

22. Пьянкова, Г. С. Развитие профессиональной рефлексии : учеб. пособие / Г. С. Пьянкова. — Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2009. — 27 с.

P'yankova, G. S. Razvitie professional'noj refleksii : ucheb. posobie / G. S. P'yankova. — Krasnoyarsk : Krasnoyarskij gosudarstvenny'j pedagogicheskij universitet im. V. P. Astaf'eva, 2009. — 27 s.

23. Семенов, И. Н. Рефлексивная психология творчества: концепции, экспериментатика, практика / И. Н. Семенов // Психология. — 2005. — № 4. — С. 65–73.

Semenov, I. N. Refleksivnaya psixologiya tvorchestva: koncepcii, e'ksperimentatika, praktika / I. N. Semenov // Psixologiya. — 2005. — № 4. — S. 65–73.

24. Степанов, С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. — 1985. — № 3. — С. 31–40.

Stepanov, S. Yu. Psixologiya refleksii: problemy' i issledovaniya / S. Yu. Stepanov, I. N. Semenov // Voprosy' psixologii. — 1985. — № 3. — S. 31–40.

25. Шаврина, О. Ю. Педагогическая рефлексия учителя : монография / О. Ю. Шаврина. — Уфа : Институт истории, языка и литературы УНЦ РАН ; Стерлитамак : СГПИ, 2000. — 148 с.

Shavrina, O. Yu. Pedagogicheskaya refleksiya uchitelya : monografiya / O. Yu. Shavrina. — Ufa : Institut istorii, yazy'ka i literatury' UNCz RAN ; Sterlitamak : SGPI, 2000. — 148 s.

УДК 37.013.73

DOI: 10.51944/20738528_2023_3_286

EDN: HNCRKV

А. А. Гиринский, А. О. Лепетюхина, Т. В. Пащенко

**Концепция критического мышления:
генезис понятия и актуальные проблемы применения в образовании¹**

A. A. Girinskiy, A. O. Lepetiukhina, T. V. Pashchenko

**The Concept of Critical Thinking:
the Genesis of the Concept and Current Problems of Application in Education²**

В статье поднимается проблема историко-философского появления навыков и установок, которые сегодня считаются существенными компонентами критического мышления. Через выделение смыслового ядра критического мышления (дисциплинированность и беспристрастность мышления, культура работы с источниками, умение использовать методы рационального познания в решении задач) авторы предпринимают попытку проследить его генезис и соответствие западноевропейской рациональной установке. Авторы приходят к выводу, что отдельные компоненты критического мышления находят свои основания в различных периодах истории: Античности, Новом времени, эпохе Просвещения и обществе модерна.

¹ Статья подготовлена в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

² This article is an output of a research project implemented as part of the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE University).

Ключевые слова: критическое мышление, образование, рациональная установка, диспозиции, сократический метод, прагматизм, мышление.

«Критическое мышление» (КМ) — термин, который сегодня часто встречается в документах, определяющих образовательную политику разных стран [21]. В литературе можно встретить различные определения КМ. Это во многом объясняется тем, что КМ является междисциплинарным объектом исследования. О критическом мышлении, его теоретических основаниях, практиках развития, подходах к оцениванию пишут философы, социологи, психологи, исследователи образования [3]. Несмотря на то что дискуссии о необходимости целенаправленного формирования КМ обычно датируются началом XX в., можно предположить, что отдельные компоненты КМ получают собственную значимость задолго до формирования его понимания как целостного образовательного результата и совпадают с формированием *рациональной западноевропейской установки* в целом. Цель данной статьи — проследить истоки появления отдельных компонентов рациональной установки в истории мысли и соотнести ее существенные составляющие с компонентами КМ. Актуальность данного исследования обосновывается тем, что в современной западной и российской философии образования продолжается дискуссия об определении КМ, его основных составляющих, предлагаются новые подходы к пониманию и измерению [20].

Данная дискуссия зачастую носит абстрактный характер. В ней не учитывается исторический контекст формирования концепции КМ. В результате возникает представление о том, что КМ является «новым», «оригинальным» навыком, актуальность которого обусловлена современными тенденциями рынка труда [31]. Однако анализ историко-философского контекста отчетливо демонстрирует, что компоненты КМ как образовательного результата имеют долгую историю и признавались важными для человека в разных интеллектуальных традициях.

Нам представляется, что рецепция этого наследия может помочь прояснить некоторые темные места в определении этого понятия, а также конкретизировать и уточнить цели формирования КМ в образовании. В ключевых работах обнаруживаются следующие определения КМ:

- «Способность мыслить критически... включает три вещи: (1) установку на вдумчивое рассмотрение проблем и предметов, которые находятся в пределах моего опыта, (2) знание методов логического анализа и рассуждения и (3) определенное умение применять эти методы» [27, р. 6].
- «Критическое мышление — это интеллектуально дисциплинированный процесс активного и умелого осмысления, применения, анализа, синтеза и/или оценки информации, полученной и произведенной в процессе наблюдения, опыта, размышлений, рассуждений или общения как руководство к пониманию и действиям» [30].

— «Разумное рефлексивное мышление, сосредоточенное на принятии решения, во что верить или как поступить» [25].

Эннис [25] отмечает, что, с одной стороны, определения КМ неизбежно будут разными, так как зависят от контекста, но, с другой стороны, отличия в определениях не являются принципиальными.

При внимательном изучении определений КМ можно выделить следующие существенные компоненты:

- дисциплинированность и беспристрастность мышления;
- навыки работы с информацией и источниками;
- навыки применения методов рационального познания в решении задач (problem solving).

В данной статье мы попытаемся показать, что указанные существенные компоненты КМ являются частью западноевропейской рациональной установки, и ответить на вопрос, как исторически формировались данные составляющие. Идея рациональности КМ уже встречается в исследовательской литературе. Например, Г. В. Сорина отмечает: «Эта методология, в свою очередь, обращивается к нам в качестве важнейшего инструмента рациональной культуры общества, рационально построенной коммуникации. Она укоренена в правовой и политической культурах, в рациональной части культуры повседневной жизни» [19, с. 140–141].

В данной работе мы также будем рассматривать КМ как компетентность, поскольку компоненты КМ могут быть отнесены к знаниям, навыкам (умениям) или диспозициям (ценностным или личностным установкам) [21]. Такой подход позволяет представить КМ как систему образовательных результатов, которая может лежать в основе проектирования эффективных образовательных практик и оценочных инструментов [16]. Основное внимание мы сосредоточим на поиске диспозиций КМ как составляющих рациональной установки.

С этой целью мы предлагаем реконструировать основные этапы формирования западноевропейской рациональной установки и выделить ключевые идеи, связанные с современными концепциями КМ.

В последние годы растет число русскоязычных публикаций, посвященных определению и происхождению КМ [2; 3; 4; 7; 18]. Однако в данных исследованиях приводится достаточно краткий, отрывочный рассказ о различных этапах становления КМ в истории мысли, отсутствует проблематизация философских дискуссий, сама философия преподносится как цельный нарратив, в котором отсутствуют внутренние противоречия.

Начало рационального мышления: сократовский метод

Рациональная установка и рациональное мышление — сравнительно молодой феномен интеллектуальной истории. Их появление является результатом масштабных трансформаций мировоззрения, которые происходят в Новое время. При этом многие приемы рационального,

критического мышления мы находим уже в Античности. Наиболее заметным в данном отношении элементом античной культуры является учение Сократа. Рациональность мышления Сократа обнаруживается в его *методе*, который складывается из двух составляющих: иронии и майевтики. «Я знаю, что ничего не знаю» — изречение, в котором выражается идея иронии Сократа. Сократ, признавая собственное незнание, призывает собеседника к диалогу, берет на себя право последовательно и дисциплинированно задавать вопросы. Таким образом, у собеседника зарождается сомнение в истинности собственных суждений, и он начинает порождать новое *знание*.

Описание сократовского диалога Пьера Адо во многом совпадает с современными определениями КМ: «Таким образом, важно поставить под сомнение не столько свое кажущееся знание, сколько себя самих и те ценности, которым подчинена наша жизнь. После разговора с Сократом вконец сбитый с толку собеседник уже не знает, почему он поступает так, а не иначе. Он видит противоречия в своих рассуждениях и свои собственные внутренние противоречия. Он сомневается в самом себе и вслед за Сократом приходит к мысли, что он ничего не знает. Но при этом он смотрит на себя со стороны, он как бы раздваивается, какой-то частью своего существа отождествляясь с Сократом во взаимном согласии, которого тот требует от собеседника на каждом этапе рассуждения. Так в нем пробуждается самосознание; он ставит самого себя под сомнение» [1, с. 44]. Сомнение в истинности собственных суждений, а также в бытующих мнениях порождает в истории философии новое понимание знания: знание не есть что-то конечное и известное, теперь оно порождается в процессе диалога, в процессе познания *собственной души*.

Сущностные характеристики метода Сократа (постановка вопросов, сомнение в истинности собственных суждений и представлений), несомненно, совпадают с отдельными компонентами современного научного и критического мышления. Претерпев историческую и идейную трансформацию, метод Сократа по сей день является актуальным и важным для применения в процессе познания и образования [23; 32]. Более того, при обращении к работам, которые также ставят своей задачей исследование феномена КМ в истории мысли, метод Сократа выносится как отправная точка формирования этого понятия [28].

Мышление: опора на авторитеты или на собственный разум?

В Средние века процесс познания выступает в форме интерпретации священного текста, в котором истина уже дана в полном и абсолютном значении. «Естественный разум», по выражению схоластов, должен лишь подтверждать истины откровения. Изменение этого теоретического, толковательного характера знания на знание математическое и практическое и «освобождение» разума от ограничений религиозной догматики станет началом новой культурной эпохи, рождением

современной рациональности и адекватных ей новых форм мышления. Немецкий философ и социолог Макс Шелер отмечает: «Если средневековый ученый предпочитает выдавать “новые” мысли за старые и традиционные, поскольку полагает, что “истинное знание уже давно найдено”, в том числе в сфере мирских знаний, то исследователь Нового времени, наоборот, часто пытается выдать даже давно познанное за новое и оригинальное» [22, с. 141].

Смена акцента с интерпретации «давно познанного» на поиск нового знания меняет отношение и к источникам информации, и к культуре обращения с ними. Текстологический анализ священного текста постепенно сменяется эмпирической наукой, которая толкует уже не текст, а природу изначально как «вторую книгу», написанную Богом, по известному выражению Галилея, «на языке математики». Так в западной культуре появляются два типа знания, или, точнее говоря, два метода познания, — эмпирическое и рациональное и немного позже — «разные» науки, естественные и гуманитарные. Более того, возникает научная конкуренция за открытия: «Так возникает новое исследовательское честолюбие и совершенно чуждая Средним векам, средневековому “мышлению вместе с авторитетами”... форма научной кооперации, которая называется “конкуренцией”... Тем самым критическая установка при чтении чужой научной работы дана изначально как нечто само собой разумеющееся» [там же, с. 141–142].

Таким образом, Шелер напрямую связывает возникновение современной рациональной, критической установки по отношению к миру с появлением нового типа знания, проще говоря, современной науки. Научная конкуренция за новые открытия, немислимая для предшествующих эпох, порождает недоверие ученых друг к другу и стремление опровергнуть, раскритиковать научного оппонента, получив первенство в открытии научной истины. В этом явлении можно видеть своеобразную реинкарнацию метода Сократа, но уже на новых методологических основаниях.

Неизбежное в этих условиях расслоение и самой культуры на разные «миры» — религию, науку, искусство и т. д. (а затем и дробление самой науки на разные «школы», направления и институции) создает возможность для каждого человека самостоятельно определять собственное мировоззрение, опираясь на принципиально различные аргументы и источники информации. Так, кардинальные изменения в отношении к знанию и источникам запускают стремительную трансформацию культуры в целом, способствуют появлению пространства, в котором возникает возможность для критического отношения к источнику и знанию как таковому. Теперь только рациональное мышление является адекватным способом познания реальности и легитимным способом рассуждения.

В Новое время благодаря работам Декарта принцип рационального мышления будет развит и доведен до логического предела, а в эпоху Просвещения получит наиболее развернутое определение. В «Рассуж-

дении о методе» Декарт описывает собственный опыт учения и познания и приходит к необходимости переоценки этих процессов. Получая образование и знакомясь с науками, Декарт понимает, что он знакомится с противоречивыми мнениями, с недоказанными позициями и при этом никого не смущает, что это все составляет часть учения и науки. По этой причине Декарт решается на собственное исследование: «По этим соображениям я не мог выбрать никого, чьи мнения я должен был бы предпочесть мнениям других, и оказался как бы вынужденным сам стать своим руководителем» [5, с. 259].

В размышлениях Декарта хорошо видно, как принцип строгости и ясности рассуждения имплицитно дополняется принципом недоверия к «прошлому», к информации и источникам знания, которые были авторитетны в прошлые времена. Можно сказать, что Декарт предлагает своеобразную ревизию предшествующей ему культуры и тем самым выстраивает новые ценностные основы мышления. Декарт предлагает новые основания: место авторитета и традиции в структуре знания должно занять рациональное мышление, источником которого является сам мыслящий субъект. Этот принцип в дальнейшем найдет развитие в магистральных направлениях западной философии (критическая философия Канта, немецкий идеализм и т. д.).

В эпоху Просвещения начатый Декартом процесс рационализации получит наиболее развернутое определение. Следствием этих процессов станет возникновение секулярной культуры, в которой знание больше не является интерпретацией священного текста, а является результатом научного поиска и анализа природы с помощью в первую очередь математических инструментов.

Данный исторический интеллектуальный процесс имеет решающее значение для формирования установки, согласно которой мышление человека должно стать автономным и активно познающим. Умение самостоятельно работать с информацией и источниками станет ключевым компонентом КМ и оформится как обязательное требование, которое предъявляется к критически мыслящему человеку [30].

Стандарты научного знания и правила рациональной коммуникации

Важным институциональным следствием произошедших культурных изменений становится трансформация правил и способов аргументации. Рациональная установка и в сфере коммуникации также задает новые правила. В. Куренной отмечает: «Эти нормы определяются, с одной стороны, *рациональным характером аргументации и эмпирическим характером обоснования* и, с другой стороны, *ориентацией на достижение консенсуса и готовностью изменять свою позицию в силу предъявляемых аргументов и оснований*, что позволяет отличать науку от систем чистого убеждения и веры» [14].

Иными словами, научные, рациональные формы коммуникации производят экспансию во все остальные сферы человеческой комму-

никации, в первую очередь в образование и политику. При этом происходит трансляция не только самой научной картины мира, но и специфических критических инструментов познания, которые в идеале должны ограничивать и притязания самой науки там, где ее методы не работают или где их эффективность представляется сомнительной. Куренной отмечает: «В силу того что на сегодняшний день наука фактически является “мировоззренческим монополистом”, определяющим как общую космологическую картину мира современного человека, так и то понимание действительности... ей постоянно требуется присутствие *рефлектирующей и критической инстанции*, препятствующей застыванию научных конструкций в виде фрагментов неизменной и безальтернативной реальности» [14].

Данный тезис означает, что КМ должно включать в себя не только владение основными навыками научного и рационального познания, но и умение определять границы самого научного метода, определять необходимость и адекватность применения именно научного способа мышления в той или иной познавательной ситуации.

Таким образом, можно сказать, что «критическое отношение» к методам получения знания и источникам возникает изначально как специфически научный инструмент в Новое время, но впоследствии становится важным лимитирующим элементом, в том числе и для самой науки, выполняя важную функцию ограничения власти ученых и притязаний научного знания на построение новой всеобъемлющей картины мира, подобной религиозной.

Критическое мышление как решение проблем: американский прагматизм

Первый удачный трансфер перечисленных выше аспектов мышления непосредственно в сферу образования был осуществлен в XIX в. в американском прагматизме.

Разъясняя свое представление о принципах работы мышления в статье «Как сделать наши идеи ясными», Пирс заявляет, что согласно прагматизму «мышление состоит в живом, основанном на выводе превращении символов, смысл которого заключен в вынесении обусловленных общих решений действовать» [17, с. 281]. Таким образом, с одной стороны, утверждается значимость логики как теории рассуждений, с другой — прикладной характер мышления. Эту практичность, привязку мышления к решению проблем, к действию можно считать одним из постулатов прагматизма как философской, рациональной, а впоследствии и педагогической традиции.

Идеи прагматизма Пирса стали широко известны благодаря популярным лекциям Уильяма Джеймса, прочитанным в Колумбийском университете Нью-Йорка и изданным в Гарварде в 1907 г. под названием «Прагматизм» [6]. В этом издании мы встречаем определение прагматизма как метода, который позволяет «истолковать каждое мне-

ние, указывая на его практические следствия. Какая получится для кого-нибудь практическая разница, если принять за истинное именно это мнение, а не другое?» [6, с. 33]. Обсуждение КМ как образовательного результата в актуальных дискуссиях традиционно начинается с имени ученика Пирса — Джона Дьюи, автора книги «Как мы мыслим», вышедшей в 1910 г. и переизданной в 1933 г. (см.: [28]).

Дьюи вводит термин «критическое мышление» как «активное, настойчивое и тщательное рассмотрение любого убеждения или предполагаемой формы знания в свете оснований, которые его поддерживают, и дальнейших выводов, к которым оно стремится» [24, р. 6]. В свете идей прагматизма, а также примеров, которые Дьюи рассматривает далее, становится ясно, что «дальнейшие выводы», к которым стремится мышление, имеют сугубо практическую природу. Это подтверждает и цитата Дж. Ст. Милля, на которую ссылается Дьюи: «Вывод заключений был назван величайшим делом жизни. Ежедневно, ежечасно, ежеминутно каждому из нас представляется необходимость уверяться в фактах, которых он не наблюдал непосредственно, и потребность эта вытекает не из общего стремления увеличить массу наших сведений, а из значения этих фактов для наших интересов и занятий» (цит. по: [9, с. 22]). В этой цитате мы снова сталкиваемся с противопоставлением умозрительного и практического, которое наделяется большей значимостью. Резюмируя подход Дьюи, можно заключить, что КМ — это применение научной (рациональной) установки к решению реальных (профессиональных или бытовых) задач. На формирование данной установки и должно быть направлено школьное образование [28].

После Дьюи дискуссии о КМ уходят в плоскость образовательной политики. Авторы значительной части работ второй половины XX — начала XXI в. фокусируются не столько на философских основаниях КМ, сколько на реформах школьного и высшего образования, необходимых для формирования КМ учащихся [26]. Отдельная ветвь исследований касается оценки уровня КМ, в том числе валидации инструментов оценивания и эффективных практик, которые можно выявить с помощью количественных методов [10; 29].

Идеи Дьюи были хорошо приняты в Советской России, но к началу 1930-х гг. были отброшены вместе со многими другими, которые должны были помочь созданию человека нового типа [13]. Иронично, что в 1960-х гг. советские философы и педагоги фактически возрождают дискуссию о необходимости формирования КМ, хотя и на иных философских основаниях. Именно в это время формируется теория развивающего обучения Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, а Э. В. Ильенков в знаменитой статье «Школа должна учить мыслить» [11] призывает учителей формировать у учащихся творческое, свободное, культурное, диалектическое мышление.

Ильенков выделяет несколько характеристик «настоящего» мышления, которые мы можем обнаружить во многих современных определениях КМ. Например, готовность к сомнению: «...если вы хотите

воспитать человека, не только убежденного в могуществе знания, но и умеющего применять знание для разрешения противоречий жизни, то примешивайте к “несомненному” дозу сомнения, скепсиса» [11, с. 298] или готовность рассматривать проблему с разных сторон: «Чем отличается диалектически мыслящий человек от мыслящего недиалектически? Умением наедине с собой, без наличия “оппонента”, взвешивать все “за” и все “против”» [там же, с. 296].

Также Ильенков подчеркивает культурный характер мышления, которое как способность мыслить самостоятельно «есть не что иное, как эта самая умственная культура, превращенная в личную собственность, в личное достояние, в принцип деятельности личности. Это — индивидуализированное духовное богатство общества» [там же, с. 286], которое зависит от уровня развития культуры, обусловлено ею.

Мышление как культурный феномен: дискуссионные вопросы

Важной составляющей КМ следует признать само понимание историко-контекстуальной обусловленности знания, а также умение разграничивать то, что в знании определяется исторически, а что может быть внеисторично. При последовательном применении этого тезиса к анализу мышления оказывается, что сама концепция КМ нуждается в критическом осмыслении. Ведь если КМ, как было представлено, вытекает из рациональной установки, имеющей историческое происхождение, то насколько КМ сегодня сохраняет свою актуальность как универсальная компетентность? Может быть, настало время посмотреть на саму рациональную установку «критическим» взглядом и сосредоточить внимание не на ней самой, а на ее ограничениях?

В этой связи стоит напомнить, что проблема абсолютности и относительности знания является одной из ключевых философских проблем начиная с эпохи Нового времени. В этом смысле эпоха европейского модерна делится на два этапа. Подъем и развитие естественных наук в XVII—XVIII вв. сопровождалась соответствующей рефлексией на тему объективности знания и научных методов. Важным обоснованием истинности естественно-научного знания служила рациональная философия, из которой следовало, что объективность познания гарантирована сущностными, неизменными свойствами самого человеческого разума, которым надлежит научиться «правильно пользоваться».

XIX в. стал веком развития гуманитарного знания, и в первую очередь историографии. Во многом бурное развитие историографии стало результатом, а точнее, интеллектуальным осмыслением последствий Французской революции. Как отмечает М. Шелер, «эпоха Просвещения односторонне видела только обусловленность общества знанием. Великим завоеванием XIX века и прошедшей части XX века стало понимание того, что и знание обусловлено обществом» [22, с. 49].

Стремительной «историзации» подвергаются многие области знания — от музыки до философии и литературоведения, сама наука как

интеллектуальный феномен начинает мыслиться не как производное от деятельности объективного человеческого разума, а как продукт исторического развития человеческой культуры. Это мировоззрение достаточно точно передает современный историк науки Л. Дастон: «Без истории науки нельзя понять сегодняшнюю науку: почему она изучает то, что изучает, и теми (а не иными) способами, которыми она это делает...» (цит. по: [15, с. 58]). Этот принцип можно было бы обобщить и передать так: «изучение истории феномена и есть изучение самого этого феномена».

Более того, сам человек, его взгляды, принципы и убеждения — продукты истории. Это подчеркивает историк И. Г. Дройзен: «Наблюдение за настоящим учит нас, как по-разному, в зависимости от точки зрения, воспринимается, рассказывается, сопоставляется любой факт, как любое действие — в частной жизни не реже, чем в общественной — истолковывается всякий раз по-другому» [8, с. 456].

Переводя разговор ближе к современным дискуссиям об образовании, можно отметить, что в конвенциональных подходах к определению КМ почти не учитывается собственно историческая составляющая мышления. Как было показано ранее, концепция КМ наследует традиции новоевропейской науки и американского прагматизма, которые абсолютизируют научную рациональную установку и оставляют за скобками философскую рефлексию об исторической относительности познания и мышления. Тем не менее данный аспект важен для понимания того, что мышление не сводится только к научным способам познания, но также включает в себя сферу наших политических, религиозных, моральных, эстетических и художественных убеждений, которые обуславливают наше мышление. При этом сами эти убеждения слабо проблематизируются с точки зрения КМ, так как лежат за пределами рациональной установки. Пожалуй, наиболее ярко это выразил в одном из своих примечаний И. Г. Дройзен: «Я хочу не большего, но и не меньшего, чем относительная истина моей точки зрения, какую позволяет иметь моя родина, мои религиозные и политические убеждения, моя эпоха» (цит. по: [15, с. 57]).

Пока мы не понимаем, что наше познание имеет историческую и культурную природу, мы не мыслим «критически», то есть независимо, даже если наше мышление подчиняется строгим формальным правилам логики и аргументации. Наше мышление не есть что-то данное нам здесь и сейчас, в отрыве от той культуры и той исторической предопределенности, частью которой являемся мы сами и общество, в котором мы высказываем те или иные суждения. Так, современный критически мыслящий человек должен не просто уметь применять научный метод и навыки рационального мышления, но и уметь видеть и определять ситуации, в которых это применение будет неуместным и ненужным, где лучше довериться интуиции, вдохновению или обратиться свое внимание в поисках возможного ответа на религию или искусство.

Выводы

На основании проведенного анализа можно сделать следующие выводы:

- Критическое мышление — сложный и вариативный набор знаний, навыков и диспозиций, среди которых, тем не менее, можно выделить «ядро»: дисциплинированность и беспристрастность мышления, навыки работы с информацией и источниками, навыки применения методов рационального познания в решении задач (problem solving).
- Критическое мышление — понятие, составляющие которого формировались в ходе развития современной рациональной культуры (от рождения сократовского метода через Бэкона, Декарта и Канта до американского прагматизма, советской педагогики). Выделенные в начале статьи его основные компоненты являются в первую очередь чертами рациональности европейского Нового времени, которые позднее входят в перечень образовательных результатов.
- Появление концепта «критическое мышление» в образовании и шире — в педагогической практике и дидактике является примером экспансии научно-рациональных методов и ценностных установок Нового времени в другие сферы, вплоть до сферы бизнес-управления и «решения проблем», как в американском прагматизме.
- Так как само критическое мышление является историческим конструктом, по всей видимости, в образовательном аспекте идеал критически мыслящего человека должен включать в себя и «культурную рефлексивность» по отношению к собственному мышлению. Эту рефлексивность следует определять именно в аспекте понимания историко-культурных оснований и предпосылок собственных взглядов, ценностных установок и убеждений.
- На наш взгляд, прояснение историко-философских и культурных оснований концепта «критическое мышление» могло бы помочь в формировании конвенциональной дефиниции «критическое мышление», которое на сегодняшний момент отсутствует и признается значительным числом исследователей и практиков как фундаментальная проблема [12], так как она затрудняет выработку единой стратегии формирования и измерения образовательных результатов.

The article raises the problem of the historical and philosophical formation of skills and attitudes, which today are the essential components of critical thinking. Through the selection of the semantic core of critical thinking (discipline and impartiality of thinking, the culture of working with sources, the ability to use the methods of rational knowledge in solving problems), the authors attempt to trace their genesis and compliance with the Western European rational attitude. The authors come to the conclusion that the individual components of critical thinking find their foundations in different periods of history: antiquity, modern times, the Age of Enlightenment and modernity (modern society).

Keywords: critical thinking, education, rational attitude, dispositions, Socratic method, pragmatism, thinking.

Литература

1. *Адо, П.* Что такое античная философия / П. Адо. — Москва : Изд-во гуманитарной литературы, 1999. — 320 с.
Ado, P. Chto takoe antichnaya filosofiya / P. Ado. — Moskva : Izd-vo gumanitarnoj literatury, 1999. — 320 s.
2. *Акимова, Т. А.* Сущность критического мышления : от Сократа до нашего времени / Т. А. Акимова // Kazakhstan Science Journal. — 2019. — Т. 2, № 5 (6). — С. 31–45.
Akimova, T. A. Sushhnost' kriticheskogo my'shleniya : ot Sokrata do nashego vremeni / T. A. Akimova // Kazakhstan Science Journal. — 2019. — Т. 2, № 5 (6). — С. 31–45.
3. *Боброва, А. С.* Критическое мышление. Проблема определения / А. С. Боброва // РАЦИО.ru. — 2017. — № 1 (18). — С. 26–36.
Bobrova, A. S. Kriticheskoe my'shlenie. Problema opredeleniya / A. S. Bobrova // RACIO.ru. — 2017. — № 1 (18). — С. 26–36.
4. *Воевода, Е. В.* Критическое мышление как культурный феномен / Е. В. Воевода // Язык и коммуникация в контексте культуры = Language and communication through culture : сб. ст. по матер. 7-й Междунар. науч.-практ. конф., 21–22 мая 2012 г. — Рязань, 2012. — С. 120–146.
Voevoda, E. V. Kriticheskoe my'shlenie kak kul'turny'j fenomen / E. V. Voevoda // Yazyk i kommunikaciya v kontekste kul'tury = Language and communication through culture : sb. st. po mater. 7-j Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 21–22 maya 2012 g. — Ryazan', 2012. — С. 120–146.
5. *Декарт, Р.* Рассуждение о методе / Р. Декарт // Сочинения : в 2 т. — Москва, 1989. — Т. 1. — С. 250–296.
Dekart, R. Rassuzhdenie o metode / R. Dekart // Sochineniya : v 2 t. — Moskva, 1989. — Т. 1. — С. 250–296.
6. *Джемс, В.* Что такое прагматизм / В. Джемс // Прагматизм. — Санкт-Петербург, 1910. — С. 32–55.
Dzhems, V. Chto takoe pragmatizm / V. Dzhems // Pragmatizm. — Sankt-Peterburg, 1910. — С. 32–55.
7. *Дмитроченко, Т. В.* Рассмотрение категории «критическое мышление» в истории зарубежной философской и психолого-педагогической мысли / Т. В. Дмитроченко // Новые педагогические исследования : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. — Пенза, 2020. — С. 151–155.
Dmitrochenko, T. V. Rassmotrenie kategorii «kriticheskoe my'shlenie» v istorii zarubezhnoj filosofskoj i psixologo-pedagogicheskoy my'sli / T. V. Dmitrochenko // Novy'e pedagogicheskie issledovaniya : sb. st. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. — Penza, 2020. — С. 151–155.
8. *Дройзен, И. Г.* Историка : лекции об энциклопедии и методологии истории / И. Дройзен. — Санкт-Петербург : Владимир Даль, 2004. — 581 с.
Drojzen, I. G. Istorika : lekciï ob e'nciklopedii i metodologii istorii / I. Drojzen. — Sankt-Peterburg : Vladimir Dal', 2004. — 581 s.
9. *Дьюи, Д.* Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи. — Москва : Юрайт, 2021. — 166 с.
Dyui, D. Psixologiya i pedagogika my'shleniya / D. D'yui. — Moskva : Yurajt, 2021. — 166 s.
10. Измерение критического мышления взрослых: методология и опыт разработки / А. Р. Садова, Ю. С. Хиль, Т. В. Пашенко, К. В. Тарасова // Современная зарубежная психология. — 2022. — Т. 11, № 4. — С. 105–116. — URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2022_n4/Sadova_et_al (дата обращения: 17.08.2023).

Izmerenie kriticheskogo my'shleniya vzrosly'x: metodologiya i opy't razrabotki / A. R. Sadova, Yu. S. Xil', T. V. Pashhenko, K. V. Tarasova // *Sovremennaya zarubezhnaya psixologiya*. — 2022. — Т. 11, № 4. — С. 105–116. — URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2022_n4/Sadova_et_al (дата обращения: 17.08.2023).

11. *Ильенков, Э. В.* Школа должна учить мыслить / Э. В. Ильенков // *Хрестоматия по педагогической психологии* / под науч. ред. А. И. Красило, А. П. Новгородцевой. — Москва, 1995. — С. 284–312.

Il'enkov, E'. V. Shkola dolzhna učit' my'slit' / E'. V. Il'enkov // *Xrestomatiya po pedagogicheskoy psixologii* / pod nauch. red. A. I. Krasilo, A. P. Novgorodcevoj. — Moskva, 1995. — S. 284–312.

12. *Корешникова, Ю. Н.* Барьеры для создания педагогических условий развития критического мышления в российских вузах / Ю. Н. Корешникова, И. Д. Фрумин, Т. В. Пашенко // *Педагогика*. — 2020. — № 9. — С. 45–54.

Koreshnikova, Yu. N. Bar'ery dlya sozdaniya pedagogicheskix uslovij razvitiya kriticheskogo my'shleniya v rossijskix vuzax / Yu. N. Koreshnikova, I. D. Frumin, T. V. Pashhenko // *Pedagogika*. — 2020. — № 9. — S. 45–54.

13. *Кумсков, В. В.* Педагогические идеи Д. Дьюи и советское образование 1920-х гг. / В. В. Кумсков // *Ярославский педагогический вестник*. — 2011. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-idei-d-dyui-i-sovetskoe-obrazovanie-1920-h-gg> (дата обращения: 25.08.2023).

Kumskov, V. V. Pedagogicheskie idei D. D'yui i sovetskoe obrazovanie 1920-x gg. / V. V. Kumskov // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. — 2011. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-idei-d-dyui-i-sovetskoe-obrazovanie-1920-h-gg> (дата обращения: 25.08.2023).

14. *Куренной, В. А.* Наука в современном мире / В. А. Куренной // *Отечественные записки*. — 2003. — № 1. — URL: <https://strana-oz.ru/2003/1/nauka-v-sovremennom-mire> (дата обращения: 17.08.2023).

Kurennoj, V. A. Nauka v sovremennom mire / V. A. Kurennoj // *Otechestvenny'e zapiski*. — 2003. — № 1. — URL: <https://strana-oz.ru/2003/1/nauka-v-sovremennom-mire> (дата обращения: 17.08.2023).

15. *Куренной, В. А.* Институциональная теория модерна : Иоганн Густав Дройзен / В. А. Куренной // *Логос*. — 2020. — № 6. — С. 41–96.

Kurennoj, V. A. Institucional'naya teoriya moderna : Iogann Gustav Drojzen / V. A. Kurennoj // *Logos*. — 2020. — № 6. — S. 41–96.

16. Оценка универсальных компетентностей как результатов высшего образования : аналитический доклад к XXII Апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества / С. М. Авдеева, П. В. Гасс, Е. Ю. Карданова [и др.]. — Москва, 2021. — URL: <https://conf.hse.ru/mirror/pubs/share/462013609.pdf> (дата обращения: 17.08.2023).

Osenka universal'ny'x kompetentnostej kak rezul'tatov vy'sshego obrazovaniya : analiticheskij doklad k XXII Aprel'skoj mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii po problemam razvitiya e'konomiki i obshhestva / S. M. Avdeeva, P. V. Gass, E. Yu. Kardanova [i dr.]. — Moskva, 2021. — URL: <https://conf.hse.ru/mirror/pubs/share/462013609.pdf> (дата обращения: 17.08.2023).

17. *Пирс, Ч. С.* Как сделать наши идеи ясными / Ч. С. Пирс. — Москва : Логос, 2000. — 448 с.

Pirs, Ch. S. Kak sdelat' nashi idei yasny'mi / Ch. S. Pirs. — Moskva : Logos, 2000. — 448 s.

18. *Смирнова, И. В.* Понятие критического мышления в современной педагогической науке / И. В. Смирнова // *Современные проблемы науки и образования*. —

2015. — № 5. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22783> (дата обращения: 17.08.2023).

Smirnova, I. V. Ponyatie kriticheskogo my'shleniya v sovremennoj pedagogicheskoy nauke / I. V. Smirnova // *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. — 2015. — № 5. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22783> (дата обращения: 17.08.2023).

19. *Sorina, G. V.* Критическое мышление: статус в современном социальном пространстве и в системе образования / Г. В. Сорина // *Современное образование: векторы развития, роль социально-гуманитарного знания в подготовке педагога* : матер. V Междунар. конф. — Москва, 2020. — С. 138–145.

Sorina, G. V. Kritischeskoe my'shlenie: status v sovremennom social'nom prostranstve i v sisteme obrazovaniya / G. V. Sorina // *Sovremennoe obrazovanie: vektory razvitiya, rol' social'no-gumanitarnogo znaniya v podgotovke pedagoga* : mater. V Mezhdunar. konf. — Moskva, 2020. — S. 138–145.

20. *Tarasova, K. V.* Измерение критического мышления студентов в открытой онлайн-среде: методология, концептуальная рамка и типология заданий / К. В. Тарасова, Е. А. Орёл // *Вопросы образования*. — 2022. — № 3. — С. 187–212.

Tarasova, K. V. Izmerenie kriticheskogo my'shleniya studentov v otkry'toj onlajn-srede: metodologiya, konceptual'naya ramka i tipologiya zadaniy / K. V. Tarasova, E. A. Oryol // *Voprosy obrazovaniya*. — 2022. — № 3. — S. 187–212.

21. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / М. С. Добрякова, И. Д. Фрумин, К. А. Баранников [и др.]. — Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — 472 с.

Universal'ny'e kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti / M. S. Dobryakova, I. D. Frumin, K. A. Barannikov [i dr.]. — Moskva : Izd. dom Vy'sshej shkoly e'konomiki, 2020. — 472 s.

22. *Шелер, М.* Проблемы социологии знания / М. Шелер. — Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2011. — 320 с.

Sheler, M. Problemy' sociologii znaniya / M. Sheler. — Moskva : Institut obshhegumanitarny'x issledovaniy, 2011. — 320 s.

23. *Boa, E. A.* The development and validation of the Blended Socratic Method of Teaching (BSMT) : An instructional model to enhance critical thinking skills of undergraduate business students / E. A. Boa, A. Wattanatorn, K. Tagong // *Kasetsart Journal of Social Sciences*. — 2018. — Vol. 39, № 1. — P. 81–89.

24. *Dewey, J.* How We Think / J. Dewey. — Boston : D. C. Heath and Co, 2010.

25. *Ennis, R.* Definition : A Three-Dimensional Analysis with Bearing on Key Concepts / R. Ennis // *OSSA Conference Archive*. University of Windsor, May 18 — May 21. — 2016. — URL: <https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=2292&context=ossaarchive> (date of the application: 17.08.2023).

26. *Ennis, R.* Critical Thinking Across the Curriculum : A Vision / R. Ennis // *Topoi*. — 2018. — Vol. 37, № 1. — P. 165–184.

27. *Glaser, E.* An Experiment in the Development of Critical Thinking / E. Glaser. — New York : Teachers College, Columbia University, 1941. — 212 p.

28. *Hitchcock, D.* Critical Thinking. The Stanford Encyclopedia of Philosophy / D. Hitchcock // *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* / ed. by Edward N. Zalta. — 2020. — URL: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/critical-thinking/> (date of the application: 17.08.2023).

29. *Liu, O. L.* Assessing Critical Thinking in Higher Education : Current State and Directions for Next-Generation Assessment / O. L. Liu, L. Frankel, K. C. Roohr // *ETS Research Report Series*. — 2014. — № 1. — P. 1–23. — DOI: 10.1002/ets2.12009

30. *Scriven, M.* The Foundation for Critical Thinking. 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform / M. Scriven, R. Paul // The Foundation for Critical Thinking. — 1987. — URL: <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> (date of the application: 17.08.2023).

31. The future of Jobs Report 2020 // World Economic Forum. — Geneva, 2020. — URL: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/> (date of the application: 17.08.2023).

32. *Zare, P.* The use of Socratic method as a teaching/learning tool to develop students' critical thinking : A review of literature / P. Zare, J. Mukundan // Language in India. — 2015. — Vol. 15, № 6. — P. 256–265.

УДК 17+37.02

DOI: 10.51944/20738528_2023_3_300

EDN: HKEDWW

Е. Ю. Трушкина, Е. А. Давыдова

Практическая философия как образовательная технология развития soft skills у детей школьного возраста¹

E. Yu. Trushkina, E. A. Davydova

Practical Philosophy as an Educational Technology of Soft Skills Development in School-Age Children²

«Философия — Детям» как направление практической философии сегодня активно развивается и разрабатывается в России. Кружок «В поисках мудрости» при философском факультете МГУ имени М. В. Ломоносова существует более десяти лет под руководством доктора философских наук, профессора Ларисы Тимофеевны Ретюнских и оказывает существенное влияние на развитие движения «Философия — Детям» и различные направления философской практики с детьми (кружки, выездные лагеря, философские балы и др.) в нашей стране. В фокусе внимания исследования — изучение возможностей философской практики с детьми как образовательной технологии, позволяющей формировать и активно развивать критическое мышление, эмоциональный интеллект и другие soft skills («мягкие навыки») у детей школьного возраста.

Ключевые слова: практическая философия, «Философия — Детям», дополнительное образование, soft skills, образовательные технологии.

Soft Skills предрекают успех в жизни.

Джеймс Хекман

¹ Авторы благодарят за помощь в подготовке статьи доктора философских наук, профессора философского факультета МГУ имени М. В. Ломоносова Ларису Тимофеевну Ретюнских, всех респондентов исследования, а также всех участников и педагогов кружка «В поисках мудрости» при философском факультете МГУ.

² The authors are grateful to Doctor of Philosophy, professor of the Faculty of Philosophy of Lomonosov Moscow State University Larisa Retyunskikh, all respondents of the study, as well as all participants and teachers of the “In Search of Wisdom” club at the Faculty of Philosophy of Lomonosov Moscow State University for their help in preparing the article.