

ЛОГІКО-ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

LOGICAL AND PHILOSOPHICAL BASIS OF THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Лішук-Торчинська Т.П., к.філос.н., доцент,
доцент кафедри освітніх, педагогічних технологій
Академія рекреаційних технологій і права

У XXI столітті дослідження критичного мислення стало однією з центральних тем філософських, педагогічних і психологічних пошу-ків. Це пояснюється тим, що критичне мислення: 1) відіграє вирішальну роль у становленні суб'єктності особистості; 2) є чинником фор-мування людського і соціального капіталу; 3) сприяє розширенню світогляду молоді; 4) дозволяє приймати зважені рішення в ситуаціях невизначеності; 5) відповідає образу сучасної освіти; 6) формує інтелектуальну відповідальність та розвиток соціального інтелекту; 7) є способом реалізації ментальної академічної свободи.

Концептуалізацію критичного мислення займалися такі дослідники, як Метью Ліпман, Девід Клустер, Річард Пол, Ніколас Бурбулес, Ніл Браун, Стюарт Кілі, Олександр Тягло, Сергій Терно та ін. Важливість розвитку критичного мислення студентів зумовлює актуальність вивчення методів і дидактичних прийомів, що цьому сприяють.

У роботі виокремлено когнітивно-епістемологічну складову критичного мислення – спрямованість до пошуку істини, а також інститу-ційну складову – вплив соціальних умов. У визначенні Д. Клустера перша складова представлена роботою з інформацією, постановкою питань, пошуком аргументації; інша – свободою мислення та комунікацією з опонентами.

Критичне мислення базується на логічних формах і операціях. Логіка відіграє важливу роль у розвитку юридичної науки й освіти: як основа для підготовки фахівців, а також як засіб розвитку законодавчої та правозастосовної практики. Філософський підхід розширює аналіз критичного мислення за межі логіки, акцентуючи увагу на смислових і екзистенційних аспектах.

Ключові слова: концептуалізація критичного мислення, когнітивно-епістемологічна складова, інституційна складова критичного мислення, роль логіки у розвитку критичного мислення, значення логіки для юридичної освіти і юридичної теорії та практики; філософ-ський погляд на розвиток критичного мислення.

In the 21st century, the study of critical thinking has become one of the central topics in philosophical, pedagogical, and psychological research. This is due to the fact that critical thinking: 1) plays a decisive role in the formation of personal subjectivity; 2) is a factor in the development of human and social capital; 3) contributes to the broadening of young people's worldview; 4) enables balanced decision-making in situations of uncertainty; 5) corresponds to the image of modern education; 6) fosters intellectual responsibility and the development of social intelligence; 7) is a means of realizing mental academic freedom.

The conceptualization of critical thinking has been addressed by researchers such as Matthew Lipman, David Kluster, Richard Paul, Nicholas Burbules, Neil Brown, Stuart Keeley, Oleksandr Tyahlo, Serhiy Terno, among others. The importance of developing critical thinking in students determines the relevance of studying methods and didactic techniques that promote its formation.

This work highlights the cognitive-epistemological component of critical thinking – the orientation towards the search for truth – as well as the institutional component – the influence of social conditions. According to D. Kluster, the first component is represented by working with information, posing questions, and searching for arguments; the second involves freedom of thought and communication with opponents.

Critical thinking is based on logical forms and operations. Logic plays an important role in the development of legal science and education: as a foundation for the training of specialists, as well as a means of developing legislative and law enforcement practices. The philosophical approach expands the analysis of critical thinking beyond the confines of logic, focusing attention on meaning-related and existential aspects.

Key words: conceptualization of critical thinking, cognitive-epistemological component, institutional component of critical thinking, the role of logic in the development of critical thinking, the importance of logic for legal education and legal theory and practice, philosophical view on the development of critical thinking.

Зацікавленість вчених проблематикою критичного мислення має тривалу історію, проте саме у XXI столітті цей феномен стає однією з провідних тенденцій гумані-тарних і соціальних досліджень. Така увага обумовлена низкою важливих обставин. По-перше, критичне ми-слення відіграє вирішальну роль у формуванні активної, свідомої особистості як суб'єкта суспільного та політич-ного життя, що особливо актуально у період стрімких соціальних змін та глобальних викликів. По-друге, воно є ключовою компетентністю сучасних фахівців і одним з основних інструментів формування людського і соціаль-ного капіталу. По-третє розвиток критичного мислення сприяє розширенню світогляду молоді, збагаченню знань, необхідних для орієнтації у мінливому світі.

У професійному середовищі дедалі більше зростає попит на здатність до прийняття гнучких, неалгоритмічних рішень, особливо в таких сферах як право і медицина, де особливого значення набуває самостійний аналіз і практична рефлексія. Сучасне суспільство потребує фахівців, здатних до оператив-ної оцінки складних і непередбачуваних ситуацій, що особ-ливо важливо у контексті воєнних дій, пандемій та інших криз.

Актуальність розвитку критичного мислення студент-ської молоді зумовлена також трансформацією освітнього

процесу, орієнтацією на дослідницьку діяльність, фор-муванням інтелектуальної відповідальності, моральних якостей, а також соціального інтелекту та ціннісних орі-єнтацій. Критичне мислення виступає не лише основою академічної свободи, а й механізмом формування особис-тісної свободи, що відповідає сучасним вимогам освіти. Таким чином, дослідження критичного мислення студен-тів в умовах сучасної вищої освіти є вкрай актуальним і відповідає стратегічним завданням розвитку суспільства та підготовки конкурентоспроможних фахівців.

Щодо змісту, аналізу і розвитку підходів до критич-ного мислення існує численна наукова література україн-ських і зарубіжних авторів. Зарубіжні дослідники Метью Ліпман, Девід Клустер, Річард У. Пол, Ніколас Бурбу-лес і Руперт Берк, Ніл М. Браун та Стюарт М. Кілі та ін. й українські вчені Олександр Тягло та Сергій Терно кон-цептуалізували поняття критичного мислення [4; 5; 3; 6; 7; 1; 8], Вікторія Петренко здійснила огляд актуальних філософських і психологічних підходів до формування критичного мислення у студентів [2], Галина Балута і Наталія Козаченко проаналізували зміст критичного ми-слення в аспекті сув'язі філософії та освіти [9; 10], Олена Юркевич і Жанна Павленко дослідили значення логічної

освіти юриста [11], Олена Юркевич дослідила значення логічного інструментарію для методології права та юридичної практики [12], Анатолій Конверський – напрацював підручник для студентів закладів вищої освіти усіх спеціальностей з викладання логічних основ критичного мислення [13], а Світлана Ганаба – щодо стратегій розвитку критичного і креативного мислення [14] та ін.

З огляду на важливість розвитку критичного мислення студентів першочергового значення для суб'єктів освітнього процесу набуває питання основ розвитку критичного мислення і дидактичних засобів, які сприяють його ефективному розвитку.

Розглянемо основні змістові характеристики критичного мислення. Під час аналізу змісту критичного мислення, вчені в першу чергу акцентують його когнітивно-епістемологічну складову. Наприклад, М. Ліпман визначив критичне мислення як «вправне, відповідальне мислення, яке сприяє правильному судженню, оскільки воно (а) спирається на критерії, (б) самокоригується та (в) чутливе до контексту» [4, р. 6]. В. Петренко відзначає, що критичне мислення «фокусується на рефлексивному оцінюванні власного когнітивного розвитку» [2, с. 70], а Д. Клустер висновок: «Критичне мислення відбувається, коли нові, вже зрозумілі ідеї перевіряються, оцінюються, розвиваються та застосовуються» [5]. Проте, розвиток критичного мислення не обмежується виключно когнітивно-епістемологічною складовою, наскільки б ідеал досягнення істини не визнавався за орієнтир і спонуку для мислення. Свого роду перехідним від когнітивно-епістемологічної трактовки у визначенні критичного мислення з акцентами на логічних основах до його трактовки в соціально-філософському і психологічному аспектах є міркування С. Терно про те, що «існує «вузьке» і «широке» тлумачення поняття «критичне мислення»: у вузькому значенні – це виявлення недоліків і дефектів нових ідей; у широкому – здобуття мудрості» [8, с. 302].

У пунктах визначення критичного мислення Д. Клустера вищеназвані трактовки перебувають у сузіз'язі. Д. Клустер називає такі риси критичного мислення: «По-перше, критичне мислення є мислення самостійне..., має індивідуальний характер. Учні повинні мати достатню свободи, щоб думати власною головою та самостійно вирішувати навіть найскладніші питання... По-друге, інформація є відправним, а не кінцевим пунктом критичного мислення... Щоб породити складну думку, потрібно переробити гору «сировини» – фактів, ідей, текстів, теорій, даних, концепцій... По-третє, критичне мислення починається з постановки питань та з'ясування проблем, які потрібно вирішити..., пізнавальний процес... характеризується прагненням пізнаючого вирішувати проблеми та відповідати на питання, що виникають з його власних інтересів і потреб. По-четверте, критичне мислення прагне до переконливої аргументації... Аргументація виражає, якщо вправно існування можливих контраргументів, які або заперечуються, або визнаються допустимими... По-п'яте, критичне мислення – мислення соціальне. Будь-яка думка перевіряється і відточується, коли нею діляться з іншими» [5].

Д. Клустер, окрім когнітивно-епістемологічної складової критичного мислення (робота з інформацією; постановка питань, проблем, які слід вирішити; пошук переконливої аргументації), називає соціальні умови – свого роду не тільки особистісні, але й інституційну складову, яка забезпечує розвиток критичного мислення (свобода мислення; комунікація з опонентами; вільний обмін думками) [5].

Ідея соціальності виразно простежується в міркуванні Р. Пола про дві форми, два сенси – слабкий і сильний – критичного мислення: «Якщо воно натреноване (дисципліноване) відповідати інтересам специфічного індивідуума чи групи, виключаючи інших доречних людей чи групи, це софістичний чи слабкий сенс критичного мислення. Якщо натреноване (дисципліноване) брати до уваги інтереси різноманітних людей чи груп, це справедливий чи сильний сенс» [3].

На важливості інституційної складової для розвитку критичного мислення, навіть якщо йдеться про мислення окремої людини, наголошують Н. Бурбулес та Р. Берк: «...критичне мислення розуміється, що критична людина

має не лише здатність (навички) шукати причини, істину та докази, але й прагнення (схильність) їх шукати... це не лише розширює поняття критичності за межі простої «логічності», але й обов'язково вимагає більшої уваги до інституційних контекстів та соціальних відносин, ніж це надали автори критичного мислення. ...Але лише в контексті соціальних відносин ці диспозиції чи риси характеру можуть формуватися чи виражатися, і з цієї причини практика критичного мислення за своєю суттю передбачає створення певних соціальних умов» [6].

Здійснюючи концептуалізацію критичного мислення, Р. Пол, наголошує: «Якщо ми звикли мислити критично в сильному розумінні, то ми розвиваємо спеціальні риси мислення: інтелектуальну смиренність, інтелектуальну хоробрість, інтелектуальну наполегливість, інтелектуальну чесність і віру в розум. Софістичний чи слабкий зміст критичної думки має на увазі розвиток цих рис лише вузько відповідно до егоцентричних та соціоцентричних зобов'язань» [3]. В цьому сенсі доречно стверджувати, що критичне мислення містить моральний сенс: «Критичне мислення – це когнітивна відповідальність (cognitive accountability). Я не бачу суперечності між вимогою «когнітивної відповідальності», подібної до вимоги підтримувати висловлену думку доказами, – стверджує М. Ліпман, – та вимогою розвивати інтелектуальну незалежність студентів» [4, р. 7-8].

Формування якостей «інтелектуальної незалежності» та «когнітивної відповідальності» вимагає концентрації думки, навчання і певних вольових зусиль, тобто розвитку критичного мислення – це вже не тільки вдосконалення когнітивних здатностей. Вищезазначене міркування доповнює ідея, висловлена Д. Халперн в рамках її психологічної концепції критичного мислення «...у складі критичного мислення емоційність, творча увага, ціннісні настанови...» [9, с. 75]. Між тим, така трактовка, зокрема, включення однією із рис критичного мислення творчої уваги, значно розширює його визначення і ставить під сумнів кордони між критичним і творчим мисленням.

Концептуалізація критичного мислення, на думку О. Тягло, передбачає когнітивні та афективні диспозиції, які перебувають у сузіз'язі: перші з них виражені як «аналіз, оцінка, виведення висновків... Інтерпретація, пояснення і саморегуляція, яка включає самоконтроль і самовиправлення», ще одні існують як «критичний дух..., невгамовна допитливість, загостреність думки, ревно відданість правильному мисленню, жага надійної інформації...» [1, с. 244]. Афективні диспозиції, які він вирізняє О. Тягло, безпосередньо дотичні до критичного мислення, а його розвиток унеможлиблює відсутність «критичного духу», тому у процесі навчання поряд із прагненням викладача розвинути у студентів культуру правильного мислення слід культивувати у них дух наукового пошуку. Бути критичним – це особистий вибір, схожий, скажімо, до вибору бути фахівцем, і цей вибір задля досягнення результату вимагає вольового зусилля – вчинків, метою яких є інтелектуальний розвиток і автономія: «...«критичність» як здоровий глузд розгортається у площині етики і передбачає самоаналіз і контроль – здатність «увійти» у раціональну модальність зусиллями «вільного» розуму та волі. Критичність мислення – умова розвитку особистої інтелектуальної автономії» [9, с. 80]. Успіх самоаналізу не гарантує цільова настанова бути самокритичним, так само як контроль може обмежувати інтелектуальну автономію: «...Ми здатні мислити про наше мислення, проте можемо робити це вельми некритично. Хоч мислення про мислення, напевне, є «метакпізнанням» (metacognition), воно не обов'язково є критичним мисленням» [4]. В процесі самоаналізу особливо небезпечні для правильного мислення дві когнітивні викривлення, яких слід уникати, використовуючи дієві інструменти і прийоми з царини логіки, філософії та психології.

Логіка як наука стосовно юридичної науки і практики відіграє двоїсту роль: з одного боку, вона безпосередньо дотична до розвитку законодавчої та правозастосовної практик, з іншого – є однією із складових нормативної частини навчальних планів з підготовки фахівців юридичних спеціальностей. О. Юркевич і Ж. Павленко наступним чином проілюстрували застосування умовиводу як

Для унаочнення міркування про необхідність формування здатності до правильного мислення у процесі вивчення логіки скористуємося прикладом щодо окремих тем дисципліни, який наводить М. Ліпман: «...існують особливі пізнавальні навички, наприклад дедуктивного умовиводу або класифікації, вміле здійснення яких ґрунтується на відповідних критеріях» [4]. О. Юркевич і Ж. Павленко наводять ширший перелік навичок, яких набувають студенти юридичних спеціальностей у процесі вивчення логіки, а саме: «...навичок надавати логічну інтерпретацію юридичним текстам для раціонального розуміння правових предметів, вміння розпізнавати софістичні прийоми, алогізми, критикувати їх та надавати правильне рішення щодо предмету обговорення, розпізнавати парадокси в праві та аналізувати їх» [11, с. 21]. В кінцевому підсумку, будь-яку тему з логіки можна проілюструвати в частині практичного застосування юристами. Без знання логіки важко побудувати правильне судження, обґрунтувати свою думку, знайти похибки в аргументації опонента. «...Студентів слід навчити, що докази, які визнаються правильними, мусять бути релевантними (відповідними) досліджуваній думці та сильнішими за неї у тому сенсі, що вони легше сприймаються чи передбачаються», наголошує М. Ліпман [4].

зова база та послідовність (validity, evidential warrant and consistency). Будь-яка галузь практики... повинна мати змогу навести критерії, якими вона керується» [4, р. 7].

Когнітивно-епістемологічна складова сфери застосування критичного мислення «як сукупності засобів відшукування істини» й такого, що «орієнтується на навчання методом раціонального міркування» [10, с. 252] не вичерпує характеристик критичного мислення. На перший погляд, критичне мислення має спрямованість до об'єктивності, оскільки воно скероване на «... ясність розуму – вміння помітити парадокси думки, неспівмірності між мислимим та дійсним, між явищем та сутністю, яке не виключає впливу над-логічних форм» [9, с. 78]; і постає «...інструментом конструювання реальності шляхом розширення чи звуження її горизонтів, способом обробки даних з метою адаптації до змінних контекстів» [9, с. 78]. Проте, визначеність досягається завдяки надмірній конкретизації проблеми і її вирішення в рамках «безпосереднього набору доказів, причин та аргументів» (Н. Бурбулес і Р. Берк), ігнорування ширших взаємозв'язків досліджуваної проблемної царини, і саме в цьому полягає обмеженість критичного мислення [6]. Вищезазначена обставина – абсолютизація предметної складової – обумовлює нові, притаманні філософському стилю мислення, підходи до методики розвитку критичного мислення у вищій школі [10, с. 267].

М. Ліпман розмірковує над тим, що зосередження на питаннях епістемології залишає поза увагою оцінки судження, виражені в термінах етики чи естетики. Вчений наголошує на тому, що «Істина, правильність, неправильність, справедливність, добро, прекрасне – усе це є частинами ширшої сукупності, яку ми можемо вважати метакритеріями. І усі вони визначаються ще ширшим, надзвичайно широким критерієм смислу» [4]. Філософська рефлексія над ідеалістичним мисленням є способом уникнути його ідеалізації і помилок, які виникають на ґрунті схожих ідеалізацій.

Філософський погляд на розвиток критичного мислення скеровує нас у практичну площину, іншими словами, до постановки екзистенційних питань: «Перспектива розгляду критичності як практики допомагає нам зрозуміти, що критичність – це спосіб буття, а також спосіб мислення, ставлення до інших, а також інтелектуальна здатність» [6]. Перспективним напрямом дослідження постає застосування дієвих для розвитку критичного мислення в студентів закладу вищої освіти дидактичних прийомів і форм.

1. Тягло О. В. Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. *Філософія освіти*. 2017. №2. С. 240-257. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2017_2_16

- 809