



УДК 372.894 : 37.035 : 159.955

## У ЧОМУ СЕКРЕТ УСПІХУ ПРОПАГАНДИ, АБО УСВІДОМЛЕНІСТЬ – СИСТЕМОТВІРНА ВЛАСТИВІСТЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

С. О. Терно

Розглядається усвідомленість як системотвірна властивість критичного мислення. У протистоянні маніпуляціям наголошується на важливості врахування двох моментів: 1) прищеплення культури мислення, ґрунтованої на контраргументації; 2) викриття удаваної логічності пропаганди. Відзначається, що усвідомлення проблеми започатковує процес критичного розмірковування й забезпечує самостійність, рефлексивність, цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість і самоорганізованість мислення. У сукупності зазначені властивості забезпечують свободу – вільну діяльність людини, яка усвідомлює необхідність цілеспрямованої зміни обставин, своїх способів діяльності, знань, умінь і навичок, потреб і здібностей.

**Ключові слова:** критичне мислення, рефлексія, теорія та методика навчання історії.

### Терно С. А. В чем секрет успеха пропаганды, или Осознанность – системообразующее свойство критического мышления

Рассматривается осознанность как системообразующее свойство критического мышления. Отмечается, что в противостоянии манипуляциям важно учитывать два момента: 1) привитие культуры мышления, базирующейся на контраргументации; 2) разоблачение мнимой логичности пропаганды. Отмечается, что осознание проблемы является началом процесса критического рассуждения и обеспечивает самостоятельность, рефлексивность, целенаправленность, обоснованность, контролируемость и самоорганизованность мышления. В совокупности эти свойства обеспечивают свободу – свободную деятельность человека, осознающего необходимость целенаправленного изменения обстоятельств, своих способов деятельности, знаний, умений и навыков, потребностей и способностей.

**Ключевые слова:** критическое мышление, рефлексия, теория и методика обучения истории.

### Terno S. O. What is Secret of Propaganda Success or Realization is Main Property of the Critical Thinking

In the paper author considered realization as main property of the critical thinking, which create system of critical thought. It is marked a need to take into account two moments for opposition the manipulations: 1) to inoculate the thinking culture, which grounded on counter-evidences; 2) to unmask a seeming logic of propaganda. The problem realization starts critical thinking process and provides independent, reflective, purposeful, proved, controllable and self-organizing thinking. In totality the mentioned properties provide freedom, i.e. free activity of person, which realizes necessity to change circumstances purposefully, to change activities' methods, knowledge, abilities and skills, necessities and capabilities.

**Keywords:** critical thinking, reflection, History teaching.

У наш час, коли Україна опинилася в епіцентрі інформаційної війни, неабиякого значення набуває розвиток критичного мислення молодого покоління на всіх рівнях освіти. Однак успішне виконання цього важливого завдання цілковито залежить від ясного розуміння поняття "критичне мислення", передовсім його властивостей. Хотілося б зауважити, що вкрай низький рівень методологічної культури деяких "титулованих" методистів завдає непоправної шкоди практичній реалізації одного з найважливіших завдань суспільствознавчої освіти – розвитку критичного мислення школярів і студентів. Чого, приріч, варте тлумачення критичного мислення винятково як жонглювання "екзотичними" прийомами на уроці, як-то

"кульки", "кластери" тощо? Нагально постає проблема визначення суттєвих ознак критичного мислення. У цій статті проаналізуємо властивості критичного мислення, розглянемо його системотвірну властивість тощо.

Широко відомими є наукові праці таких дослідників критичного мислення, як М. Ліпман, Д. Клустер, Д. Халперн, Р. Пауль, Р. Стернберг. В Україні розроблення проблематики та навчальних видань із критичного мислення розпочато харківськими дослідниками О. Тяглом і Т. Воропай [32]. Здебільшого напрацьованя в галузі навчання критичного мислення стосуються вищої школи (О. Колесова, Л. Києнко-Романюк, О. Марченко, Т. Хачумян та ін.); завдяки освітнім про-

Терно Сергій Олександрович, керівник сектора інноваційних освітніх технологій лабораторії модерної історії України та інноваційних освітніх технологій Запорізького національного університету

грамам поширилися у початковій (О. Белкіна-Ковальчук) й у середній школі (О. Богданова, Д. Десятов, Л. Журба, С. Матвієць, В. Островський, О. Пометун та ін.).

Критичне мислення наразі є темою заговореною. Популізм і некомпетентність преважують, тому нагально постає необхідність у відповідях на засадничі питання: що слід розуміти під критичним мисленням та що є системою властивістю критичного міркування? Непоодинокими є випадки, коли дослідники навіть не пояснюють поняття "критичне мислення". Приміром, у широко розрекламованій методиці "формування критичного мислення", на жаль, не розкривається зміст цього поняття взагалі. Замість дефініції наводиться небездоганне міркування: "Сучасна психологія трактує критичне мислення як таке, що сприяє формуванню здатності людини усвідомлювати власну позицію з того чи іншого питання, уміння знаходити нові ідеї, аналізувати події та критично їх оцінювати" [24, с. 5].

Не будемо наразі зосереджувати увагу читача на граматичній узгодженості та логічній коректності вищенаведеної сентенції, натомість зосередимося на змісті послання. Виходить, що критичне мислення сприяє формуванню здатності людини усвідомлювати власну позицію. Хіба завдяки критичному мисленню людина усвідомлює свою позицію? Хочемо висловити свої сумніви із цього приводу: расисти, ксенофоби та антисеміти навряд чи є людьми, що критично мислять, але водночас брак критичного мислення не заважає їм усвідомлювати свою позицію. Приміром, Гітлер не лише усвідомлював свою антисемітську позицію, а й змусив пристати до неї німецьку націю. Йому навряд чи можна відмовити у "вишуканому" аналізі подій та їх "критичній оцінці", а його "нові ідеї" про расово чисту арійську державу ошелешили цивілізований світ. Отже, якщо спиратися на вищезгадане тлумачення критичного мислення, Гітлер постає взірцем критичного мислителя.

Мимоволі пригадується відома з історії філософії суперечка між Діогеном Синопським та Платоном. Діоген дізнався про твердження Платона, нібито людина – це тварина на двох ногах, що позбавлена пір'я. Як стверджують джерела, обурений Діоген приніс Платону обскубаного півня й сказав: "Ось твоя людина!". Платон, формулюючи своє визначення, навряд чи очікував на подібний контраргумент. Але нестандартний перебіг думок Діогена вщент зруйнував логічну конструкцію Платона, наочно продемонструвавши безглуздість і комічність такого визначення людини. І тут важливо привернути увагу читача до двох моментів: 1) культури мислення, що передбачає контраргументацію; 2) пропаганди, яка неодмінно має удавану логічність.

Відносно культури мислення слід відзначити, що загальним правилом для кри-

тично мислячої (одним словом, розумної) людини є продумування можливих контраргументів. При доведенні власної позиції життєво необхідно враховувати контраргументацію. Дуже влучно із цього приводу висловився Е. Ільєнков: "Діалектично мисляча (тобто попросту кажучи – розумна людина) тим і відрізняється від недіалектично, однобоко мислячої (від безглуздої), що заздалегідь – наодинці із собою – обмірковує всі "за" та "проти", не очікуючи, коли ці "проти" їй суне під ніс супротивник. Вона завчасно враховує всі "проти", їхню ціну та вагу, і заздалегідь готує контраргументи" [7, с. 51].

Як бачимо, деякі наші спеціалісти з критичного мислення нехтують цим елементарним правилом, а тому широкому освітянському загалу нав'язуються, на перший погляд, "логічні", а насправді псевдонаукові тлумачення критичного мислення. Погодьтеся, абсурдність аналізованого нами визначення критичного мислення помітна не одразу, а лише після "включення" свідомості шляхом виведення наслідків із запропонованого положення та висування уточнюючих запитань. І тут ми виходимо на другий важливий момент – удавану логічність пропаганди.

Наразі абсурдність геббельсівської пропаганди є загальноновизнаною. Пересічний європейський обиватель може навіть щиро дивуватися, як на заклики нацистської пропагандистської машини могли пристати мільйони німців. Не менший подив у пересічного українця викликають і пасажи російської пропаганди. Особливо вражає серйозне сприйняття російськими громадянами нісенітниць тамтешнього телебачення [19]. Додамо – подекуди не лише російськими громадянами. У чому секрет такого, хоч би й тимчасового, успіху пропаганди?

Є багато чинників, що уможливають маніпулювання свідомістю людини, але один із ключових – пропаганда завжди скидається на логічні та правдоподібні умовиводи. І якщо реципієнт пропагандистських впливів не "ввімкне" свою свідомість і не введе наслідків із нав'язуваних положень, а також не поставить кілька контрольних запитань, то успіх пропаганди гарантований. Так само був гарантований "успіх" методик "формування критичного мислення" в нашій освіті. Люди, як відомо із часто цитованого висловлювання Гітлера, лінуються думати. І, як бачимо, лінуються навіть тоді, коли мова йде про розвиток мислення. Як інакше пояснити наявність лавини низькопробної літератури на тему критичного мислення, фінансованої солідними й заможними зарубіжними грантодавцями, а також незможними українськими вчителями? (див. нашу публікацію [29]). Є над чим замислитися нашим освітянам! Подекуди корифеї вітчизняної методичної науки мало чим відрізняються від пропагандистів, шкочаючи освіті й науці, розумовому розвитку молодого покоління тощо.

Повертаючись до згаданого визначення критичного мислення, яке начебто запозичене в сучасній психологічній науці, зауважмо: наука у публікації академічного вченого (!) виявляється безликою – без будь-яких посилань на сучасних науковців або ж наукову працю. Це ще один помилковий доказ пропаганди – анонімне джерело й знеособлений фальшивий авторитет. Колись автору довелося викривати маніпулятивні техніки в дискусіях, присвячених методології історії [27], демонструючи помилковість доказів. Тепер доводиться це робити й у методиці. На жаль, педагогічно-науковці зловживають пропагандистськими прийомами частіше, значно вишуканіше і більш безцеремонно, ніж історики. І наслідки цих маніпуляцій вагоміші й небезпечніші, ніж "інтелектуальні дуелі" істориків. Частка войовничого невігластва у педагогіці вражає – це хронічна хвороба педагогічної науки. Як би категорично це не звучало, але цілком доречно поставити питання руба: а чи існує в нас педагогічна наука і чи наука це взагалі? Мало для кого є секретом обставини, за яких у цій корпорації здобуваються наукові ступені та інші вчені регалії, а також принципи просування вперед. Наслідки цього розкладання вже впадають в око та мають негативну роль у нашому житті.

До прикладу, мені добре запам'ятався травень 2008 р. семінаром Ради Європи в Чернігові, на якому О. Пометун розповідала про три окремі ідентичності в Україні, які нам, учителям і викладачам, слід підживлювати. Тоді довелося всю свою доповідь присвятити аргументам, чому цього робити не можна. Лейтмотив аргументації був такий: "Якщо ми хочемо жити в єдиній країні...". Майже одразу були опубліковані дві статті із цього приводу [28; 30]. Тепер нам не треба пояснювати, наскільки небезпечними є такі "теоретизування", і всі ми бачимо, до чого вони призвели. Резонно постає запитання до наших теоретиків: "Допідживлювались?". Наразі пропагандисти трьох ідентичностей можуть насолоджуватися результатами своєї "просвітницької діяльності", що виявилися промовистими (2014 р. приніс спалахи сепаратизму в Криму, на Донбасі, а подекуди й у Закарпатті; рахунок у трагедіях людських доль давно йде на мільйони). Згадуючи професора Преображенського із "Собачого серця" М. Булгакова, зауважмо: розруха починається в головах, а потім уже виявляється в реальному житті.

Важко виміряти шкоду, що її здатна спричинити пропаганда, оскільки наслідки і відлуння маніпулятивних впливів мають багато вимірів, сягаючи у десятиліття, а інколи століття. Однак пропаганда не має успіху там, де громадяни навчені та приучені перевіряти логіку розмірковувань і факти, ставити питання, дошукуватися до підґрунтя тощо. А це не що інше, як прищеплення певної настанови, виховання корисної звички мислити критично! Наголосимо, що критичне мислення сприяє не усвідомленню своєї позиції, а

обранню кращої позиції із можливих. Саме так розумів критичне мислення фундатор цієї педагогічної новації М. Ліпман: "Відповідальне мислення, що виносить правильні судження" [44, с. 3]. І він не єдиний у цьому. Приміром, Н. Дауд і З. Хусін стверджують, що існує багато визначень критичного мислення, проте всі єдині в одному: критичне мислення – це свідомі зусилля з визначення того, які твердження вважати правильними, а які – ні [43]. Ф. Станкато зазначає, що критичне мислення – це формулювання суджень відносно правдивості та реальності заяв або відповідей щодо розв'язання проблем [46].

Для розвитку критичного мислення принципове значення має процес розв'язування нетривіальних проблем. Щодо цього одностайні всі авторитетні вчені, що досліджували і практикували критичне мислення: М. Ліпман, Д. Клустер, Д. Халперн, Ф. Станкато, О. Тягло, Н. Дауд і З. Хусін тощо. Вони переконані, що критичне мислення можна розвинути лише шляхом розв'язування проблемних задач [8, с. 3; 37, с. 22; 43; 45; 46]. Промовистим у цьому сенсі є твердження О. Тягла: "Критика і творчість – дві необхідні складові плідного розв'язування нетривіальних проблем" [33, с. 151]. Однак здебільшого під методикою розвитку критичного мислення у нас розуміють обов'язкову структуру уроку, "мозковий штурм", кластери, роботу в парах, "кошик ідей", "мережу" та "кульки" і всілякі інші прийоми із не менш екзотичними назвами [21–23]. Саме так тлумачиться навчання критичного мислення в одній з останніх публікацій. Складається враження: якщо учні на уроці не малюють "кульки" або "кластери", то нічого не робиться для розвитку їх критичного мислення. Отже, у навчанні критичного мислення панують формалізм і начотництво. Вихолощується зміст, затуляючись яскравою формою. А тому навчання критичного мислення перетворюється на безглуздий, абсурдний, комічний або навіть драматичний процес.

Не менш шкідливим для нашої освіти є підручник "Основи критичного мислення" [17], який радше навчає учнів волюнтаризму та безвідповідальності, аніж критичного мислення. Автори суттєво спрощують ключову процедуру критичного розмірковування – оцінювання, зводячи його до рівня мисленнєвої операції. Для тих, хто знайомий із будь-яким підручником із психології, зрозуміло: це – нонсенс. Загальновідомо, що метод оцінки є універсальним науковим методом, зокрема фахівець із теорії та методики навчання фізики професор Н. Важєєвська відзначала: "Оцінка як один із методів пізнання дуже популярний і значущий у фізиці-науці, взагалі ігнорується під час вивчення шкільної дисципліни" [3, с. 7]. Отже, оцінка – це метод, а не мисленнєва операція. Склалася дивна ситуація, коли автори посібника спростили метод оцінювання, звели його лише до одного різновиду, але при цьому заплуталися: процедуру описа-

ли від порівняльної оцінки, а наслідок цієї процедури (оцінювальне висловлювання) від абсолютної оцінки.

Спантеличує і така сентенція у підручнику "Основи критичного мислення": "Формулювання оцінного судження – один з найбільш складних рівнів мислення, що базується на результатах і розумінні, аналізі та синтезі" [17, с. 25]. Мимоволі постають запитання: 1) формулювання оцінного судження – один із "найбільш складних рівнів", а які ще рівні найбільш складні? 2) на яких результатах базується цей "один з найбільш складних рівнів" мислення? Важко осягнути думку авторів цього посібника: якісь утаємничені складні рівні мислення, не менш секретні результати, на яких базуються ці рівні мислення. Більш детально про аналіз сучасних українських видань із критичного мислення йдеться в нашій публікації [29].

Отже, як бачимо, навіть авторитетним і титульованим "майстрам критичного мислення" бракує усвідомленості того, що вони пишуть і чого навчають. Хоча при цьому критичне мислення тлумачиться згаданими науковцями як усвідомлення власної позиції. Отже, проблема усвідомленості набуває особливої гостроти і потребує спеціального розгляду. Деякі наші методисти товкмачать про усвідомленість, наче мантру повторюють, самі не усвідомлюючи своїх послань. Тут доречною буде більш загальна точка зору, яка надасть можливість «ухопити» сутність критичного мислення і з'ясувати, для чого ж потрібна усвідомленість у процесі міркування.

### **Критичне мислення – критиканство чи науковий підхід до розв'язування проблем?**

Під критичним мисленням розуміють наукове мислення для розв'язання нетривіальних практичних проблем. Критичне мислення розглядається як науковий підхід до вирішення широкого кола проблем – від життєвих до професійних. Наукове мислення зазвичай пов'язують із наукою як сферою дослідницької діяльності, спрямованої на виробництво нових знань про природу, суспільство та мислення [36, с. 281]. Критичне ж мислення вважається практичним застосуванням наукового підходу до розв'язання життєвих, професійних, особистих проблем тощо. Можна стверджувати, що для західного прагматичного світогляду напрацьована концепція критичного мислення була інструментом удосконалення традиційного практичного мислення своїх громадян, яке почало давати збої в умовах швидкоплинних змін другої половини ХХ ст.

У наукових публікаціях здебільшого йдеться про такі властивості критичного мислення, як самостійність, рефлексивність, цілеспрямованість, обґрунтованість і контрольованість. Водночас усвідомленість і самоорганізованість не так рельєфно проглядаються в характеристиках дослідників. Із нашої точки зору, системотвірною

властивістю критичного мислення є усвідомленість, оскільки найсуттєвішою рисою цього різновиду мислення є високий ступінь усвідомленості власних розумових дій, пильна увага до них. Без усвідомленості не може бути справжніх самостійності, рефлексивності (самоаналізу), цілеспрямованості, обґрунтованості, контрольованості та самоорганізованості. Усвідомленість уможливорює реалізацію інших властивостей критичного мислення, які спираються на неї та витікають із неї. Ф. Михайлов стверджував: "Усвідомлення – завжди рух та пошук нових проблем, вихід за рамки уявлень, що склалися. Тому усвідомити необхідність – значить усвідомити проблему, усвідомити суперечність, що знаходиться в основі проблеми, переконатися в необхідності її розв'язання, шукати такий спосіб зміни обставин, який розв'яже цю суперечність. А це означає повному побачити майбутнє, сформулювати мету своїх дій" [14, с. 31]. Усвідомленість робить людину вільною, дає змогу конструювати майбутнє в доцільній діяльності, що будується за мірою людини – ідеальною метою. Отже, свобода починається із творчості. Вільна дія – це не свобода від причин, а свобода від підпорядкування обставинам, це діяльна активність людини, що змінює обставини відповідно до ідеальної мети. "Насправді, – стверджує Ф. Михайлов, – людина тільки тоді і мислить, коли на ділі та на словах оцінює об'єктивну внутрішню конфліктність обставин життя і намічає план своїх дій, що розв'язують усвідомлений конфлікт" [14, с. 30–31]. Отже, усвідомлення є початком мислення, цілеспрямованості, самостійності і творчості, одне слово, свободи. Життєдіяльність невільної людини цілком вито підпорядкована обставинам, у той час як вільна людина усвідомлює необхідність цілеспрямованої зміни обставин, своїх способів діяльності, власних знань, умінь і навичок, своїх потреб і здібностей – переробки самого себе [14, с. 31]. Таким чином, усвідомлення призводить до рефлексивності, контрольованості та самоорганізації.

Своєю чергою, вільна діяльність – це вільний пошук більш загальної точки зору, відмова від власних умінь і навичок, критика усталених переконань і водночас опертя на розвинену загальнолюдську культуру. Вихід за межі того, що визначено причинами й умовами, а також відповідно до них усвідомленою метою, – це і є справді вільна і лише тому творча дія. Але для того, аби здійснити таку дію, слід знайти, створити і нові способи діяльності, нові форми спілкування, а це, крім іншого, означає знайти, створити в собі людину. Отже, вихід за межі заданої проблеми (проблемної ситуації) діяльності та спілкування завжди є переробкою самого себе, відмова від себе "старого", конструювання себе "нового".

І. Лернер, характеризуючи змістовний бік мислення (знання) відзначав, що усвідомленість знань особистістю втілюється в

розумінні їхніх зв'язків і шляхів отримання, в умінні доводити, у розумінні принципу дії зв'язків і механізму їх становлення [10, с. 34]. Отже, усвідомленість становить фундамент критичного мислення, вона дає змогу простежити зв'язки та підстави знань, шляхи їх отримання, основа усвідомленості – це методологічні знання (знання про знання). "Свідомий характер застосування методів наукового пізнання, – наголошує С. Щерба, – є необхідною умовою ефективного осягнення дійсності. Такого характеру пізнанню надає методологія..." [42, с. 3].

Усвідомленість виявляється: 1) у розумінні характеру (однопорядковості або підпорядкованості) зв'язків між знаннями; 2) у розрізненні суттєвих та несуттєвих зв'язків; 3) у розумінні механізму становлення та прояву цих зв'язків; 4) у розумінні підстав засвоєних знань (їх обґрунтованість); 5) у розумінні способів отримання знань; 6) у засвоєнні сфери та способів застосування знань; 7) у розумінні принципів, що є основою цих способів застосування.

Усвідомленість виявляється: 1) в інтерпретації знань – змін порядку викладу при збереженні зв'язків між окремими його фрагментами, перебудові викладу залежно від його мети, виокремленні необхідної частини цілісного знання для відповіді на певні запитання; 2) у групуванні та систематизації знань – приведення в систему розрізнених фактів, встановлення зв'язків між ними, отримання висновків; 3) у самостійному застосуванні знань у варіативних (за зразком) чи нестандартних ситуаціях (творча діяльність). Усвідомленість характеризується не лише правильним розв'язанням задачі, а й умінням адекватно пояснити свої дії: якщо при правильному розв'язанні наявне адекватне пояснення, значить, сформована дія свідомо й розумна; якщо адекватного пояснення немає, то дія несвідомо [4, с. 126]. Т. Габай наголошував: "Усяка свідомо дія розумна, але не всяка розумна дія свідомо" [4, с. 127]. П. Гальперін із цього приводу зауважував: "Дії, відібрані лише за результатом, не завжди орієнтовані на свої об'єктивні умови – не обов'язково є розумними" [15, с. 136].

Усвідомленість має складні зв'язки з іншими якостями мислення загалом та знань зокрема. Приміром, І. Лернер наголошує, що глибина та систематичність знань необхідні для усвідомленості, оперативність становить важливу умову вияву усвідомленості, своєю чергою, гнучкість, узагальненість, конкретність, згорнутість і розгорнутість є формою усвідомленості.

#### **Самостійність і рефлексивність – властивості критичного мислення**

Розгляд проблемно переконаливо продемонстрував, що усвідомленість породжує самостійність, яка характеризується вмінням людини ставити нові завдання й розв'язувати їх, не користуючись допомогою інших людей. "Свобода, – стверджував

Дж. Дьюї, – не полягає у підтримці безперервної та безперешкодної зовнішньої діяльності, але є чимось досягнутим шляхом боротьби, особистого розмірковування, виходом із утруднень, що перешкоджають безпосередньому достатку та довірливому успіху" [5, с. 54]. Самостійність мислення, як відзначає С. Максименко, спирається на знання і досвід інших людей, але передбачає творчий підхід до пізнання дійсності, знаходження нових, власних шляхів і способів розв'язання пізнавальних та інших проблем [11, с. 214]. "Самостійність людини, – стверджує О. Петунін, – це риса особистості, що виявляється в умінні здобувати нові знання, оволодівати новими методами пізнавальної та практичної діяльності, а також використовувати їх для розв'язування на підставі вольових зусиль будь-яких життєвих проблем" [20, с. 66].

Отже, самостійність породжує, з одного боку, рефлексивність, з іншого, – цілеспрямованість. Творчий підхід передбачає вихід за рамки успадкованого досвіду, що можливо лише завдяки критичному, рефлексивному ставленню до власної діяльності [14, с. 28]. Рефлексувати – означає звертати свідомість на саму себе, розмірковувати над своїм психічним станом [36, с. 389], а тому і впливати на самого себе [1, с. 49]; це процес самопізнання суб'єктом внутрішніх актів і станів [25, с. 340]. Рефлексія (від латинського reflexio – звернення назад) – форма теоретичної діяльності людини, спрямована на осмислення власних дій та їхніх законів (надзвичайно потрібна для розумового виховання, оскільки сприяє усвідомленню власних почуттів, думок та дій) [18, с. 239]; принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення й усвідомлення власних форм та передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову і специфіку світу людини [13, с. 555].

Г. Щедровицький, розглядаючи рефлексію в контексті діяльності, виділяв два найбільш важливі аспекти: "1) зображення рефлексії як процесу і особливої структури в діяльності та 2) визначення рефлексії як принципу розгортання схем діяльності; останнє передбачає, з одного боку, формулювання відповідних формальних правил, що керують конструюванням моделей теорії діяльності, а з іншого – представлення самої рефлексії як механізму і закономірності природного розвитку самої діяльності" [41, с. 487]. Отже, рефлексія є складовою діяльності й одночасно виконує організуючі функції відносно діяльності, конструює її. Г. Щедровицький услід за К. Марксом вважає, що ключ до пояснення всіх форм самосвідомості слід шукати в чиннику кооперації [41, с. 488]. Можемо стверджувати, що рефлексія породжується внаслідок діяльнісного спілкування.

Рефлексія має два виміри: 1) самопізнання, самоспостереження, тобто розмірковування над самим собою, своєю практичною та інтелектуальною діяльністю, у про-

цесі якої відбувається пошук відповідей на запитання: "Що я роблю? Як? Чому?"; 2) розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання (теоретична рефлексія) [3, с. 8]. Саме теоретична рефлексія дала змогу Г. Галілею піддати критиці аристотелівські погляди на світ. Теорія відносності А. Ейнштейна висвітлила такі приховані передумови класичної механіки, які не були ясні навіть для самих її творців [3, с. 8]. Рефлексія допомогла цим науковцям завдяки критиці та оцінці зробити наукові відкриття.

Із позицій діяльнісного підходу рефлексія – це система орієнтування дій – "орієнтування у способі орієнтування". У рефлексії людина посідає дві позиції по чергою або одночасно: 1) позиція виконавця дії (характеризується центруванням на результаті); 2) позиція спостерігача за собою з боку – пізнання та контроль своїх дій, думок, переживань тощо (орієнтування у перетворенні себе) [12, с. 120]. Важливою характеристикою рефлексивних дій є орієнтування суб'єкта в самому собі, співвіднесення себе з іншими та ідеалом. Отже, суб'єкт усвідомлює свою об'єктивно предметну або внутрішньо сконструйовану позицію відносно певних дій або вчинку, а також усвідомлює свої можливості і здібності. Як зазначав Р. Стернберг, люди з інтелектом успіху отримують вигоду від своїх розумових здібностей, спрямовуючи їх на компенсацію і коректування своїх слабких сторін [40, с. 33]. Оскільки виховання – це самозміна, то й рефлексія є необхідною передумовою розвитку мислення й особистості загалом, і, врешті-решт, життєвого успіху.

Опертя на певну позицію, яка здійснює контроль дій, не завжди усвідомлюється – це нижчий рівень рефлексії; усвідомлення ж суб'єктом підстав і переваг своїх рефлексивних позицій є переходом на більш високий рівень рефлексії. Рефлексія розвивається від контролю за діями (орієнтування відносно результату) до контролю за власними емоціями і пізнавальними процесами (орієнтування у власних здібностях; знаннях, уміннях, навичках; цінностях; переконаннях тощо). Має два рівні: 1) усвідомлюється орієнтування у виконанні дії; 2) усвідомлюється орієнтування у певному способі контролю за його виконанням – контроль з певних усвідомлюваних позицій [12, с. 123]. Сукупність способів орієнтування утворює "образ світу". У навчальній діяльності рефлексія виконує метапізнавальну функцію – пізнання суб'єктом власних пізнавальних дій – та забезпечує контроль за їх протіканням. Залежно від ступеня узагальнення виділяють три рівні рефлексії: 1) рефлексія конкретно-специфічних прийомів пізнання; 2) рефлексія предметно-специфічних прийомів пізнання; 3) рефлексія загальних прийомів пізнання (прийоми теоретичного та емпіричного мислення) [12, с. 171].

Отже, рефлексивність передбачає звернення уваги на саме мислення та його результати, а це передбачає критику.

Рефлексія без критики неможлива, як неможливий самоаналіз без аналізу. Критичність – це властивість здорового мислення: якщо критичності немає, у медичній психології говорять про наявність патології ("третя форма" – порушення цілеспрямованості мислення) [31, с. 258–259]. Критичність мислення, як стверджує С. Максименко, виявляється у здатності об'єктивно оцінювати позитивні та негативні аспекти явища або факту, виявляти цінне та помилкове в них; в оцінці власних думок, у ретельній перевірці рішень, у зважуванні усіх аргументів "за" та "проти", у незалежності від думок інших [11, с. 214].

Ключовий момент критичності мислення – це оцінка, оскільки оцінка завжди здійснюється відповідно до критеріїв. Приміром, оцінка досягнень учнів здійснюється відповідно до державних критеріїв, так само оцінка індивідом явищ дійсності, власних думок та рішень також здійснюється відповідно до критеріїв. Які це критерії? Задані чи самостійно обрані? Усвідомлені чи ні? Оскільки усвідомленість і самостійність є суттєвими ознаками критичного мислення, то, звісно, критичний мислитель усвідомлює критерії, якими послуговується, здатний їх самостійно обирати. Критичність мислення передбачає співвіднесення реальності із системою цінностей – "світом належного" [9, с. 19]. Життєдіяльність людини створила певну ієрархію цінностей, на вершині якої – людське життя, трішки нижче – найвищі цінності людського життя: Добро, Краса, Істина, Справедливість. Під оцінкою діяльності суб'єкта розуміють активну форму вираження його ставлення до об'єкта [39]. Критичність мислення передбачає оцінку, а оцінка – співвіднесення реальності із певним ідеалом (стандартом) та визначення ступеня відповідності реальності стандарту. Як наслідок такої оцінки розробляється план дій для приведення у відповідність цих двох речей. "Критичність, – стверджує Ю. Самарін, – це теж результат узагальненого досвіду людини – вдач і особливо невдач (своїх та чужих), аналіз і узагальнення причин невдач" [26, с. 484]. Отже, критичність тягне за собою самоорганізацію мислення, що є вкрай важливим. Розумова праця така, – стверджував Е. Утлик, – що її методи, її навички слід удосконалювати постійно" [34, с. 104].

На думку С. Щерби, критичність – невідмінна супутниця творчості [42, с. 6], критичне мислення обов'язково є продуктивним [42, с. 5]. Розглядаючи властивості критичного мислення, на цій обставині наголошує і Т. Цигульська, вона навіть називає його "критичне творче мислення" [38, с. 27; 16]. Про це твердить і президент Асоціації кіноосвіти і медіапедагогіки А. Федоров: "Однак провести чітку межу між критичним і творчим мисленням складно" [35, с. 44]. Цю особливість відзначають І. Загашев та С. Заїр-Бек: "Критичне і творче мислення розвивають у

синтезі, взаємообумовлено" [6, с. 45]. Можна стверджувати, що визнання творчості як складової критичного мислення є загально визнаним положенням.

Рефлексія породжує цілеспрямованість. "Цілеспрямовану діяльність, – стверджує Ф. Михайлов, – може здійснювати лише індивід, здатний відрізнити себе від власної діяльності. Лише в такому випадку можливе ставлення до діяльності як до процесу, що скеровується, що відповідає меті" [14, с. 26]. Дослідник підсумовує: "Більше за те, цілеутворення є функція здатності індивіда поглянути на свою діяльність з боку" [14, с. 26].

Цілеспрямованість щільно пов'язана з критичністю, однією із форм порушення цілеспрямованості мислення медична психологія вважає саме брак критичності, оскільки цілеспрямованість – це прагнення до ідеалу, що передбачає оцінку й критику [31, с. 258–259]. Г. Щедровицький, аналізуючи ситуацію, коли людина не може досягти своєї мети і виконати певну діяльність, задаючись питанням "чому?", стверджує: "...в усіх випадках, щоб отримати подібний опис уже здійснених діяльностей, розглядуваний нами індивід..., мусить вийти із своєї колишньої позиції діяча і перейти в нову позицію – зовнішню, як відносно колишніх, уже виконаних діяльностей, так і відносно майбутньої, проектованої діяльності. Це і буде тим, що ми називаємо рефлексивним виходом; нова позиція діяча, що характеризується відносно його минулої позиції, буде називатися "рефлексивною позицією", а знання, вироблені в ній, будуть "рефлексивними знаннями", оскільки вони беруться відносно знань, вироблених у першій позиції" [41, с. 490].

Рефлексія також породжує обґрунтованість, оскільки розглядає форми мислення та його підстави, виявляє межі достовірності та застосування шляхом критичного аналізу знання та методів пізнання. Ще одним наслідком рефлексії є контрольованість мислення. Пильна увага до процесу розмірковування та співвіднесення його із цілями, цінностями та нормами і є контролем. Контроль, своєю чергою, породжує самоорганізацію, самозміну. Згадаймо: рефлексувати – це означає звертати свідомість на саму себе, розмірковувати над своїм психічним станом [36, с. 389], а тому впливати на самого себе [2, с. 49].

#### Оцінювання – ключова процедура критичного мислення

Усвідомленість є системотвірною властивістю критичного мислення, яка робить людину вільною, дає змогу конструювати майбутнє в доцільній діяльності. Усвідомлення розпочинає мисленнєвий процес і забезпечує цілеспрямованість, самостійність і творчість. Разом зазначені властивості забезпечують свободу – вільну діяльність людини, яка усвідомлює необхідність цілеспрямованої зміни обставин, своїх способів діяльності, власних знань, умінь і навичок, потреб і здібностей,

тобто усвідомлює необхідність перероблення самої себе. Подальші дослідження потребуватимуть розроблення науково-методичних матеріалів, що сприятимуть усвідомленню не лише правил коректного розмірковування, а і прийомів пропаганди.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Арсеньев А. С. Проблема цели в воспитании и образовании. *Научное образование и нравственное воспитание* / А. С. Арсеньев // *Философско-психологические проблемы развития образования*; под ред. В. В. Давыдова / *Российская Академия образования*. – М.: ИНТОР, 1994. – С. 49–67.

2. Арсеньев А. С. Проблема цели в воспитании и образовании. *Цель в воспитании личности* / А. С. Арсеньев // *Философско-психологические проблемы развития образования*; под ред. В. В. Давыдова / *Российская Академия образования*. – М.: ИНТОР, 1994. – С. 35–49.

3. Вадеевская Н. Е. Гносеологические корни науки в системе школьного образования / Н. Е. Вадеевская // *Педагогика*. – 2002. – № 4. – С. 3–9.

4. Габай Т. Влияние программ скиннеровского типа на усвоение знаний и развитие мышления / Т. Габай // *Развитие мышления средствами программированного обучения. Формирование алгоритмических и эвристических процессов*. – М.: Педагогическое общество РСФСР, 1969. – С. 124–133.

5. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим) / Дж. Дьюи; [пер. с англ. Н. М. Никольской]; ред. Ю. С. Рассказова. – М.: Лабиринт, 1999. – 192 с.

6. Загашев И. О. Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – СПб.: Издательство «Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.

7. Ильенков Э. В. *Философия и культура* / Э. В. Ильенков – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.

8. Клустер Д. Что такое критическое мышление / Д. Клустер // М.: Русский язык. – 2002. – № 29. – С. 3. – Режим доступа до журналу: <http://rus.1september.ru/2002/29/2.htm>

9. Коржув А. В. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования / А. В. Коржув, В. А. Попков, Е. Л. Рязанова // *Педагогика*. – 2002. – № 1. – С. 18–22.

10. Лернер И. Я. *Качества знаний учащихся. Какими они должны быть?* / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1978. – 48 с.

11. Максименко С. Д. *Мышление // Загальна психологія: [підручник для студентів вищ. навч. закладів]* / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Солов'єнко; за загальною ред. акад. С. Д. Максименка. – К.: Форум, 2000. – С. 202–217.

12. Маланов С. В. *Психологические механизмы теоретического мышления: теория в науке и учебной деятельности* // [монография] / С. В. Маланов / *Мар. гос. ун-т. – Йошкар-Ола*. – 2001. – 260 с.

13. Митюшин А. А. *Рефлексия* / А. А. Митюшин // *Философский энциклопедический словарь* / [редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др.]. – [2-е изд.]. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – С. 555–556.

14. Михайлов Ф. Т. *Эмпирическое и диалектическое понимание личности* / Ф. Т. Михайлов // *Философско-психологиче-*



ские проблемы развития образования ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. – М. : ИНТОР, 1994. – С. 22–34.

15. Муканов М. М. Основные идеи и понятия программированного обучения (из цикла лекций, прочитанных для студентов педвуза) / М. М. Муканов ; под общ. ред. В. А. Поцелуйко. – Алма-Ата : Казахский педагогический институт им. Абая, 1973. – 203 с.

16. Ноель-Цигульська Т. Про критичне мислення / Т. Ноель-Цигульська. – К., 2000. – Режим доступу : <http://noelrt.com/?p=734>

17. Основи критичного мислення : [навч. посіб. для учнів старших класів загальноосвітньої школи] / О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатина, І. М. Суценок, І. О. Баранова. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. – 216 с.

18. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. В. М. Бим-Бад]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

19. Петрановская Л. Что это с ними?! / Людмила Петрановская // Спектр. – 26.08.2014. – Режим доступу : <http://spektr.delfi.lv/novosti/chto-eto-s-nimi.d?id=44890632>

20. Петунин О. В. Проблема познавательной самостоятельности школьников в отечественной педагогике / О. В. Петунин // Инновации в образовании. – 2004. – № 6. – С. 62–77.

21. Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії / О. Пометун // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2012. – № 1. – С. 3–7.

22. Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії / О. Пометун // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2012. – № 2. – С. 3–7.

23. Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії / О. Пометун // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2012. – № 4. – С. 9–13.

24. Пометун О. Формування критичного мислення учнів на уроках з курсу за вибором "Права людини" / О. Пометун // Історія в школах України. – 2008. – № 9. – С. 5–7.

25. Психология : словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – [2-е изд.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

26. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума: особенности умственной деятельности школьников / Ю. А. Самарин – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – 504 с.

27. Терно С. Вони грають зовсім не так, або Постмодернізм у сучасній українській історіографії / С. Терно // Генеза: політологія, історія, філософія. – 2004. – № 1. – С. 92–111.

28. Терно С. Полікультурна освіта: чи потрібна вона Україні? / С. Терно // Історія в школах України. – 2008. – № 9. – С. 15–20.

29. Терно С. Світ критичного мислення: образ та мімікрія / С. Терно // Історія в сучасній школі. – 2012. – № 7–8. – С. 27–39.

30. Терно С. Як знайти виважений спосіб викладання національної ідентичності та культурної різноманітності в шкільному

курсі історії? // Історія в школах України. – 2009. – № 1–2. – С. 4–8.

31. Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М. : Издательство Московского университета, 1984. – 270 с.

32. Тягло А. В. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века / А. В. Тягло, Т. С. Воропай. – Х. : Изд-во Ун-та внутренних дел, 1999. – 284 с.

33. Тягло О. В. Критичне мислення: [навч. посіб.] / О. В. Тягло. – Х. : Основа, 2008. – 187 с.

34. Утлик Э. П. Умение учиться / Э. П. Утлик // Инновации в образовании. – 2004. – № 1. – С. 104–112.

35. Федоров А. В. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия / А. В. Федоров // Инновации в образовании. – 2007. – № 4. – С. 30–47.

36. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. – [6-е изд., переаб. и доп.]. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.

37. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

38. Цигульська Т. Ф. Загальна та прикладна психологія. Як допомогти собі та іншим : [курс лекцій] / Т. Ф. Цигульська – К. : Наук. думка, 2000. – 190 с.

39. Шеремет М. До проблеми формування критичного мислення особистості / Микола Шеремет // Історія в школі. – 2006. – № 7–8. – С. 15–17.

40. Штернберг Р. Дж. Интеллект, приносящий успех / Р. Дж. Штернберг ; [пер. с англ.]. – Минск : Попурри, 2000. – 368 с.

41. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий // Щедровицкий Г. П. Избранные труды. – М. : Шк.Культ.Полит., 1995. – С. 449–514.

42. Щерба С. П. Про методологічні засади аналізу мислення / С. П. Щерба // Творче, практичне і критичне мислення : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Житомир, 23–24 вересня 1997 р.). – Житомир : Журфонд, 1997. – С. 3–7.

43. Daud N. M. Developing Critical Thinking Skills in Computer-Aided Extended Reading Classes / N. M. Daud, Z. Husin // British Journal of Educational Technology. – 2004. – Vol. 35, # 4. – P. 477–488.

44. Lipman M. Critical thinking: What can it be? / Matthew Lipman. – Institute of Critical Thinking. Resource Publication, 1988. – Series 1. – № 1. – 12 p.

45. Lipman M. Thinking in education / M. Lipman. – Cambridge : Cambridge university press, 1991. – 188 p.

46. Stancato F. A. Tenure, Academic Freedom and the Teaching of Critical Thinking / F. A. Stancato // College Student Journal. September, 2000.

**Цитувати:** Терно С. О. У чому секрет успіху пропаганди, або Усвідомленість – системотвірна властивість критичного мислення / С. О. Терно // Постметодика. – 2014. – № 4. – С. 13–20.

© С. О. Терно, 2014. Стаття надійшла в редакцію 11.12.2014 ■