

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ПОГЛЯДІВ АМЕРИКАНСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ДОСЛІДНИКІВ

Сократівська бесіда як альтернатива сучасному уроку

У сучасних умовах однією з пріоритетних цілей освіти є формування розумної, рефлексивної людини, спроможної здійснювати самоконтроль і самокорекцію своєї поведінки в ситуаціях, що постійно змінюються, „принципово мінливої, такої, яка постійно конструює свій внутрішній світ та світ соціальної взаємодії, що існує як можливість” [9, с.22], людини, здатної критично мислити, аналізувати, усвідомлювати власні дії і дії оточуючих, бути терплячою до іншої точки зору на події, що відбуваються,

Значного розвитку ідеї розвитку критичного мислення на теренах Сполучених Штатів Америки набули у 90-х рр. ХХ ст., перетворившись у „категоричний імператив”, який проходив крізь установчі документи місцевих і федеральних органів, державних і громадських організацій. Крім культурологічних мотивів увага до цього питання диктувалася потребами, спричиненими переходом на якісно новий щабель інформаційного суспільства, новою роллю знання у виробництві всіх видів людської діяльності. За умов стрімкого збільшення масиву знань актуалізувалася необхідність зміщення акцентів в освіті: із засвоєння інформації на виховання творчо мислячої особистості, яка б уміла адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у соціальному середовищі, знаходити нетрадиційні способи розв’язання проблем. Показовим у цьому плані може бути федеральний закон 1994 р. „Національні цілі освіти”, в якому серед основних пріоритетів названо збільшення відсотку учнів, котрі демонструють здібність розмірковувати, мислити, вирішувати проблеми, застосовувати знання. На цьому ж фокусувало увагу і професійне об’єднання педагогів США – Національна асоціація освіти,

підкреслюючи, що мета, яка пронизує і скріплює всі інші освітні цілі – загальна ланка освіти, – це розвиток здібності мислити.

У контексті заявленої проблеми привертає увагу модель М.Ліпмана. Полемізуючи з Дж.Дьюї, котрий пояснював наявні в освіті недоліки змішуванням очищених, закінчених, підсумкових результатів дослідження із сирих його предметом, М.Ліпман, навпаки, відстоює думку про важливість спрямування учнів на вивчення кінцевих результатів досліджень учених. Він відкидає сам процес і пропонує фіксувати лише результат. Основна увага в освітній діяльності, на його переконання, має надаватись тому, щоб створити умови для залучення учнів до проведення самостійних досліджень, які забезпечували б активізацію їх пізнавальної діяльності та інтеріоризацію знання [4, с.11].

Основним методом пізнання у М.Ліпмана постає діалог, залучаючись до якого учні прямують до навчальної мети не прямо, а „зигзагоподібно”. Це дає змогу кожному організувати та реалізувати свою розумову діяльність відповідно до індивідуальних можливостей. При цьому жоден не сприймає своє незнання як принизливу рису, а намагається в процесі спілкування з іншими набути необхідних знань, сприймаючи їх як власне досягнення. Запропонована для шкільного навчання програма не є чіткою й жорстко структурованою, але її обов’язковою ознакою є акцентування на різноманітних невіршених і проблематичних аспектах предмета.

Розроблена М.Ліпманом та його прихильниками модель розвитку критичного мислення, орієнтується на формування певного образу особистості. Таким образом тут виступає особистість, яка може ухвалювати відповідальні рішення „без озирання на авторитарні ідеології та „ідолів” натовпу, на основі раціонального, логічно обгрунтованого висновку, апробованого в конкретному соціальному просторі”. У неї мають бути розвинені здібності не лише до раціонального розмірковування, а й до морального самоконтролю й соціальної

відповідальності. Останнє досягається в „процесі самоактивності, самодіяльності індивіда в суспільстві громадян” [11, с.22 –23].

Незважаючи на те, що логіка вважається інтегральною частиною цієї моделі, М.Ліпман та його послідовники далекі від думки про залучення дітей до маніпулювання абстрактними символами безвідносно до життєвого досвіду дитини. І хоча критичне мислення передбачає оволодіння формально-логічними законами, проте воно спрямоване на питання і проблеми самих дітей. Тобто, мета полягає в тому, щоб зробити дітей здатними до міркування розумними індивідами, які мають зрозуміти, що здатність мислити та діяти самостійно, раціонально не дається сама по собі, вона напрацьовується у рамках спеціально організованого навчання.

Невід’ємною рисою моделі М.Ліпмана постає зміна змісту уроку, перетворення його на „сократівську бесіду”. Це виявляється в тому, що замість формального поділу на „пояснення” вчителя” і „відповіді” учнів, традиційного виставлення оцінок, створюється „спільнота дослідників”. Основною її характеристикою є діалог, який формується колективно з усіх розумних розмірковувань, що висловлюються його учасниками. Долучаючись до роботи у спільноті дослідників, привносячи у дискусії логічні, епістемологічні, естетичні, етичні, соціальні й політичні розмірковування, школярі вчаться критикувати слабку аргументацію, вибудовувати обґрунтовані судження, брати на себе відповідальність за свій внесок у загальний контекст дискусії, слідувати шляхом пошуку, усвідомлювати свою залежність від інших, поважати їхні погляди, а коли необхідно – спільно долучатися до самокоригування. У процесі діалогу вони оволодівають практичними навичками вироблення гарних суджень[10].

Діалог у спільноті дослідників спрямований на практичні результати – досягнення згоди, одержання визначень, рішень або висновків. Залучаючись до обговорення, діти набувають умінь уважно слухати, інтерпретувати, розуміти слова інших, ілюструвати їх прикладами з власного життя. Такі процеси

відбуваються завдяки тому, що самостійне мислення в спільноті потребує оригінального підходу до моральних цінностей, передбачає вміння робити критичний аналіз вихідних посилань про навколишній світ, культуру, відмовлятися від умовностей, які уявляються деструктивними.

За такого підходу учні й учитель виступають співдослідниками, які колективно розмірковують про ті чи інші проблеми. Його інтенція полягає не в тому, щоб підмінити науку раціональним розмірковуванням, а в тому, щоб доповнювати наукове дослідження. Інформація, що вилучається з науки – її теорій, фактів, процедур, – не є предметом дискусії. Натомість, раціональні розмірковування спрямовані на розширення знання за допомогою логічного висновку; захист знання з використанням аргументів; координацію знання засобами критичного аналізу [12, с.15]. Перевага надається загальному діалогу в класі, а не традиційно прийнятому діалогу між учителем та учнем, що має на меті розвинути в учнів соціальні імпульси. Поряд із цим, такий досвід забезпечує підготовку учнів до співробітництва в процесі дослідження, до привласнення його результатів. Вони навчаються слухати один одного, визначати власні похідні посилання поряд з посиланнями інших учасників дослідження, оцінювати логічність суджень і, нарешті, разом складати картину всього процесу міркування. У зв'язку з цим посилюється значення вмінь учителя делегувати всі ці функції учням, залишаючись при цьому співучасником дослідницького процесу.

Як засвідчує проведений нами аналіз наукової літератури, критичне мислення є складним і багаторівневим поняттям, визначення сутності якого, винайдення ефективних форм, методів, прийомів розвитку привертає увагу як вітчизняних, так і американських педагогів. Запропоновані ними підходи щодо оптимізації діяльності школи в цьому аспекті, передбачають дотримання таких основних положень: організація навчання на засадах самостійних досліджень, рефлексії; переведення учнів у позицію творчих суб'єктів освітнього процесу; створення умов для продукування нетрадиційних, альтернативних

стереотипізованим поглядам способів розв'язання проблем; широке використання рівноправного діалогу; тісний зв'язок змісту і технологій освіти з реальним життям.

Література

1.Вайнштейн Марк. Критичне мислення як основа демократичного навчання / Вайнштейн Марк // Рідна школа – 2001. – № 4. – С.49 – 51.

2.Дьюї Джон. Демократія і освіта / Дьюї Джон. – Львів: Літопис, 2003. – 294 с.

3.Дьюї Джон. Моє педагогічне кредо / Дьюї Джон // Освіта сьогодні / [за ред. та передмовою Дж.Райнера]. – Нью-Йорк: Ван Рид пресс, 1940. – 273 с.

4.Липман М. Рефлексивна модель практики освіти / Липман М. // Шлях освіти. – 2005. – № 8. – С.7 –15.

5.Лушин П.В. Учимося фасилитувати / Лушин П.В., Ржевская З.А., Данникова Е.Г., Колько Н.А., Миненко О.А. – Кировоград, 2003. – 52 с.

6.Олійник Т.О. Дослідження як складова технології критичного мислення // Педагогіка та психологія: Зб. наук. праць [за заг.ред. акад. І.Ф.Прокопенка, чл.-кор. В.І.Лозової] / Олійник Т.О. – Харків: ХДПУ, 2001. – Вип.18. – Частина 1. – С.54 –59.

7.Пилипенко Л. Соціальна рефлексія як складова життєвого самовизначення сучасної молоді // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні [за ред. С.Д.Максименка, В.Т.Циби, Ю.Ж.Шайгородського та ін.] / Л. Пилипенко. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2003. – С.258 –269.

8.Соловйова Г.Г. Діти-філософи / [пер. з рос. за виданням „Философские науки”. Реферативний журнал ИНИОН РАН] / Соловйова Г.Г., Сувойчик Л.В. – 1994. – № 1. – С.2 – 9.

9.Степенко Г. Стандарти в системі освіти США: позитивне й негативне / Степенко Г., Бургін М., Мілов Ю. // Шлях освіти. – 1996. – № 2. – С.21 – 24.

10.Шарп Енн Маргарет. Навчання демократії / Шарп Енн Маргарет // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С. 43–47.

11.Юлина Н.С. Философия для детей / Юлина Н.С. // Вопросы философии.
- 1993. - № 9. - С.20 -23.

12.Lipman M. Thinking and the School Curriculum // Lipman M, Sharp M.,
Oscanyan F. Philosophy in the Classroom. Sec/ Ed./ Lipman M. - Philadelphia, 1980.
- P.12 -31.

13.Paul R.W. Critical Thinking. Sonoma State University, 1990.

14.Ruminski H.J., Hanks W.E. Critical Thinking Lacks Definition and Uniform
Evaluation Criteria // Journalism and Mass Communication Education, 1995. - №
50/34, p. 4 -11.