

УДК 378.14
ББК 74.48

DOI: 10.31862/2218-8711-2020-6-16-22

«РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ»: ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ КУРСА

“DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING SKILLS”: THE CASE OF THE COURSE IMPLEMENTATION

Луньков Александр Сергеевич

Старший научный сотрудник сектора истории и философии науки, Институт философии и права Уральского отделения Российской Академии наук, кандидат исторических наук
E-mail: istorik1981@mail.ru

Lun'kov Alexander S.

Senior Research Fellow at the Sector of History and Philosophy of Science, Institute for Philosophy and Law, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, PhD in History
E-mail: istorik1981@mail.ru

Аннотация. В 2017 г. в России начался переход к новым Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования так называемого «поколения 3++». В этих стандартах был внедрен целый ряд новшеств, в том числе и новые универсальные компетенции. В данной статье мы рассматриваем опыт внедрения в учебный план на уровне магистратуры новой учебной дисциплины «Развитие навыков критического мышления». Этот предмет должен был выполнять функцию по формированию у магистрантов одной из универсальных компетенций «УК-1 Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач». Процесс разработки и внедрения курса сопровождался рядом концептуальных,

Abstract. In 2017, the transition to the new Federal state educational standards of higher education of the so-called “3 ++ generation” began in Russia. A number of innovations have been introduced into these standards, including new universal competencies. In this article, we consider the experience of introducing a new academic discipline “Development of critical thinking skills” into the curriculum at the master’s level. This subject was supposed to fulfill the function of forming one of the universal competencies “UC-1 Able to search, critically analyze and synthesize information, apply a systematic approach to solving the tasks”. The process of developing and implementing the course was accompanied by a number of conceptual, organizational, methodological and didactic



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

© Луньков А. С., 2020

организационных, методических и дидактических трудностей. Эти трудности и способы их преодоления анализируются в статье.

Ключевые слова: критическое мышление, ФГОС, магистратура, высшее образование, формирование компетенций, универсальные компетенции.

difficulties. These difficulties and ways to overcome them are analyzed in the article.

Keywords: critical thinking, FSES, postgraduate education, higher education, competencies development, universal competencies.

За последние годы в ряде вузов нашей страны в учебном плане начали появляться различные курсы, связанные с формированием критического мышления. И если в школе тема критического мышления стала актуальной уже довольно давно, то высшее образование только начинает осваивать это предметное поле. Не стал исключением и Уральский государственный горный университет, в котором автору этой статьи довелось с 2018–2019 учебного года читать курс «Развитие навыков критического мышления» у всех направлений подготовки в магистратуре. Сейчас эта дисциплина появилась также у некоторых специальностей на уровне бакалавриата. При этом «Критическое мышление» – современная учебная дисциплина, изучается в крупнейших университетах мира. Стратегическая цель изучения данной дисциплины – задать в самом общем виде некоторые значимые образцы способов рассуждения и аргументации. В рамках дисциплины критическое мышление понимают как определенную методологию и особый стиль мышления» [1, с. 38].

Как и любое нововведение, необходимость с нуля создать данный курс и его реализовать в учебном процессе была сопряжена с рядом концептуальных, организационных, методических и дидактических трудностей. Рассмотрим наиболее важные из них.

Однажды возникнув, концептуальный вопрос «Что читать в этом курсе?» окончательно не разрешился до сих пор. На формирование содержательной части большое влияние оказывали следующие факторы: нехватка времени на проработку курса, желание «приспособить» хотя бы часть материала из традиционных философских предметов и крайняя скудность научной и учебно-методической литературы по теме критического мышления и большая разница в понимании сущности этого феномена. Есть тенденция к отождествлению нескольких видов мышления, например, критического и творческого, критического и логического [2, с. 17]. Окончательное решение подобных вопросов не является целью данной статьи. Заметим лишь, что перечисленные виды мышления, безусловно, связаны друг с другом, но, формируя один из этих видов, мы не формируем автоматически и все остальные.

По итогам подготовительной работы в первом приближении появился «кентавр», сочетавший в себе значительный теоретический блок из тем и вопросов философских дисциплин и практико-ориентированную часть, созданную на основе некоторых психологических курсов и тренингов. Понятно, что этот «кентавр» не мог считаться полноценным учебным курсом и дорабатывался вплоть до начала учебного года. Последние темы шлифовались уже по ходу семестра. Этому процессу очень помогли обсуждения в рамках методических семинаров для преподавателей, задействованных для чтения этой дисциплины.

На наш взгляд, организация подобных семинаров должна быть неременной частью работы по подготовке нового курса.

С проблемой содержания курса была тесно связана и проблема формируемых компетенций. Если мы обратимся к действующим Федеральным государственным образовательным стандартам магистратуры, то в поколении ФГОСов «3++» появилась группа универсальных компетенций «Системное и критическое мышление», в которой есть компетенция «УК-1 Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач». Тогда как в ФГОС ВО предыдущего поколения мы практически не найдем общекультурных компетенций, связанных с критическим мышлением. То есть в процессе внедрения курса в образовательный процесс необходимо было учитывать, что в разных направлениях подготовки магистрантов используются ФГОСы разных поколений.

И на сегодняшний день эта ситуация сохраняется. Содержание курса и оценочные средства при этом должны были быть едиными для всех, так как при составлении расписания занятий формировались потоки из разных специальностей. При этом семинарские занятия с отдельными группами магистрантов, во время которых можно было бы учесть их специфику, отсутствовали. Понятно, что эта проблема носит временный характер и, скорее всего, в ближайшее время будут утверждены новые стандарты для всех направлений подготовки в магистратуре. По поводу разных компетенций было принято принципиальное решение – учить всех, ориентируясь на новое поколение стандартов.

С организационной точки зрения курс «Развитие навыков критического мышления» должен был заменить годами читавшийся в магистратуре блок философских дисциплин – «Философию науки и техники», «Философские проблемы технических наук», «Философские проблемы естествознания» и др. Естественно, подобная инициатива, а она исходила от нового руководства магистратуры и была поддержана администрацией университета, вызвала интуитивное сопротивление читавших старые курсы преподавателей. Автор данной статьи и сам задавался следующим вопросом: «И что там читать, в этом курсе? Критическую философию Канта?». Перестройки потребовали и учебные планы, нужны были новые рабочие программы и комплекты оценочных средств. В ходе подготовки курса к новому учебному году эти организационные моменты были разрешены и дальше о себе почти не напоминали. Более серьезными оказались концептуальные, описанные выше, и связанные с ними методические и дидактические проблемы.

Одной из главных методических проблем стала проблема контроля формирования компетенций в рамках текущего контроля и промежуточной аттестации. И если для текущего контроля можно было давать для самостоятельной внеаудиторной работы различные практико-ориентированные задания (хотя в литературе отмечается сложность оценки мыслительных стратегий по подобным результатам деятельности [3, с. 55]), то для промежуточной аттестации была дана жесткая установка – экзамен в форме теста. Преподаватели-философы, которым был поручен этот курс, и без того с сомнением относились к тестам как форме проверки степени сформированности компетенций. А в данном случае тестом нужно было проверить уровень развития когнитивного навыка – критического мышления. Традиционное содержание тестов с вопросами по типу «Кому из философов принадлежит эта идея?»

здесь явно не подходило. Поэтому при составлении тестов мы исходили из следующих соображений. Критическое мышление – это навык, который задействован в определенных ситуациях, и его функция заключается в том числе в принятии решения действовать так, а не иначе. Поэтому для проверки уровня формирования этого навыка необходимо погрузить обучаемого в ситуацию критического мышления и предоставить ему возможность выбирать модель дальнейших действий. В результате появилась концепция теста, где каждый вопрос будет задавать граничные условия ситуации критического мышления, а варианты ответа будут вариантами действий в данной ситуации. При этом может быть как один, так и несколько правильных вариантов ответа. Для примера приведем следующий вопрос:

«Что неверно в логике следующего утверждения? Зачем вы верите его показаниям? Он же преступник!»

Варианты ответа (выберите только один вариант):

- a. Если человек был признан виновным в преступлении, то это не означает, что он лжет.
- b. Осужденный преступник не имеет права свидетельствовать в суде.
- c. У говорящего есть предвзятость против этого человека.
- d. Говорящему нужно поучиться в юридической школе.

В данном случае ситуация критического мышления заключается в том, что магистранту необходимо сделать выбор между несколькими интуитивно подходящими вариантами ответа. Очевидно, что у автора утверждения может быть предвзятость в отношении преступника; вполне возможно, что говорящему нужно подучиться в юридической школе и т. д. Но к логике его высказывания относится только вариант «а».

Кроме самих вопросов для дополнительной проверки навыков критического мышления была выбрана и особая форма организации экзамена. В первом потоке из двух групп все магистранты были случайным образом разделены на 6 мини-групп по 3 человека, каждый участник выполнял один и тот же вариант теста. Было разрешено обсуждение внутри мини-групп, к чему все магистранты отнеслись с большим энтузиазмом. В случае с традиционными формами работы вполне оправдано ожидание, что групповое обсуждение может повысить процент правильных ответов, так как пробел в знаниях одного человека может закрыть другой человек и наоборот. Однако одной из задач курса было научить магистрантов распознавать и противостоять манипулятивным приемам в межличностной коммуникации. Работа в мини-группах как раз преследовала цель погрузить магистрантов в ситуацию, когда необходимо противостоять сознательной и несознательной манипуляции со стороны однокурсников. И все это при изначальном довольно высоком уровне доверия внутри мини-групп.

Наблюдение за ходом экзамена выявило ряд тенденций. Некоторые «тройки» почти сразу распались из-за сложностей коммуникации (в этом потоке учились носители русского, английского, французского и китайского языков, что часто затрудняло взаимопонимание) или личностных особенностей. В дальнейшем эти магистранты выполняли задание самостоятельно или с минимальным обсуждением. В оставшихся мини-группах выделились «идейные лидеры», которые задавали тон обсуждения. Наблюдение показало, что эти лидеры очень часто «продавливали» неправильный вариант ответа. Это доходило до того, что их коллеги по мини-группе изменяли уже данные ответы с правильного варианта на ошибочный. Как справедливо отмечает О. М. Шалак: «Никто не может думать критически за нас, мы делаем это

исключительно для самих себя» [4, с. 84]. Однако в описанной ситуации некоторые участники мини-групп явно делегировали право критического мышления своим коллегам.

Был зафиксирован также ряд тупиковых коммуникативных ситуаций, когда мини-группа не могла договориться о правильном варианте ответа и работа останавливалась. В этих случаях приходилось напоминать, что консенсус не является обязательным, и каждый может выбрать свой вариант ответа, так как оцениваться будет не работа в группе, а индивидуальные результаты.

Во втором потоке сопоставимой численности, который сдавал экзамен в другой день, была выбрана стандартная форма проведения теста с индивидуальным выбором правильных вариантов ответа. При этом полученные результаты были в среднем на 2–3 балла выше, чем у первого потока. При максимуме в 20 баллов за этот тест, такой прирост результативности показателен.

Таким образом, можно сказать, что, во-первых, акцент на теоретическом материале, который традиционно делался в философских дисциплинах, при доминировании фронтальной лекционной формы работы не способствует формированию навыков критического мышления высокого уровня. Во-вторых, индивидуальные домашние практико-ориентированные задания не позволяют сформировать умение распознавать манипулятивные тактики в «живом» общении и противостоять им. Хотя способы манипуляции в визуальном и текстовом материале магистранты научились распознавать довольно хорошо. И в-третьих, по нашему мнению, тестовая форма контроля уровня сформированности компетенции в сочетании с традиционной организацией контрольного мероприятия не позволяет проверить все компоненты критического мышления. Магистранты второго потока, по сути, оказались перед лицом абстрактной ситуации критического мышления и имели достаточно времени на обдумывание вариантов ответов и не тратили дополнительные мыслительные и эмоциональные ресурсы на коммуникацию и аргументацию своих решений.

Здесь мы подходим к рассмотрению дидактических проблем внедрения и реализации курса «Развитие навыков критического мышления» на уровне магистратуры. Наиболее трудозатратной для решения оказалась проблема организации учебного процесса в потоках большой численности. Администрация вуза проводила последовательную политику экономии аудиторного фонда и сокращения общей контактной работы преподавателя и студента в рамках одной дисциплины, что позволяет экономить на фонде заработной платы. В результате для очной аудиторной работы по данному курсу были определены только лекции для потоков из двух и более групп магистрантов. В итоге приходилось вести работу для аудитории в 35–50 человек. Поэтому оказались неприменимы такие формы активности, как устные доклады магистрантов по темам, дискуссии, устный опрос, защита реферата, которые традиционно использовались на практических занятиях по философским дисциплинам.

Принимая во внимание мнение, что «педагоги, которые трудятся над развитием критического мышления, всегда стараются найти возможность для использования на своих занятиях всевозможных видов парной и групповой работы, включить в процесс проведение дебатов и дискуссий» [4, с. 86], была проведена предварительная работа по сбору и систематизации опыта проведения подобных занятий, опубликованному в научной литературе. По итогам предварительной подготовки курса наиболее перспективными были

признаны формы работы в мини-группах для анализа кейсов по ситуациям критического мышления в различных сферах, групповая дискуссия с заранее распределенными ролями и т. д. Это ожидание в целом оправдалось.

Был также опробован вариант с практически полным переводом теоретической части курса на самостоятельное изучение с последующими устными выступлениями с презентациями в аудитории. Текущий контроль в этом случае показал относительно низкий уровень освоения теоретического материала, и дальнейшая работа была скорректирована.

Практика чтения отдельных тем обозначила проблему, которая была названа «проблемой среднего звена». Другими словами, переход между уровнем абстрактных философских и научных теорий и идей относительно феномена критического мышления и уровнем конкретных ситуаций критического мышления часто был затруднен. Магистранты часто просто не могли понять, как тот или иной философский принцип или научную теорию можно применить в конкретной ситуации критического мышления. И даже каков класс тех ситуаций или сфера общественной жизни, где их можно было бы применить. На наш взгляд, окончательно эту проблему пока решить не удалось.

Дополнительные проблемы (а иногда и неожиданное подспорье) создавала также языковая среда в одном из потоков. Разный уровень владения русским языком у иностранных магистрантов потребовал создания дополнительных печатных дидактических материалов, в том числе с применением технологии графических организаторов [5, с. 232–233]. Сказывались и особенности национальных менталитетов. Например, магистранты из Китая лучше наших соотечественников разбирались в ситуациях критического мышления, ориентиром в которых могла бы стать система традиционных этических принципов. Как говорится, «в любой непонятной ситуации слушайся старших».

Задачи ближайшего развития этого курса:

1. Создание учебно-методического комплекса дисциплины, который включал бы в себя методические рекомендации для магистрантов по выполнению различных форм работы, задания для самостоятельной работы, комплект кейсов и тестовых заданий.
2. Оптимизация преподавания курса с точки зрения затрат аудиторного времени, соотношения различных видов и форм активности и взаимодействия теоретических и практических аспектов курса.
3. Дальнейшее накопление научных и учебных материалов для закрытия бреши между абстрактным теоретическим уровнем дисциплины и прикладным, тренинговым уровнем.

Суммируя изложенное выше, следует признать абсолютно оправданным внедрение курса «Развитие навыков критического мышления» и подобных ему в систему высшего образования в свете перехода на Федеральные образовательные стандарты поколения «3++». Традиционные философские дисциплины, безусловно, также формировали у учащихся востребованные практические умения, но всегда имели тенденцию концентрации усилий на передачу знаний и проверку уровня их запоминания и репродукции. Современный подход к организации высшего образования, в том числе к формированию пула общекультурных и общеобразовательных дисциплин, предполагает ориентацию на формирование навыков как высшего проявления сформированности компетенции.

Список литературы

1. Зарипова З. Ф., Садриева Л. М. Развитие критического мышления студентов-бакалавров нефтегазового вуза в процессе обучения математике и информатике // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56–3. С. 37–49.
2. Суханова Н. П. «Логика и критическое мышление»: установки кампусного курса // Проблемы современного образования. 2019. № 6. С. 15–20. URL: <http://www.pmedu.ru/images/2019-6/02.pdf> (дата обращения: 10.04.2020).
3. Мельникова Е. П. Критерии и показатели оценки сформированности у студентов критического мышления // Среднее профессиональное образование. 2009. № 12. С. 55–58.
4. Шалак О. М. Понятие и сущность критического мышления в сфере делового общения // Вестн. Псковского гос. ун-та. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2017. № 5. С. 81–91.
5. Жогова И. Г., Кузина Е. В. Развитие критического мышления в контексте профессионально-ориентированного обучения студентов высшей школы // Язык и культура. 2017. № 38. С. 227–239.

References

1. Zaripova Z. F., Sadrieva L. M. Razvitie kriticheskogo myshleniya studentov-bakalavrov neftegazovogo vuza v protsesse obucheniya matematike i informatike. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2017, No. 56–3, pp. 37–49.
2. Sukhanova N. P. “Logika i kriticheskoe myshlenie”: ustanovki kampusnogo kursa. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2019, No. 6, pp. 15–20. Available at: <http://www.pmedu.ru/images/2019-6/02.pdf> (accessed: 10.04.2020).
3. Melnikova E. P. Kriterii i pokazateli otsenki sformirovannosti u studentov kriticheskogo myshleniya. *Srednee professionalnoe obrazovanie*. 2009, No. 12, pp. 55–58.
4. Shalakov O. M. Ponyatie i sushchnost kriticheskogo myshleniya v sfere delovogo obshcheniya. *Vestn. Pskovskogo gos. un-ta. Ser.: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*. 2017, No. 5, pp. 81–91.
5. Zhogova I. G., Kuzina E. V. Razvitie kriticheskogo myshleniya v kontekste professionalno-orientirovannogo obucheniya studentov vysshey shkoly. *Yazyk i kultura*. 2017, No. 38, pp. 227–239.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2020, № 6

Статья поступила в редакцию 13.04.2020

The article was received on 13.04.2020