

УДК 165.75+37.013

Подолькіна О. В.,
заступник директора з навчальної роботи,
Бурштинський енергетичний коледж
Івано–Франківського національного
технічного університету нафти і газу
(Україна, Івано–Франківськ), lera@ukr.net

ІНТЕГРАТИВНІ ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ СУПРОВОДЖУЮТЬСЯ ПРИСКОРЕННЯМ РОЗВИТКУ ВСІХ СТОРІН СУСПІЛЬНОГО ЖИТТЯ, ЩО ЗАГОСТРОЄ І ПОГЛИБЛЮЄ ПРОТИРІЧЧЯ МІЖ ТЕМПАМИ СУСПІЛЬНОГО ТА ІНДИВІДУАЛЬНОГО СОЦІОКУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ [14, с. 112]. За загальним визнанням, кінець ХХ–го – початок ХХІ–го століття – це період «глобальних інновацій» у всіх галузях культури, економіки, техніки, суспільного і індивідуального життя. Багато наукових праць присвячені вирішенню цієї проблеми через освіту, розуміючи особливу роль освіти у створенні цивілізованого громадянського суспільства [10].

На сучасному етапі освіти необхідні нові філософські і світоглядні засновки. Здійснюється дослідження і системний аналіз змістовних, структурних і функціональних характеристик концепцій «критичної філософії освіти» в контексті інституційних тенденцій суспільної практики, а також форм і можливостей її методологічного застосування. Філософський аналіз освіти повинен узгоджуватися з сучасними соціально–культурними процесами суспільного, державного і глобального характеру і їх віддзеркаленням у сфері сучасного соціуму.

Ключові слова: глобальна система освіти, комунікація, дискурс, навчання, філософія освіти, критична теорія освіти, критична свідомість, демократизація освіти.

Глобальні інноваційні процеси супроводжуються прискоренням розвитку всіх сторін суспільного життя, що загострює і поглиблює протиріччя між темпами суспільного та індивідуального соціокультурного розвитку [14, с. 112]. За загальним визнанням, кінець ХХ–го – початок ХХІ–го століття – це період «глобальних інновацій» у всіх галузях культури, економіки, техніки, суспільного і індивідуального життя. Багато наукових праць присвячені вирішенню цієї проблеми через освіту, розуміючи особливу роль освіти у створенні цивілізованого громадянського суспільства [10].

Якою ж є роль глобальної системи освіти та комунікативної і критичної теорій у подальшому розвитку та реформуванні інститутів громадянського суспільства та системи виховання і освіти в Україні? Оскільки філософія освіти відноситься до розряду гуманітарних, людинознавчих наук і нерозривно пов'язана з усвідомленням і розумінням місця і ролі людини на сучасному світі і оскільки ХХІ століття, на думку більшості учених (і не тільки гуманітаріїв), можна вважати якоюсь мірою переломним в цьому відношенні, то тенденції розвитку сучасного людинознавства, тисячоліття, що виявилися на рубежі, найбезпосереднішим чином позначатимуться (і вже позначаються) і на зміні основних педагогічних понять, категорій, закономірностей і взаємозв'язків, а, отже, і на зміні педагогіки як науки в цілому.

Дискурс створюють особистості – вони беруть на себе ті чи інші комунікативні ролі, обмінюються мовленнєвими ходами і відповідно комунікативними ролями. *Некласичний і, зокрема, критично–комунікативний спосіб мислення і дискурсу* в науці акцентує відносини «об'єкт–суб'єкт», в освіті – розглядає освітній процес як педагогічне відношення, як діалог між викладачем/вчителем і учнями, як комунікацію між всіма учасниками педагогічного процесу – *освітньо–комунікативного дискурсу* [Див.: 1–3]. Таким чином, для некласичної освіти на передній план виступає комунікативний чинник, в якому головними є комунікативні акти вчителя до активної позиції всіх учасників комунікації, можливості обліку їхніх прагнень, бажань, орієнтацій.

Постає концептуальне завдання осмислення, філософської рефлексії, реінтерпретації освіти як процесу саморозвитку особистості і як світогляду у зв'язку з усвідомленням складності, нелінійності сучасного світу, що розвивається. Варіант стратегії полягає в опорі на постнекласичну науку, і, в першу чергу, теорію самоорганізації, теорію дисипативних структур, синергетику, автопоезіс (*autopoiesis*) [16, с. 49]. Це буде свого роду науково–освітня й комунікативна філософія, яка б відповідала духу і викликам сучасного нелінійного світу і сучасним вимогам суспільства знань та економіки інноваційно–інтелектуальних цінностей.

Тенденції розвитку сучасної освіти виводять на необхідність пошуку нових підходів до навчання мислити і діяти в нових умовах, тому потрібна нова теорія навчання, яка веде освіту в майбутнє – до нового способу мислення і нового стилю життя майбутніх поколінь. Такі теорії є – це *теорія критичного мислення* і висхідна від неї *критична філософія освіти* (і пов'язані з нею – *критична педагогіка, теорія критичної освіти і навчання*) П. Фрейре, І. Ілліча, Д. Келлнера, П. Макларена та ін., яка розроблена і досить успішно застосовується у розвинутих країнах.

Однак *критична теорія освіти* (як і критична філософія освіти) повинна ґрунтуватися на критичній теорії суспільства, яка концептуально аналізує особливості реально існуючих капіталістичних суспільств і їх відносини панування і підпорядкування (пригноблення), протиріччя і перспективи для прогресивних соціальних змін та перетворюючої практики, які створюють проекти більш довершеного, вільнішого життя і демократичного суспільства. Критичність теорії означає спосіб бачення і розуміння, побудови категорій, що роблять з'єднання, відображення і участь в практиці теорії, виведення теорії з суспільної практики. Критична теорія є міждисциплінарною, за участю аналітичної критики з арсеналу різних академічних наук і трансдисциплінарних побудов різних галузей знання для виготовлення об'єктивного мультиперспективного погляду на сучасне і майбутнє суспільство [7, с. 49]. Критична теорія є межею перетину, взаємодії і посередництва, що поєднує різні аспекти соціального життя у комплексному проекті нормативно–історичного мислення. Її метатеорії таким чином самі містять моделі більш цілісного утворення, що об'єднує різні теми, які являють собою діалектичну цілісність, а не розділяє матеріал у вузькодисциплінарних знаннях [17, с. 239].

На початку двадцятого століття Джон Дьюї, очолив напрям, який розробив найбільш стійкі засновки прогресивної освіти, зв'язок освіти та демократії. Дьюї стверджував, що не може існувати демократичне суспільство без демократичної освіти, що кожен повинен мати доступ до освіти і що освіта є ключем до демократії і, таким чином, суспільного добробуту. Дьюї був прихильником сильної, егалітарної і представницької демократії, де кожен приймає участь у громадському та політичному житті. Для Дьюї освіта є ключем до працюючої демократії, так як, щоб розумно брати участь у громадському та політичному житті, треба бути інформованим і освіченим, щоб бути в змозі бути якісним громадянином і компетентним учасником демократичного життя.

Починаючи з 1960-х років бразильський вчений Пауло Фрейре у своїх працях «Педагогіка пригноблених», «Освіта як практика свободи» стверджував, що стан соціального пригноблення залежить від нерівного доступу до освіти та її здобутків. І тому пригноблені суспільні верстви не повинні очікувати на освіту як подарунок від панівних класів, але повинні виховувати і розвивати себе. Відповідаючи на ситуацію колонізації і гноблення, педагогіка Фрейре закликає до «деколонізації свідомості» (*conscientização*), зокрема, відстоюючи право тих, хто навчається брати участь у діалозі з вчителями, у дослідженнях і повною мірою брати участь в освітньому процесі. «Педагогіка пригноблених» вимагає створення навчальних процесів, які будуть реально допомагати людям розвивати себе і створювати краще суспільне життя через соціальні перетворення і розширення прав та можливостей.

Педагогіка Фрейре з навчання грамотності включала в себе не тільки читання слова, але й «читання світу». Це вимагає включення *критичної свідомості* (процес, званий по португальськи *conscientização*). Формування критичної свідомості змушує людей задавати питання з приводу своєї історичної і соціальної ситуації – «читати свій світ» – з метою діяти як суб'єкти у створенні демократичного суспільства (що було новим для Бразилії того часу). У плані освітнього процесу, Фрейре використовував обмін думками у формі діалогу між вчителем та студентами, в якому обидві сторони вчаться, обидві запитують, обидві рефлектують і обидві беруть участь у створенні сенсу. «Звільнювальна освіта складається в актах пізнання, а не в передачі інформації. Це – ситуація навчання, в якій пізнавальний об'єкт... є посередником між сторонами пізнання – вчителем з одного боку та учнями – з іншого» [11, с. 62].

Критичне мислення як освітня модель є винаходом американської когнітивної психології. Саме американські дослідники пізнавальних процесів досягли значних успіхів і мають визнання у світі пріоритет у цій галузі, зокрема, вищезгадані Д. Келлнер, П. Фрейре, а також – Дж. Андерсон, Р. Стернберг, Д. Халперн, Дж. Брунер, С. Міллер, Д. Надлер, Р. Солсо та ін. Однак, на жаль, цей факт не означає, що всі фундаментальні дослідження американських психологів утілені в освітню систему Америки або інших країн.

Проте, наприклад, у США давно здійснюються широкомасштабні проекти по навчанню критичного мислення і накопичений чималий досвід у цьому [6, с. 24]. Критичне мислення передбачає використання когнітивних технік і стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного результату, мається на увазі мислення, що характеризується контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю, тобто такий тип мислення використовують для розв'язання задач, формулювання висновків, імовірнісної оцінки та прийняття рішень. Важко уявити сферу життя, яка б не потребувала від людини здатності ясно мислити. Проте, слід зазначити, що наша система освіти рідко надає можливість навчитися учням мислити більш продуктивно. Особливо це стосується гуманітарної освіти. Наші навчальні заклади традиційно вимагають, щоб учні виучували, запам'ятовували, відтворювали інформацію. На жаль, у вітчизняній освітній практиці

поки що не склалася стійка традиція вивчення критичного мислення.

У західній системі освіти почався своєрідний рух за критичне мислення. Сутність його полягає у тому, що всі академічні дисципліни, які викладаються в коледжі і університетах повинні бути перебудовані в саморефлексивному дусі, а учні повинні оволодіти навичками критичного ставлення до прийнятих засновків і способів праці [9, с. 247]. Критичне мислення виявилось цілком технологічною методологією, пристосованою до різних сфер інтелектуальної діяльності людини.

Це сприяло тому, що в навчальних планах найбільших міжнародних освітніх центрів, у тому числі в програмах найстаріших європейських університетів, в останні два десятиліття з'явилася нова дисципліна: «Критичне мислення». Для ряду західних університетів, шкіл економіки, права, соціології, інших навчальних закладів в даний час курс «Критичне мислення» є обов'язковим. У реальному навчально-педагогічному процесі у фундамент *нової навчальної дисципліни* покладено сучасну інтерпретація класичної формальної логіки. Тим не менше, *критичне мислення у своїй цілісності* є міждисциплінарним предметом, що враховує результати логіки та методології науки; риторики; теорії переговорного процесу; дискурсного аналізу; теорії масових комунікацій; теорії прийняття рішень.

Разом з тим, як і будь-які інші сучасні міждисциплінарні науки, наприклад, екологія, біохімія та ін., критичне мислення стало цілком самостійною сферою знання і настільки ж самостійною навчальною дисципліною. У цій якості в західній системі освіти критичне мислення вивчається як студентами, які ще тільки приступили до навчання, так і професіоналами, що підвищують свою кваліфікацію в самих різних напрямках, у тому числі в галузі права та економіки, менеджменту і ділового адміністрування, державного і муніципального управління, соціології та політології, зв'язків з громадськістю та в інших галузях.

Розділи з критичного мислення включені в різні варіанти західних тестів для вступу в магістратуру та аспірантуру. Наприклад, будь-який варіант GMAT (Graduate Management Admission Test) включає в себе як обов'язкові розділи: «Критичне мислення» («Critical Thinking») або «Критична аргументація» («Critical Reasoning»). Найбільші закордонні університетські видавництва та видавництва, орієнтовані на публікацію навчальної літератури (наприклад, Oxford University Press, Routledge London, State University of New York Press, Prentice Hall) та ін., в останні роки випускають десятки праць з проблем критичного мислення. У той же час словосполучення «критичне мислення» не обов'язково присутнє на обкладинках, деякі з підручників називаються «Мислення», «Неформальна логіка». Разом з тим найбільш адекватно зміст цієї дисципліни, на наш погляд, відображає назва «Критичне мислення» [12, с. 52]. Саме в ньому найбільш чітко виявляється її практична спрямованість, яка є найважливішою загальною частиною.

Кажучи про сучасні витoki критичного мислення в якості спеціальної навчальної дисципліни, слід відзначити, що історія її зародження невіддільна від

історії становлення *неформальної логіки*. Більш того, межі між цими двома предметами досить умовні.

Обидві дисципліни у своєму сучасному вигляді існують більше двадцяти років. Вони розвивалися паралельно. Їхня поява була викликана практичною необхідністю, пов'язаною з незадоволеністю як викладачів, так і студентів усталеними курсами формальної логіки. Порівняльний аналіз змісту курсів «Критичне мислення» і «Неформальна логіка» показує, що вони практично ідентичні. Різниця у назвах пов'язана скоріше з соціальними, ніж з науково-теоретичними чи власне навчально-педагогічними проблемами.

У навчальних планах вищих навчальних закладів протягом десяти років читався класичний курс з традиційною назвою «Логіка» або «Формальна логіка». Кардинальна зміна назв навчальних курсів у всіх навчальних закладах завжди являє собою досить складну проблему, тому простіше було змінити традиційну назву курсу «Формальна логіка» на інше «Неформальна логіка», ніж ввести принципово нове – «Критичне мислення».

Логіка за більш ніж дві з половиною тисячі років свого існування неодноразово змінювала назви, зберігаючи основні елементи свого змісту. У силу цього, включення в навчальний план нових курсів з неформальної логіки мало на увазі прийняття певної конвенції про те, що курси логіки будуть модифіковані. На практиці виявилось, що для критичного мислення та неформальної логіки характерні загальні риси: увага до *міркувань*, вираженими в *природній мові* і використовуваними в *публічному дискурсі*, з притаманними їм багатозначністю, невизначеністю, незавершеністю [5, с. 101].

Особливість таких міркувань дуже чітко виявляються в тому, що *думки кожного з нас належать тільки нам самим; наші поняття ми поділяємо з іншими людьми*. За наші переконання ми несемо відповідальність як індивіди, але мова, на якій виражені наші переконання, є суспільним надбанням. Люди опиняються *«індивідуальними споживачами» «колективних понять»*.

Облік «індивідуальних особливостей споживачів колективних понять» і «соціальних контекстів вживання понять» абсолютно необхідний, наприклад, у процесі прийняття рішень. Це стає особливо очевидним, якщо ми порівняємо даний процес з його результатом – прийняттям рішенням, в якому повинні зникнути багатозначність і невизначеність. Прийняте рішення за своєю суттю є деяким результатом проведених міркувань, а тому завжди виявляється завершеним. Воно повинно бути чітким, ясным, таким, що виключає різночитання. Разом з тим процес прийняття рішень, навпаки, допускає неясність, неоднозначність, множинність шляхів реалізації.

Якщо проаналізувати численні сучасні західні підручники, навчальні посібники з критичного мислення і неформальної логіки, то в них можна виявити як загальну для всіх частину, так і різного роду розділи, які варіюють від підручника до підручника. У деяких з них можна зустріти і самі звичайні теми з курсу формальної логіки: силогістику, виклад логіки висловлювань і предикатів – це залежить від ставлення автора до формальної логіки, оцінки її ефективності при аналізі «природних» міркувань.

Відмінною особливістю курсів критичного мислення і одним з головних принципів є використання реальних прикладів «природних» міркувань, взятих з самих різних галузей знання та повсякденного життя, тобто на перший план даних курсів виходить проблема *застосовності набутих знань в галузі критичного мислення*.

Критичне мислення точно так само, як і неформальна логіка, розглядає знання як властивість спільноти, а не тільки індивіда. Питання, критика визначають стратегію аналізу міркування. З їхньою допомогою відбувається поліпшення і розширення висхідного знання, а не створення самоочевидного знання на однозначному, надійному фундаменті. Критичне мислення орієнтується на аналіз «природних» міркувань, не прагнучи підігнати їх під стандартні структури формальної логіки. Процедури міркувань, як вже зазначалося, аналізуються в «антропологічному» контексті з урахуванням особливостей міркуючого і діючого суб'єкта, який характеризується певною волею, цільовими установками, освітнім і професійним рівнем тощо [13, с. 184].

Хотілося б ще раз підкреслити, що такий підхід до аналізу міркувань в рамках критичного мислення особливо важливий у контексті розгляду проблем прийняття рішень. Адже на процес прийняття рішень та його реалізацію серйозний вплив чинять фактори не тільки об'єктивного, але й суб'єктивного характеру. Особа, яка приймає рішення (ОПР) – індивід чи колектив – може володіти різними професійними якостями, переслідувати різні цілі, мати різні інтереси тощо. Критичне мислення пропонує враховувати усі ці якості ОПР у процесі прийняття рішень.

В той же час, проводячи «первинну обробку досліджуваного матеріалу», критичне мислення не тільки не виключає, але залучає ті методи формальної логіки, які є адекватними для конкретного випадку, і, в свою чергу, можуть володіти евристичною значимістю.

Особливості критичного мислення в якості навчальної дисципліни визначаються орієнтацією логічних засобів аналізу на *практичне використання* в конкретних гуманітарних, соціально-політичних і природничо-наукових сферах; урахуванням суб'єктивного, *особистісного фактору* при проведенні різних рівнів аналізу; увагою до *аналізу різних видів помилок* в процесі міркування. При цьому самі помилки поділяються на випадкові та свідомі, розкривається роль останніх у різного роду маніпулятивних техніках, представлених ще Шопенгауером; інтересом до аналізу *питальних форм*, виявлення їхнього місця і ролі у прийнятті рішень, вирішенні конфліктів, організації переговорного процесу тощо.

Важливим завданням критичного мислення є формування ідеї відповідальності людини за результати своєї інтелектуальної діяльності, зокрема, за прийняті рішення. Отже, критичне мислення – це наукове мислення, суть якого полягає у прийнятті ретельно обміркованих та зважених рішень стосовно довіри до будь-якого твердження: чи мусимо ми його сприйняти, чи відкинути або відкласти, а також ступінь упевненості, з яким ми це робимо. Підкреслимо, що критичне мислення означає не негативність суджень або критику, а зважений розгляд різноманітних підходів

до проблеми, щоб приймати обґрунтовані судження та рішення щодо неї. Критично мисляча людина нічого не сприймає на віру. Отже, вона має здібність і устремління оцінювати різні твердження та робити об'єктивні судження на основі добре обґрунтованих доказів. Мета критичного мислення полягає у встановленні об'єктивної істини. Критичне мислення – це здатність ставити нові запитання, випрацювати різноманітні аргументи, приймати незалежні та продумані рішення. *Творче і критичне* мислення здаються, при першому розгляді, абсолютно несумісними поняттями. Як відзначають сучасні вчені, перше ґрунтується на нерациональних, несвідомих ідеях, без строгої спрямованості, часом неприйнятних у викладанні, друге є повною його протилежністю. У своєму загальному значенні «творчість» означає пошук або створення нового, невідомого, навіть вирішення невідомої проблеми або завдання. Загалом, те ж саме відбувається і з «критичністю» у широкому і правильному її розумінні [6, с. 93].

Порівнюючи дидактичну і критичну освітні теорії, ми бачимо, що більш об'єктивною, ефективною і практичною є *критична теорія навчання (освіти)*, заснована на пріоритетах логічного, проблемного, критичного мислення, пошуку нестандартних відповідей та дослідницької діяльності учнів, які сприяють розвитку творчості, самостійності, професіоналізму і відповідальності – особистісних якостей, таких необхідних у сучасних соціокультурних умовах.

Для того, щоб побачити, що критична теорія сучасніша в своєму застосуванні, ніж дидактична, пропонуємо порівняти їх по відношенню до різних елементів виховання і навчання. Дидактична теорія прагне – в якості основної вимоги до педагогічного процесу – навчити правильно викладати (тобто вміти сформулювати правильно) чинсь ідею, в той час, як головне завдання критичної теорії – навчити правильно думати самому. У критичному мисленні також слід звернути увагу на трактування думок; навчання при цьому має бути поповнене зростаючим життєвим досвідом, який допомагав би учням збирати, аналізувати, оцінювати факти і явища дійсності. Згідно дидактичної теорії, знання незалежні від мислення, яке породжує, формулює і застосовує їх. Критична теорія стверджує, що весь зміст знання породжений, сформульований, синтезований, оцінений мисленням. Еталоном освіченої особистості в дидактичній теорії є знаюча, начитана, ерудована людина, яка, по суті, є як би сховищем різноманітних знань, подібно енциклопедії або картотеці. Освічена, начитана особистість вірить в істину і є шукачем правди, в результаті чого вона видобуває нові знання. Природу навчання в дидактичній теорії становлять знання, розуміння, істина, які можуть передаватися за допомогою вербального спілкування у формі лекцій чи дидактичного навчання. Але учні повинні беззаперечно слухатися вчителів. Учні не вчать, як слухати і як вчитися – це прищеплюється самосвідомістю за допомогою сили волі. Відповідно до аналізу статусу питань, учні, у яких питань немає, вчать добре (тобто вони отримують хороші оцінки), а учні, у яких багато питань, вчать погано (тобто вони отримують погані оцінки). Сумніви і питання послаблюють абсолютну віру і хорошу дисципліну.

Погана дисципліна впливає на оцінку знань учнів. Таким чином, при традиційному навчанні основні знання, вміння, навички можна отримати під керівництвом вчителя без застосування критичного мислення, але ці знання, вміння і навички не будуть продуктивними.

Еталоном ж освіченої особистості в критичній теорії є начитана, логічно мисляча людина, що характеризує дійсно освічену людину, яка постійно здобуває нові знання на основі власного інтересу і постійного пошуку істини. Природу критичного навчання складають знання, які не можуть передаватися однією людиною іншій (тобто вчитель не може вкласти свої знання іншому), так як людина може ділитися *способами* свого навчання і оволодіння знаннями, вміннями, навичками [8, с. 110]. При цьому учнів треба вчити критично мислити, тобто критично слухати і сприймати, осмислювати й аналізувати нову інформацію, творчо застосовувати і доводити свої знання до професіоналізму, критично розвивати й удосконалювати себе. Процес навчання повинен супроводжуватися відповідними питаннями і докладними відповідями, включенням діалогів і обговоренням проблем. Ті учні, у яких ніколи немає питань, практично не навчаються, у той час як виявлення специфічних питань є важливою ознакою критичного осмислення і розуміння. Як показує практика, спокійні класи з хорошою дисципліною менше набувають продуктивних знань, ніж ті, де часті розмови учнів концентруються на життєвих ситуаціях, що є практичною ознакою ефективного навчання.

Згідно дидактичної теорії, знання найкраще засвоюються, коли їх розбивають на невеликі групи (елементи, порції), які, у свою чергу, розбиваються на підгрупи і викладаються послідовно для автоматичного засвоєння часто без практичного застосування. У критичній же теорії знання засвоюються цілеспрямовано і систематично, коли вони викладаються цілісно (від цілого до частин). І «цілісності», які ми вивчаємо, пов'язані з іншими цілісностями, так само, як і їх частини (елементи) пов'язані між собою. Дане положення дозволяє зрозуміти, що ми не зможемо свідомо досягнути глибоких знань в якійсь галузі, поки не дізнаємося, як вона пов'язана з якоюсь іншою областю знань, як вони разом з іншими галузями знань сприяють нашому розвитку і вдосконаленню. Дидактична теорія стверджує, що люди можуть отримати достатні знання, не захоплюючись ними і не цінуючи їх. Отже, така освіта суттєво не змінює цінностей учнів. Згідно критичній теорії, люди отримують необхідні і справжні знання тоді, коли вони їх цікавлять, захоплюють, і коли ці знання цінуються ними. Всі інші знання поверхові й неістотні. Така освіта, яка заснована на критичній теорії, змінює цінності, мотивацію учнів і перетворює їх у вічних учнів, які постійно займаються самоосвітою і самовдосконаленням, в розумних і освічених людей, здатних бути успішними і ефективними в сучасному світі.

Роль критичного мислення полягає у тому, щоб протистояти вірі, що не піддається поясненню. Цей вид мислення проявляється у двох напрямках: 1) орієнтація на пошук правди; 2) розуміння різноманітності. Віра в абсолютизм і в ідеї, що не піддаються поясненню, є негативними показниками критичного мислення.

Критичне мислення також включає у себе оцінку самого розумового процесу – перебігу розмірковувань, що привели нас до висновків, або тих чинників, які ми врахували під час прийняття рішення. Критичне мислення передбачає свободу від психологічного захисту. Людині інколи дуже важко визнавати свої помилки і не тому, що не вистачає інтелектуальних здібностей, а тому, що спрацьовує психологічний захист. Така людина дуже часто схильна відкидати або викривляти інформацію, що не сумісна з її уявленнями про себе або світ. Отже, нерозумна людина не та, що не помиляється, а та, що не хоче помічати та виправляти свої помилки.

Критичне мислення неможливо відділити від творчого. Як тільки–но ми починаємо аналізувати проблему, ми одразу будуємо гіпотези, шукаємо альтернативні способи розв'язання та ін. А все це є актами творчості. Отже, точніше буде називати той тип мислення, про який йдеться, критичним творчим мисленням. Розвивати критичне мислення можливо лише шляхом розв'язання проблемних досліджень і задач із суспільствознавства. Це дозволить учням краще усвідомлювати минуле і сучасне. Навички критичного мислення допоможуть учням стати відповідальними громадянами і свідомо обирати свою долю та впливати на неї. Саме проблемні вправи з суспільствознавства дозволять свідомо і правильно обирати шляхи розвитку не лише власної долі, а й долі своєї країни та суспільства [14, с. 209].

На нашу думку, необхідно розробити і впровадити у навчання дослідницькі завдання та створити відповідні педагогічні умови, які б сприяли розвитку таких якостей особистості, як синтетичне мислення (тобто вміння бачити зв'язки, які безпосередньо не спостерігаються); вміння ставити під сумнів сталі принципи та ідеї; обдумана ризикованість; терпиме ставлення до своїх та чужих помилок; пошук проблем, які вимагають творчих зусиль; вміння визначати та перевизначати проблеми та ін. критичне мислення є мисленням самостійним. Інформація є відправним, але аж ніяк не кінцевим пунктом критичного мислення, а критичне мислення починається з постановки питань і з'ясування проблем, які потрібно вирішити. Критичне мислення прагне до переконливої аргументації, воно є мисленням соціальним, будь–яка думка перевіряється і відшліфовується, коли її обговорюють з іншими.

Таким чином, критичне мислення – це передовсім наукове мислення, потреба в якому в умовах інформаційного суспільства стає дедалі затребуваною. Теорія критичного мислення є здобутком сучасної когнітивної психології, що спирається на широку експериментально–дослідну базу. А якісну суспільствознавчу освіту важко уявити без критичного мислення. Саме тому розвиток критичності мислення є нагальною потребою, що постала перед суспільствознавчою освітою. І всім нам, і методистам, і вчителям, і авторам підручників та посібників, слід потурбуватися про створення відповідних умов під час навчання: внести відповідні зміни у зміст освіти, методику навчання та форми навчальної роботи. Ці зміни мають бути спрямовані на засвоєння учнями стратегій критичного мислення.

Задля того, щоб зробити критичне мислення компетентністю учнів, необхідно попіклуватися про: 1) чітке виділення правил критичного мислення; 2) застосування вправ на використання правил критичного розмірковування; 3) систематичне тренування у розв'язанні задач на критичний аналіз суспільствознавчого матеріалу. Саме за таких умов ми можемо розраховувати на те, що учні стануть компетентними у критичному розмірковуванні. Причому, слід наголосити на важливості забезпечення всіх цих умов у навчанні. Якщо зігнорувати хоч одну, успіху у справі набуття учнями такої компетентності, як критичне мислення, ми не досягнемо. Структурно компетентність можна представити таким чином: компетентність = знання+уміння+досвід. Визначальною ознакою компетентності є здатність діяти, тобто розв'язувати проблеми у певній предметній галузі. Здобуття компетентності відбувається у три етапи: 1) ознайомлення з певною інформацією (декларативне знання); 2) процедуралізація – перехід від декларативного знання до застосування процедурного знання, тобто перетворення знань у правила дій; 3) повне засвоєння комплексу правил та безпомилкове їх застосування, що і є, по суті, компетентністю.

Слід усвідомлювати, що основною передумовою компетентності є тренування. Але не будь–яке тренування робить людину компетентною, а лише те, що спиратиметься на три умови: 1) чітке виділення всіх компонентів критичного мислення; 2) простеження за виконанням завдань по кожному компоненту; 3) здійснення зворотного зв'язку та забезпечення засвоєння кожного компонента. Отже, забезпечити компетентність учнів у галузі критичного мислення можливо за допомогою компонентного аналізу, коли ми виділимо основні правила та процедури критичного розмірковування та забезпечимо їх покрокове засвоєння у повному обсязі. Яким же чином закласти у навчальні програми розвиток критичного мислення? Передовсім, на нашу думку, програма сприятиме розвитку критичного мислення лише в тому випадку, якщо матиме проблемний характер. Що мається на увазі? Можливо, треба відійти від традиції визначати теми програми у стверджувальних формулюваннях й запровадити формулювання–запитання, які б передбачали різні альтернативи? Якщо формулювання тем буде представлено у вигляді контрверсійних оцінок, то воно просто примушуватиме учнів та вчителів розмірковувати критично.

Не менш важливою проблемою є забезпечення діагностики навичок критичного мислення. Можемо стверджувати, що проблема розвитку критичного мислення тих, хто навчається стоїть сьогодні дуже гостро і вимагає розробки та впровадження у життя дієвих методик навчання, які б забезпечували формування цієї компетентності на рівні програм, навчальних планів та результатів навчання [4, с. 83].

Саме в цих цілях українська система освіти, яка має великий творчий досвід та інноваційний потенціал, перебуваючи в значно більш важких умовах, ніж система освіти США, може і повинна активно вивчати і творчо використовувати прогресивний досвід американських вчених і педагогів–практиків. У цьому полягає основний зміст і позитивне значення нашої співпраці у контексті *Глобальної освіти*.

Для української освіти актуальна об'єктивна потреба у вивченні як світового передового педагогічного досвіду, так і індивідуального стилю діяльності сучасного викладача – вічного учня, що шукає і приймає все нове, який веде за собою підростаюче покоління в суперечливому і швидко мінливому світі. Діяльність вчителя ніколи не була такою важкою, ще ніколи йому не доводилося конкурувати з глобальною інформаційною системою.

У зв'язку з цим існує гостра необхідність допомогти вчителям, викладачам орієнтуватися в тенденціях розвитку Глобальної освіти і сучасні вимоги до педагогічної освіти. Які тенденції розвитку освіти у новому столітті? Наприклад, в дослідженнях «Інституту Критичного Мислення» (Каліфорнія) були вивчені перспективи розвитку освіти, розглянуто напрямки та шляхи реформування освіти в сучасному демократичному суспільстві [9, с. 260].

У даний час у багатьох економічно розвинених державах існують різні концепції розвитку школи як у державному, так і приватному секторі. Конкретним прикладом тому є розроблена в США напередодні нового століття і вже впроваджується концепція школи XXI-го століття (школи майбутнього). Така «Школа майбутнього» передбачає створення зазначених (в таблиці) педагогічних умов, необхідних для реалізації теорії критичного мислення та впровадження з цією метою інноваційних освітніх моделей, у тому числі особистісно-орієнтованої та індивідуально-творчої, так як на сучасному етапі розвитку освітніх систем основним є «індивідуальний стиль» діяльності.

Оскільки комплекс індивідуальних особливостей може лише частково задовольнити вимоги будь-якого виду діяльності, людина мобілізує свої цінні для даної роботи якості, компенсуючи ті, які перешкоджають досягненню успіху.

У зв'язку з гуманізацією освіти виникає питання про межі зміни стилю і межам педагогічного впливу, а також про ступінь впливу сумісності стилів діяльності вчителя та учня на розвиток пізнавальної активності останнього. При розгляді даних питань виділені два найважливіші завдання сучасної освіти:

– по-перше, максимізувати процес сприйняття матеріалу і забезпечити розвиток пізнавального стилю діяльності учнів;

– по-друге, допомогти вчителю знайти свій стиль педагогічної діяльності, найбільш відповідає його індивідуальним особливостям, та, що найбільш важливо, вміти варіювати ним в залежності від особливостей стилів діяльності учнів.

Найбільш значущим, з одного боку, є питання успішного навчання всього класу з урахуванням індивідуальних особливостей кожного учня, з іншого – пристосування осіб з різними індивідуально-психологічними особливостями до педагогічної діяльності, тобто до діяльності з постійно мінливих умов.

Розвиток індивідуального стилю пізнавальної діяльності учнів відбувається в процесі взаємодії вчителя та учнів. Але найчастіше відбуваються конфлікти між вчителями та учнями, що перешкоджає розвитку інтересу учнів до предмета, а іноді і навчальної діяльності в цілому. Це відбувається через несумісність особливостей нервової системи. Те, чого очікує

учитель від своїх учнів, ґрунтується на його власних перевагах у сфері навчання, а коли ці переваги не збігаються з навчальними уподобаннями учнів, виникає конфлікт стилів. Поняття «конфлікт стилів», введене американськими психологами, використовується при невідповідності між «стилем навчання», тобто, стилем діяльності вчителя, і «стилем вчення», тобто стилем діяльності учня («teachingstyle & learningstyle»).

У ході досліджень американських психологів був виявлений такий факт, що найвищу зацікавленість у вивченні предмета досягають ті учні, діяльність яких відповідає за типом нервової діяльності вчителя/викладача [Див.: 6; 12; 13]. Оскільки сучасна система освіти не передбачає можливості формування класів на основі особливостей стилів діяльності учнів і вчителів, то головне завдання, що стоїть перед учителем, полягає в пошуку компенсуючих методів навчання, що запобігають «стильові» конфлікти.

Розвиток освіти в кожній окремій країні і становить сутність розвитку Глобальної освіти в цілому, яке може відбуватися тільки через взаємообмін і збагачення світового педагогічного досвіду. Сучасний процес навчання потребує використання нових досліджень проблеми розвитку індивідуального стилю діяльності в контексті Глобальної освіти, що визначає значимість нашого дослідження.

Особливу роль у цьому відіграє особистість і діяльність викладача/вчителя. Особистість викладача/вчителя у глобальній освіті – це особистість носія знань і культури та їхнього творця, приймача і творця світового педагогічного досвіду, вічного учня, що шукає і приймає все нове, який веде за собою підростаюче покоління в тривожному і швидко мінливому світі. Діяльність викладача/вчителя ніколи не була такою важкою, ще ніколи раніше йому не доводилося конкурувати з глобальною інформаційною системою і використовувати її в педагогічних цілях.

При цьому позиція педагога розглядається як система усіх інтелектуальних, вольових та емоційно-оціночних відносин до світу, соціальної дійсності і педагогічної діяльності. Соціальна позиція педагога виростає з тієї системи поглядів, переконань і ціннісних орієнтацій, які були сформовані ще в загальноосвітній школі. У процесі професійної підготовки на їхній базі формується мотиваційно-ціннісне ставлення до професії, цілей і засобів педагогічної діяльності, до себе і до світу.

Оновлювана в інноваційній діяльності викладачів/вчителів освіта (навчання і виховання), яка має значний позитивний досвід, високо оцінений в світі, при всіх її перевагах, в основі своїй має дидактичну, а не критичну теорію, і все ще залишається масово-репродуктивною, а не індивідуально-творчою, яка розвиває проблемне, критичне мислення, дослідницький стиль діяльності кожного учня, навчаючи сумніватися, дивуватися, критикувати, піддаючи все сумніву [7, с. 180].

Чи буде затребувана критично-комунікативна теорія освіти в нашому суспільстві, в сучасних реформах, як вона буде реалізована у вітчизняній системі освіти, залежить від усіх нас, а від цього в свою чергу залежить, як ми і наші діти будемо думати і жити, вчитися і навчати в новому світі. З новим тисячоліттям до нас прийшов час, коли кожний

людині необхідно отримати комплекс світоглядно-філософських, соціальних, екологічних, економічних та юридичних знань у системі глобальної освіти і раціонально використовувати Інтернет як інструмент безперервної самоосвіти. Глобальна освіта відкриває величезний світ інформації і надає великі можливості для успішної і компетентної діяльності на світовому рівні; дійсно кожен може стати «людиною світу» – це реальність сучасної глобальної освіти, а перспективи її непередбачувані.

Критична педагогіка і філософія освіти у цьому контексті також повинні займатися складним питанням подолання культурних відмінностей, розуміння, а також розробки більш непереконливі моделі демократії, яка буде включати і розвиток існуючих маргінальних груп та вирішення конфліктів між різними спільнотами і культурами. В сучасних тенденціях суспільного розвитку з усе загальнішою необхідністю постає потреба вирішення в теоретичному і практичному плані проблеми громадянської інституційної демократизації, зокрема систем управління та освіти і реалізації ідеї демократичного суспільного виховання і освіти. Сучасні філософія і соціологія освіти, психологія розвитку показують, що механізми і умови реалізації педагогічних ідей відбиваються не тільки у формальних організаційних структурах або навчальних програмах. Ключову роль в педагогічно значущому соціальному устрої школи грає комплекс явних і неявних чинників – неформальній організації навчальних закладів, створюючих об'єктивний (інституційний) контекст демократизації освіти.

Список використаних джерел

1. Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен: (монографія) / Л. Р. Безугла, С. В. Бондаренко, П. М. Донець, А. П. Мартинюк та ін. / за заг. ред. І. С. Шевченко. – Харків: Константа, 2005. – 356 с. // *Dyskurs jak kognityvno-komunikatyvnyj fenomen: (monografija) / L. R. Bezugla, Je. V. Bondarenko, P. M. Donec, A. P. Martynjuk ta in. / za zag. red. I. S. Shevchenko.* – Harkiv: Konstanta, 2005. – 356 s.
2. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації. – К.: Спілка рекламистів України, Українська асоціація паблік рилейшнз, 1996. – 175 с. // *Pochepcov G. G. Teorija komunikacii.* – K.: Spilka reklamistiv Ukrainy, Ukraïns'ka asociacija pablik rylejshnz, 1996. – 175 s.
3. Шевченко І. С. Дискурс как мыслекоммуникативное образование / И. С. Шевченко, Е. И. Морозова // *Вісник Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна.* – 2003. – №586. – С.33–37. // *Shevchenko I. S. Diskurs kak myslekommunikativnoe obrazovanie / I. S. Shevchenko, E. I. Morozova // Visnyk Harkiv. nac. un-tu im. V. N. Karazina.* – 2003. – №586. – S.33–37.
4. Baron J., Brown R. V. (Eds.). *Teaching decision making to adolescents.* – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2011. – 150 p.
5. Brünner G., Graefen G. *Zur Konzeption der Funktionalen Pragmatik // Texte und Diskurse. Methoden und Forschungs Ergebnisse der Funktionalen Pragmatik.* – Opladen: Westdeutscher Verlag, 2004. – 439 p.
6. Kennedy Paul. M. *Preparing For The Twenty-First Century.* – New York: Random House, Vintage Books, 1994. – 448 p.
7. Kellner D. *Critical Theory, Marxism, and Modernity.* – Cambridge, UK and Baltimore, Md.: Polity Press and John Hopkins University Press, 2009. – 288 p.
8. Kellner D. *New life conditions, subjectivities and literacies: Some comments on the Lukes reconstructive project // Journal of Early Childhood Literacy,* 2002, Vol.2 (1): 105–112.
9. Kellner D. *New Technologies / New Literacies: reconstructing education for the new millennium // Teaching Education,* 2014, Vol.11, No.3: 245–265.
10. Kellner D. *Technological Revolution, Multiple Literacies, and the Restructuring of Education,* – in Ilana Snyder, editor, *Silicon Literacies.* – London and New York: Routledge, 2002. – P.154–169.

11. Paulo Freire: *A Critical Encounter (Political Science/Sociology)* by Peter Leonard and Peter McLaren. – London: Routledge, 1993. – 208 p.
12. Richard W. P. «Critical Thinking» (Foundation for Critical Thinking). – Santa Rosa: Education Books, 2003. – 371 p.
13. Richard W. P., L. Elder. *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life.* – Upper Saddle River: Prentice Hall, 2010. – 428 p.
14. Robertson R. *Globalization: Social Theory and Global Culture (Published in association with Theory, Culture & Society).* – L.: Sage Publications Ltd, 1995. – 224 p.
15. *Teachers As Cultural Workers: Letters To Those Who Dare Teach (Edge, Critical Studies in Educational Theory).* – New York: Westview Press, 2007. – 328 p.
16. Welsch W. *Unsere postmoderne Moderne.* – Weinheim: VCH Acta humaniora, 1988. – 346 s.
17. Zinchenko V. V. *The Education in techno-structures of Society // Studies in Philosophy and Education (Volume «The Culture and Power of Knowledge: Inquiries into Contemporary Societies»).* – 2016. – P.235–240.

Podoliakina O. V., Curriculum Assistant Director, Burshtyn College of Power Engineering of Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas (Ukraine, Ivano-Frankivsk), lepan@ukr.net

Integrative transformation of communicative discourse and critical philosophy in the context of globalization of the education system

At the present stage the new philosophical and world outlook bases are necessary for education. The research and systematic analysis of the content, structural and functional characteristics of the concept of the «critical philosophy of education» in the context of institutional trends in public life, as well as the forms and possibilities of its methodological application are carried out. The philosophical analysis of education should be co-ordinated with modern welfare processes of public, state and global character and their reflexion on sphere of modern society.

Keywords: *global system of education, communication, discourse, learning, philosophy of education, critical educational theory, critical consciousness, democratization of education.*

* * *