

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бархин Б.Г. Методика Архитектурного проектирования. – М.: Стройиздат, 1993. – 225 с.
2. Вахитов Т.Р. Функциональный метод и проектная система М.Я. Гинзбурга // Architecture and Modern Information Technologies. – 2016. – № 4(37). – С. 68-77:<http://marhi.ru/AMIT/2016/4kvart16/Vakhitov/untitled.php>
3. Холодова Л.П. О ПРОБЛЕМАХ АРХИТЕКТУРНОЙ НАУКИ // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 4-2. – С. 298-298; URL: <https://www.applied-research.ru/ru/article/view?id=6639> (дата обращения: 15.06.2021).
4. Зикунова И. В. Феномен предпринимательской активности в бизнес-цикле постиндустриального развития: монография. – СПб.: Издательство политехнического университета, – 2017. – 132 с.

**КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ОСОБЛИВИЙ ФЕНОМЕН СУЧАСНОЇ
СИСТЕМИ КОМПЕТЕНЦІЙ**

Саух Петро Юрійович

д. філос.наук, професор
академік НАПН України, академік-секретар
Відділення вищої освіти НАПН України

Саух Ірина Василівна

д.екон.наук, професор
Житомирський державний університет
імені І. Франка

Анотація. У статті на основі системного аналізу швидкоплинних змін інформаційного суспільства, пов'язаних з прагматикою “лідерних” технологій четвертої індустріальної революції (industry 4.0), розкрито роль і значення критичного мислення як однієї із основних навичок людини ХХІ століття. Доведено у зв'язку з цим, що сьогодні розвиток критичного мислення виступив провідним трендом сучасного освітнього процесу та вимагає не лише поглибленого розуміння феномену критичного мислення, а й нових технологій його імплементації в педагогічній діяльності. В означеному дискурсі визначені основні “больові точки” розвитку критичного мислення в теорії і практиці вітчизняної педагогічної діяльності та окреслені механізми вирішення існуючих проблем.

Ключові слова: критичне мислення, освіта, “постправа”, розвиток критичного мислення, теорія і практика критичного мислення

Критичне мислення та освітній процес, побудований на його імперативах, в останні десять років став основою освітніх реформ у провідних країнах Європи. Як відомо, ця педагогічна новація прийшла в Європу зі США, де вона

почала активно впроваджуватися в другій половині минулого століття і пов'язана з ім'ям професора Колумбійського університету Метью Ліпмана, який спираючись на ідеї відомого американського філософа і педагога Дж. Дьюї у 1987 році заснував Інститут Критичного мислення при Монтклерському коледжі (США) [1]. Завдяки просвітницькій діяльності цього інституту ідея критичного мислення поширилася не лише в Америці, а й в інших країнах світу. Від самого початку концепція критичного мислення виступала дієвим інструментом удосконалення традиційного практичного мислення, яке вже не задовольняло швидкозмінні трансформації нового інформаційного суспільства й детермінувала вдосконалення не лише техніки та технологій, але й самої людини і, передусім, її мислення. У цій концепції метою освіти стає людина, яка не просто оволоділа певною сукупністю знань, а є творчою, самостійною, вільною особистістю, здатною до саморозвитку та засвоєння потрібних у житті знань, умінь і навичок.

Сьогодні критичне мислення оголошується однією із основних навичок XXI століття. Воно стоїть на чолі сучасної системи компетенцій «4 К» разом з креативністю, комунікацією та координацією, яка є популярною у всьому світі й з 2015 року входить в дослідження PISA. На цьому акцентували не лише учасники Всесвітнього економічного форуму в Давосі у 2016 році, визначивши критичне мислення найактуальнішою навичкою, необхідною для успішної кар'єри, а й представники аналогічного форуму 2020 року, на якому в доповіді «The Future of jobs 2020» (Майбутнє робочих місць 2020) прогнозують, що в 2025 році серед найбільш затребуваних навичок буде саме здатність аналітично й критично мислити. Звісно, справа не в тому, яке саме місце (четверте, друге чи перше) відводять міжнародні експерти критичному мисленню серед актуальних навичок, а в тому, що нинішня ситуація вимагає такого типу мислення для вирішення неординарних проблем, пов'язаних із прискоренням технологічних, соціальних, організаційних змін та посиленням їх ризикової складової. В умовах четвертої індустріальної революції (industry 4.0), коли постають реальні проблеми, які неможливо вирішити за допомогою наявних

знань та умінь, виникає гостра потреба в нових стратегіях, принципах та процедурах критичного мислення. Й що цікаво, це ще не вершина, де зростатиме потреба в критичному мисленні. У розвинутих країнах йдеться вже про побудову не постіндустріального, а інтелектуального суспільства (“смарт-суспільства”, або суспільства 5.0) з тісно інтегрованими кібернетичним і фізичним просторами, у якому інновації у сфері науки і техніки відіграють провідну роль у забезпеченні збалансованого економічного розвитку і вирішення соціальних проблем.

Сучасне міжнародне експертне середовище переконливо доводить, що вміння критично мислити забезпечує ефективність науково-технічного та суспільного прогресу і виступає запорукою демократії, а освіта в його розвитку має відігравати вирішальну роль. Критичне мислення, на його переконання, детермінує самостійні і відповідальні дії людини, спонукає до формулювання обґрунтованих висновків і оцінок та прийняття рішень, сприяє її постійному самовдосконаленню. Особливо актуалізують проблему розвитку критичного мислення емерджентність системи змін глобального інформаційного суспільства, становлення смарт-економіки в епоху діджиталізації, бар’єрів та ризиків її розвитку, які вимагають випереджувальних знань і дій.

Невипадково розвиток критичного мислення стає сьогодні одним із провідних трендів і наскрізних завдань освітнього процесу. Й Україна тут не є винятком. Ця проблема зайняла нині особливе місце у вітчизняній науково-педагогічній діяльності не лише філософів, психологів, педагогів-теоретиків, а й безпосередньо тих фахівців, які забезпечують навчально-виховний процес у закладах освіти. Їй присвячують дисертаційні дослідження, монографії, статті, розробляють спецкурси, моделюють спеціальні уроки тощо, в яких критичне мислення розглядається як особливий науковий підхід до розв’язання широкого кола проблем як професійних, так й чисто життєвих.

Однак, якщо бути чесним перед самим собою, нерідко ця проблема набуває не лише кон’юнктурного характеру, а й розглядається в теорії і практиці спрощено та зводиться до рекомендацій і рецептурних приписів, які

нерідко спотворюють природу й сутність критичного мислення. Як зазначає С. Терно в промовистій статті «Світ критичного мислення: образ та мімікрія», у вітчизняній педагогічній практиці, зокрема, має місце тяжіння «до яскравого антуражу з вихолощенням проблемності» у навчанні та повна «плутанина в інструментах», які забезпечують розвиток критичного мислення. Відтак, констатує автор, усе це «призводить до спотворення зазначеної педагогічної новації до невпізнання» [2, 38]. Правда, ми не є винятком. З подібною проблемою можна зіткнутися в роботах багатьох зарубіжних авторів.

Незважаючи на певну категоричність цієї думки, доля правди в ній є. Якщо говорити відверто, деякі нинішні «агенти освітніх змін», смакуючи розкрученим брендом критичного мислення, нерідко прикривають вульгаризовані чи суто кон'юнктурні ідеї або навіть повчання, котрі спотворюють сутність критичного мислення. У педагогічній практиці справді, *по-перше*, нерідко не враховується складність феномену критичного мислення, яке виступає не просто антиподом догматичного (шаблонного), а є мисленням «вищого рівня» (М. Ліпман), що поєднує критичність, аналітичність і творчість думки. Воно включає в себе синтетичне й аналітичне, репродуктивне й продуктивне, теоретичне й практичне мислення. Це означає, що у вихованні критичного мислення не може бути лінійного підходу, а відтак єдино правильного розуміння методики навчання мислити критично. Тим паче, ця методика не може бути замкненою на структурі віртуального уроку, а має реалізовуватися в дискурсі усіх, без виключення, предметів навчального процесу й стосуватися кожного педагога. *По-друге*, слід враховувати й те, що складність критичного мислення полягає ще й у тому, що воно має два синергійно пронизаних виміри: *афективний*, котрий пов'язаний із природною допитливістю дитини, жагою до аргументованої інформації, та *когнітивний*, який реалізується за раціональним алгоритмом у безпосередньому навчальному процесі. Якщо перший із них, пов'язаний із природними задатками дитини, її дивергентним мисленням і здійснюється шляхом виховання дитини з раннього віку, то другий реалізується в процесі рефлексивної парадигми навчальної