КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК АТРИБУТ СУБЪЕКТА И ОБЪЕКТА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Попков В.А.

Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова, Москва, Россия

Критический стиль мышления предполагает в своей основе сформированность у человека умений и навыков своеобразного вида деятельности, получившей в психологии и педагогике название рефлексивно-оценочной – особой постоянной развивающейся формы человеческой деятельности, возникшей с человеком и имеющей для него жизненно важное значение.

По мнению Н.В.Селезнева [1], понятие «оценочная деятельность» можно определить как активное взаимодействие человека с окружающим миром, направленное на выяснение его качественной неоднородности с точки зрения наличия или отсутствия в нем жизненно важных ценностей, а также на выбор из этих ценностей тех, которые являются для человека наиболее актуальными.

Для дальнейшего анализа нам необходимо обратиться к философско-психологическим основаниям такого фундаментального понятия, как рефлексия. Обратимся в этой связи к работам философов и психологов.

Рефлексия – это такое осмысление человеком своих действий, такое размышление о них, в ходе осуществления которого, как

отмечает Э.В. Ильенков, человек отдает себе полный и ясный отчет в том, что и как он делает, т. е. осознает те схемы и правила, в согласии с которыми он действует.

Рефлексия была и остается всегда, так как она органично присуща природе человека, как сознание, мышление, память и т. д. Однако интерес к ней больше всего проявлялся психологами и физиологами. В последние годы с внедрением в учебный процесс идей развивающего обучения она все более и более становится объектом внимания педагогики.

В онтогенезе педагогики следует отметить и обращение ученых к рефлексике – междисциплинарной отрасли, изучающей методологию, сущность и возможности рефлексии, а также интенсивное возрождение идей педагогической антропологии и человековедения. Подытоживая, можно сказать, что рефлексия – один из инновационных путей раскрытия и выявления духовного потенциала человека, а также особая нравственная деятельность, заключающаяся в духовном самоанализе как способе отношения к жизни, в борьбе с собственными недостатками и преодолению сомнений в собственных силах и возможностях. Как справедливо отмечают Б.З. Вульфов и В.Н. Харькин [2], «рефлексия никем и ничем (никакой совокупностью механизмов сочетания эмоций, воли, памяти. – Авт.) не компенсируема».

Следует отметить, что принципиальной системообразующей идеей рефлексии выступает то, что она «сопротивляется» любому насильственному влиянию, попыткам манипулировать человеческим сознанием и основана на самостоятельности. Рефлексия содействует тому, что «внутренние силы выступают главным резервом и побудителем активности, задают её вектор во всём. Побуждаемая, направляемая извне рефлексия – не насилие над ребенком или взрослым, а нравственная работа, лишь стимулируемая извне, но совершаемая по внутренней потребности понять себя и происходящее вокруг себя в происходящем и происходящее в себе» [2].

Философские основания рефлексии непосредственно связаны с теорией отражения, которая определяет, что «отражения в живой природе и общественной жизни характеризуется активностью и осуществляется всеми высокоорганизованными системами, обладающими самостоятельной силой реагирования, начиная от биологического обмена веществ вплоть до сознательно-творческой, прогнозирующей и преобразующей деятельности человека. В теории отражения указывается также, что отражение в живой природе тесно связано с самосохранением на самых различных уровнях, обеспечивающим ориентировку и регулирование поведения организма – субъекта в окружающей среде» [3].

С точки зрения преломления идей теории отражения к анализу процесса познания для нас наиболее интересным и значимым является тезис: «…познание является отражением того, что должно быть осознано». Речь идет о категориях абсолютной и относительной истины и диалектике их соотношения. Говоря более конкретно, в процессе приближения к абсолютной истине познается все более широкий круг объектов и явлений, вскрываются все более и более широкие связи между ними. При этом сам процесс движения к абсолютной истине, очевидно, возможен только потому, что на различных его этапах субъект познания осознает и выявляет грань между познанным и непознанным, устанавливает связи не только внутри непознанного, но и выходы из познанного в непознанное.

Это происходит различными способами. К их числу относятся, например, фиксация противоречия внутри системы знания и попытки его разрешения, выявление несоответствия между результатами применения знания и наблюдаемым фактом и др. Очевидно, что основой деятельности субъекта познания при этом является осмысление им широкого спектра связей и отношений взаимозависимости как между исследуемыми объектами и явлениями, так и между элементами описывающего их научного знания. Это фактически и есть научная рефлексия, в процессе которой выявляется степень адекватности моделей и реальных объектов и процессов,

широта области применимости законов, комплекс причинно-следственных, инспирационных (повод – явление), кондициональных (условных), системных и других типов связей.

На сегодня основы научной рефлексии подробно разработаны и представлены в работах по методологии естественнонаучного познания – В.А. Канке, П.В. Копнина, В.П. Огородникова, О.Е. Баксанского и многих других исследователей.

Однако сферой науки не ограничивается исследуемое нами понятие «рефлексия». Совершенно очевидно, что в любой сфере профессиональной и социальной деятельности, особенно в условиях современного мира, человек подвергается мощному и разнонаправленному информационному воздействию, и в соответствии с конкретными интересами и ценностями перерабатывает полученную информацию: выявляет степень её истинности, а также степень личной значимости и вырабатывает систему собственных действий, направленных на минимизацию и компенсацию возможных отрицательных последствий и продуктивного развития положительных. Способность эффективно осуществлять все перечисленное выше и предполагает тот или иной уровень сформированности рефлексии.

Особенно важна профессиональная рефлексия, включающая, в частности, умение выбора, проектирования и реализации тех или иных профессиональных маршрутов, умение профессиональной самодиагностики (адекватная оценка уровня собственного профессионального мастерства и способов его совершенствования в различных направлениях), осознание своей роли в деятельности профессионального коллектива, умение оценки степени посильности выполнения предлагаемых и выбираемых самостоятельно профессиональных задач самого различного масштаба и уровня.

Мы рассмотрели кратко содержательную составляющую рефлексии. Теперь перейдем к процессуальному аспекту проблемы и определим его через термин «процедура критически-рефлексивного мышления». Этот термин в дальнейшем мы будем очень широко

использовать, понимая под словом «процедура» ту или иную последовательность мыслительных операций, осуществляемых субъектом познания.

Попытаемся классифицировать эти процедуры по степени полноты критического осмысления и степени доказательности представляемых выводов.

Первый тип обозначим следующим образом: выражение простого оценочного суждения на основе непосредственного «взгляда» на объект. Это соответствует самому низкому уровню сформированности критического мышления. При этом субъект познания, как правило, очень коротко – в нескольких словах или фразах – выражает свое отношение к происходящему по типу «согласен – не согласен», «приемлемо – неприемлемо», «плохо – хорошо» и т. п. Очевидно, что оценка в этом случае производится интуитивно, без оснований и доказательств, исключает ситуацию спора, безапелляционна и безальтернативна, зачастую основана только на эмоциях. Такая ситуация абсолютно не соответствует ни диалогу, ни спору в научном сообществе, ни стилю принятия решений в профессиональной деятельности любого профиля и приводит к многочисленным отрицательным последствиям.

Второй тип процедуры критического мышления обозначим так: формулировка двух полярных, экстремальных и заведомо неприемлемых походов к решению поставленной проблемы. Выявление того, что могло бы произойти в случае полного отсутствия и в случае максимально возможной степени выраженности некоторого свойства, качества, отношения, типа связи и т. п. позволяет субъекту познания подойти к определению «золотой середины»: определенной промежуточной степени выраженности обсуждаемого свойства, исходя из соображений той или иной целесообразности или значимости. Однако в большинстве случаев между обсуждаемыми «нулем» и «бесконечностью» – дистанция огромного размера, и определение целесообразного промежуточного уровня так же, как правило, полуинтуитивно, хотя такая процедура очень часто

используется как в ходе научных дискуссий, так и в практической деятельности, и потому соответствует более высокому уровню сформированности критического мышления.

Частным случаем данной процедуры является антитезный анализ или, говоря более простым языком, доказательство от противного. В этом случае принимается за основу заведомо ложная посылка, которая путем корректного логического развития доводится до стадии очевидного противоречия или несоответствия твердо установленным и общепринятым канонам и положениям. На этой основе субъект познания возвращается к исходной посылке и ищет пути её изменения, корректировки и преобразования.

Третий тип процедуры критического мышления предполагает выявление ошибочности утверждения оппонента через последовательное вскрытие несоответствия этого утверждения ряду общепризнанных положений и принципов. Определение того, что автор выдвигаемого утверждения не прав, происходит через последовательное выявление противоречий между высказанной точкой зрения и получаемыми в ходе соотнесения «по каждому пункту» результатами. Чем более абсурдны последние, тем выше степень доказательности. Данная процедура может использоваться в сочетании со вторым типом процедуры критического мышления, а более конкретно – с использованием антитезного анализа по каждому пункту.

Здесь мы считаем уместным привести характерный пример из интересующей нас предметной области – педагогики и дидактики. Ни для кого не секрет, что многие преподаватели естественнонаучных дисциплин на сегодня не воспринимают эти отрасли и категории научного знания и зачастую лишь снисходительно усмехаются. Приведем соответствующий фрагмент критического осмысления. Для этого обратимся к работам А.И. Ракитова [4], выделяющего ряд характерных признаков, общих для любой научной отрасли.

Первый из них автор определяет так: каждая отрасль науки относится к более или менее четко обособляемой совокупности

объектов познания, на которой выделяются фиксированные отношения взаимодействия и преобразования, образующие предмет данной отрасли. Относительно дидактики все это общеизвестно: процесс научного познания абсолютно не тождествен процессу учебного познания, декларация знания не есть его понимание и усвоение, «механизм» научного открытия знания и его усвоение обучаемыми – полярные процессы, и потому последний требует специального исследования. Для этого и существует педагогика и дидактика.

Следующим выделенным А.И. Ракитовым критерием является наличие относительно ограниченного, понятного, как правило, лишь специалистам круга проблем, которые, конечно, со временем, изменяются, однако всегда существуют «стержневые» проблемы, гарантирующие самотождественность той или иной отрасли научного познания. Сегодня в условиях стремительного развития педагогических исследований по разнообразным подходам – культурологическому, антропологическому, герменевтическому, синергетическому и т. д. – остаются вечные, «стержневые» проблемы: например, проблема отбора содержания учебного материала для того или иного учебного курса в соответствии с заданным уровнем его усвоения и дальнейшего использования. Таких примеров – бесконечное множество.

Третий критерий предполагает существование внутри любой отрасли научного знания критериев истины и подчинения имеющихся знаний и методов исследования этим критериям истины. В дидактике таковыми, например, являются общедидактические принципы – научности, системности, наглядности, доступности, профессиональной направленности обучения.

В каждом конкретном исследовании стоит задача разработки содержания учебного материала или способов организации познавательной деятельности студентов в конкретных условиях обучения, но в соответствии с данными принципами. Конкретно и детально эта проблема будет представлена в дальнейшем изложении.

Любой начинающий аспирант установит, что дидактика как научная область соответствует и следующему критерию, касающемуся эмпирических и теоретических знаний. Он звучит таким образом: существует исходный эмпирический базис знаний, т. е. определенная информация, полученная в результате прямого и непосредственного наблюдения. Существуют и специфические для данной познавательной области отрасли теоретические знания, которые не следует отождествлять с «идеалом науки» (т. е. теориями в математике, физике). Теоретические знания, вообще говоря, не обязательно должны образовывать некоторую систему, средством их выражения отнюдь не всегда могут быть формальные математические исчисления. Более того, в отличие от теорий в строгом смысле, включающих в свой состав лишь логически взаимосвязанные законы, теоретические знания, понимаемые в широком смысле, содержат концепции, гипотезы, принципы, условия, требования и т. д., отличительная черта которых состоит в том, что они не эмпирического происхождения. Это, в частности, в полной мере относится к общественным гуманитарным наукам и, конечно, к педагогике и дидактике.

Не случайно, несмотря на давно установленный факт, что педагогика обладает объяснительной и предсказательной функцией, в последние годы на страницах научно-педагогических журналов и книг появляются публикации, посвященные сущностному и феноменологическому подходам в педагогическом исследовании, из которых следует, что уже сегодня в педагогической науке можно довольно четко обозначить то, что относится к категории «явление», а что – к категории «сущность», т. е. «не лежит на поверхности» и не фиксируется непосредственно в ощущениях. И наконец, последний критерий, соответствие которому педагогики и дидактики звучит так: не существует жестко обособленного формального, искусственного языка, специфичного лишь для данной отрасли знания, хотя можно говорить о частичной профессиональной концептуализации, т. е. о частичном изменении смыслов и значений терминов, их

приспособлении к решению задач в системе профессиональной исследовательской деятельности. Многие отрасли познания (в том числе и педагогика) долгое время пользуется естественным языком, лишь модифицируя его лексику. Их язык отличается от обыденного своим концептуальным словарём, но не своей особой структурой, которая имеет место для отраслей, попадающих под версию «сильной» науки – и это отнюдь не позволяет ставить на них крест в плане принадлежности к системе научного знания.

Вывод можно сформулировать следующим образом: перечисленный набор признаков можно назвать слабой или широкой версией науки, движущейся постепенно в направлении «гносеологического идеала» – для педагогики это выражается, в частности, в том, что эмпирические исследования, выявляя новые факты науки, стимулируют развитие теоретических исследований, ставят перед ними новые задачи. С другой стороны, теоретические исследования, развивая и конкретизируя новые перспективы объяснения и предвидения фактов, ориентируют и направляют эмпирические исследования.

Анализ большого количества диссертационных исследований позволяет утверждать, что для педагогики и дидактики сегодня характерно появление множества моделей реально происходящих процессов и явлений, что знаменует собой качественный этап в её развитии и, в частности, в развитии её способностей прогнозировать как глобальные, так и частные процессы и явления. А это то, что отличает науку от знахарства и ремесла.

Естественно, что данная процедура не унифицирована – в том смысле, что в каждом конкретном случае конкретная степень несогласия автора в различных пунктах различна, а иногда по некоторым пунктам вполне приемлемо полное согласие. Как в таком случае выявить окончательный результат (чисто количественно: по числу плюсов и минусов или каким-то другим способом) – почти никогда заранее неизвестно. В этом состоит основная особенность критического мышления – его изначальная «незаданность».

Четвертому, еще более высокому уровню сформированности критического мышления соответствует процедура всестороннего осмысления, предполагающая глубокий, многоплановый и многофакторный анализ какого-либо педагогического явления, подхода или принципа, широко распространенного утверждения, в процессе которого необходимо выявить в том или ином виде как можно большее количество факторов и условий, влияющих на протекание исследуемого процесса и оценить степень этого влияния и на этой основе выявить значимый фактор и пренебрежимые, а также по возможности определить те условия, при которых первоначально пренебрежимый фактор приобретает значимость, а первоначально значимый – потеряет её.

Одним из вариантов критической процедуры такого типа является «разложение проблемы на положительные и отрицательные составляющие», взвешивание и выявление, что преобладает: «суммарное положительное или суммарное отрицательное». Естественно, что последнее – наиболее упрощенный вариант обсуждаемого факторного анализа, т.к. заранее не ясно, одинаков ли «вес» каждого фактора – независимо от того, положительный он или отрицательный (сумма, говоря языком математической статистики, должна учитывать различный «статистический вес компонентов»).

Более «квалифицированный» вариант предполагает использование таких процедур, как оценка (возможна и желательно – количественная) степени влияния или уровня значимости каждого из выделенных факторов, сравнение и выявление тех, которые наиболее существенны, а какие – пренебрежимы, а также возможные взаимозамены последних.

Из представленного рассмотрения очевидно, что процесс критического осмысления строго логически не констатирован: практически никогда не ясно, какие объекты, связи и отношения подлежат критическому осмыслению, какие процедуры и в какой последовательности следует применять, какова должна быть степень глубины критического анализа и т. д. Особенно подчеркивая

значимость этого утверждения (объективно существующую и проявляющуюся), мы выдвигаем его в качестве одного из основных источников тех проблем, которые существуют на самых различных уровнях в педагогике: как на уровне методологии и педагогической науки, так и на уровне применения ее выводов и рекомендаций в образовательном процессе.

И наконец, обсудим результаты (продукты) критического осмысления тех или иных фрагментов информации об объектах и процессах окружающего мира и представим логически вытекающую из всего изложенного выше их классификацию. Она – трехкомпонентна и включает в себя следующие варианты «результата»:

а) полное согласие с выводами оппонента;

б) абсолютное несогласие с выводами оппонента;

в) частичное согласие (и, соответственно, частичное несогласие) с выводами оппонента.

Очевидно, что наиболее объемным является третье подразделение – такой результат проявляется в подавляющем большинстве случаев и к педагогике это относится в полной мере (значительно больше, чем к другим наукам). Действительно, довольно трудно представить себе ситуацию, когда кто-либо выдвигает утверждение, идею, подход, принцип, метод обучения и т. п., с которыми можно полностью согласиться или начисто отвергнуть. Как правило, результат критического осмысления того или иного образовательного продукта выражается в доопределении степени «широты» возможного применения выводов и рекомендаций автора, в констатации того факта, что тот или иной аспект освещен недостаточно полно и подробно, в конкретизации и уточнении условий, при которых выводы автора и его рекомендации приводят к желаемому результату, в выяснении тех или иных несоответствий выводов автора общепринятым и т. д.

Таким образом установлено, что критический стиль мышления является неотъемлемым атрибутом современной личности,

необходимым условием ее успешного социального и профессионального функционирования и потому никакими механизмами (эмоции, воля, память и т. д.) некомпенсируем. Анализ работ по данной проблеме позволяет выделить ее содержательный и процессуальный компоненты и представить в обобщенном виде в классификации процедур критического мышления по степени глубины и полноты выдвигаемых тезисов и по ряду других оснований.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Селезнев Н.В.* Теория и практика оценочной деятельности в среднем образовании. Дис. … докт. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1996, с.18.

2. *Вульфов Б.З., Харькин В.Н.* Педагогика рефлексии. – М.: Эгвес, 1996, с.17.

3. Философский словарь. – М.: Политиздат, 1986, с. 269.

4. *Ракитов А.И.* Логика и методология науки. – М.: Наука, 1986.