Плеяди», 2006. – С. 7–9.
37. Пономарев Я. Психологія творчості / Я. А. Пономарев. – М. : Изд-во «Наука», 1976. – 304 с.
38. Поспелов Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников / Н. Н. Поспелов, И. Н. Поспелов. – М. : Педагогика, 1989. – 152 с.
39. Психология : словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – [2-е изд.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
40. Психолого-педагогический словарь / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Минск : «Соврем. Слово», 2006. – 928 с.
41. Словник української мови. Академічний тлумачний словник. – Режим доступу : <http://sum.in.ua/s/formuvannja>
42. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / Э. Стоунс; [пер. с англ.]; под ред. Н. Ф. Талызиной. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.
43. Терно С. 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. Проблемні задачі з історії : [дидактичний посібник для учнів 6–7 класів] / С. О. Терно, З. Б. Коган, І. В. Полтавська. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 20 с.
45. Терно С. Проблемні задачі з історії : [дидактичний посібник для учнів 8–9 класів] / С. О. Терно, А. Д. Хінева. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 32 с.
46. Терно С. Проблемні задачі з історії : [дидактичний посібник для учнів 10–11 класів] / С. О. Терно. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 40 с.
47. Терно С. 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. Поппер и психология / О. Тихомиров // Вопросы психологи. – 1995. – № 4. – С. 116–129.
49. Тихомиров О. Психология мышления / О. Тихомиров – М. : Изд-во Московского университета, 1984. – 270 с.
50. Тлумачний словник української мови. – Режим доступу : <http://uktdic.appspot.com>
51. Тхагапсоев Х. О новой парадигме образования / Х. Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 103–110.
52. Тягло О. Критичне мислення: [навч. посібник] / О. В. Тягло. – 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 / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
56. Шимановський М. Толерантність у викладанні історії в школі / М. Шимановський // Шлях освіти. – 1997. – № 3. – С. 21–24.
57. Щедровицкий П. Пространство свободы / П. Щедровицкий // Народное образование. – 1997. – № 1. – С. 46–51.
58. Ярмаченко М. Стимулювання інтелектуального розвитку – важлива теоретична проблема й практичне завдання / М. Д. Ярмаченко // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 234–245.
59. Daud N. Developing Critical Thinking Skills in Computer-Aided Extended Reading Classes / N. M. Daud, Z. Husin // British Journal of Educational Technology. – 2004. – Vol. 35, # 4. – P. 477–488.
60. Lipman M. Thinking in education / M. Lipman. – 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 / R. Paul – [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 / R. Penrose. – Oxford, 1994. – XVI, 457 p.
64. Stancato F. Tenure, Academic Freedom and the Teaching of Critical Thinking / F. A. Stancato // College Student Journal. September, 2000. – Режим доступу до журналу : [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m0FCR/is\\_3\\_34/ai\\_66760558/](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_3_34/ai_66760558/)

## ШАНОВНІ ОСВІТЯНИ!

Не забудьте передплатити журнал

### «Історія в сучасній школі»

Журнал можна передплатити на один місяць, квартал, півроку й рік.  
Передплата здійснюється до 10 числа місяця, що передує передплатному.

**Індекс 74644**