



Оценка сформированности критического мышления студентов в процессе преподавания философии

А.И. Павловский¹, О.В. Павловская²

Тюменский государственный университет, Тюмень, Российская Федерация.
mail: ¹a.i.pavlovskij@utmn.ru; ²o.v.pavlovskaya@utmn.ru

✉ a.i.pavlovskij@utmn.ru

Аннотация. *Введение.* Формирование критического мышления является одной из основных целей современного образования. С точки зрения авторов, ценным для формирования критического мышления является не только метод, но и контент дисциплины, в частности философии, исторически создаваемый как диалог внутри интеллектуальной традиции эпохи. *Цель.* Сформировать и апробировать методику оценки результативности философии в формировании критического мышления с учетом предметности данной дисциплины. *Методология, методы и методики.* Сформированность критического мышления проверялась во время работы с философским текстом. Существенно, что авторы перед началом замера дали свою экспертную оценку выбранного текста (задали эталон) и разработали шкалу оценивания. Шкала постепенно обогащалась примерами характерных ошибок, допущенных разными студентами при выполнении задания, что облегчало оценивание в дальнейшем. *Результаты.* Практически все студенты в конце обучения смогли сформулировать тезис предложенного отрывка, хотя и с разной степенью искажения. В начале обучения примерно десятая часть студентов этого сделать не смогла, то есть понимание/интерпретация текста была для них недоступна. Отсутствие изменений в динамике по всем трем показателям однозначно свидетельствует о том, что даже установка на критическое мышление не сформирована, если показатели студента низкие. Наилучшую системную динамику демонстрируют слабые и средние студенты (16–20 % на курсе улучшают все показатели). В ходе исследования были определены «болевы точки» в формировании критического мышления студентов: слабая способность оценивать аргументы, слабое понимание философского текста и непонимание того, «кто говорит» через текст. *Научная новизна.* Предлагаемая методика оценки позволяет связать тексты для оценки сформированности критического мышления с философской предметностью. *Практическая значимость.* Представлен удобный инструмент для индивидуального мониторинга навыков критического мышления каждого студента. Тестирование динамики применения навыков критического мышления на примере письменных работ студентов может показать индивидуальные достижения обучающихся и служить индикатором недостатков преподаваемого курса.

Ключевые слова: анализ текста, замер с эталоном, критическое мышление, образование, оценка аргументации, сократовский семинар, философия

Для цитирования: Павловский А.И., Павловская О.В. Оценка сформированности критического мышления студентов в процессе преподавания философии. *Образование и наука.* 2024;26(5):40–66. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-40-66

Assessment of students' critical thinking maturity in the process of teaching philosophy

A.I. Pavlovskij¹, O.V. Pavlovskaya²

Tyumen State University, Tyumen, Russian Federation.

E-mail: ¹a.i.pavlovskij@utmn.ru; ²o.v.pavlovskaya@utmn.ru

✉ a.i.pavlovskij@utmn.ru

Abstract. *Introduction.* Developing critical thinking is one of the primary objectives of modern education. From the authors' perspective, both the method and the content of the discipline, especially philosophy, have historically evolved through dialogue within the intellectual tradition of the era, which is valuable for fostering critical thinking. *Aim.* The study aimed to develop and test a methodology for assessing the role of philosophy in shaping critical thinking, considering its expertise, knowledge, and skills. *Methodology and research methods.* The development of critical thinking was assessed during the analysis of the philosophical text. Prior to the test, it is worth noting that the authors conducted an expert assessment of the text, which later served as a reference assessment, and developed a grading scale. Gradually, examples of typical student errors were added to the scale, facilitating further assessment. *Results.* Nearly all students were able to summarise the provided text by the end of the course, although with varying degrees of distortion. At the beginning of the course, approximately one-tenth of the students were unable to do it, indicating that the understanding and interpretation of a text was beyond their ability. The absence of dynamics in all three skills indicates that a student has not developed a critical thinking mindset if their results are low. Among the students, the weak and average ones exhibit the most significant overall improvement (16–20% of the class enhance their performance across all criteria). The test revealed tender points in the student's critical thinking development: a feeble argument assessment skill and a poor understanding of the voice behind the text. *Scientific novelty.* The proposed assessment methodology enables the connection of texts to assess the development of critical thinking with philosophical objectivity. *Practical significance.* This work provides a convenient tool for monitoring critical thinking skills in each student. Measuring critical thinking skills through students' written works may help track individual accomplishments of the learners and indicate areas of growth in the course taught.

Keywords: text analysis, measurement with a standard etalon, critical thinking, education process, assessment of argumentation, Socratic seminar, philosophy

For citation: Pavlovskij A.I., Pavlovskaya O.V. Assessment of students' critical thinking maturity in the process of teaching philosophy. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2024;26(5): 40–66. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-40-66

Evaluación de la madurez del pensamiento crítico de los estudiantes en el proceso de enseñanza de la filosofía

A.I. Pávlovsky¹, O.V. Pávlovskaya²

Universidad Estatal de Tiumén, Tiumén, Federación de Rusia.

E-mail: ¹a.i.pavlovskij@utmn.ru; ²o.v.pavlovskaya@utmn.ru

✉ a.i.pavlovskij@utmn.ru

Abstracto. Introducción. La formación del pensamiento crítico es uno de los principales objetivos de la educación moderna. Desde el punto de vista de los autores, no sólo el método, sino también el contenido de la disciplina, en particular la filosofía, creada históricamente como un diálogo dentro de la tradición intelectual de la época, es valioso para la formación del pensamiento crítico. **Objetivo.** Formular y probar una metodología para evaluar la efectividad de la filosofía en la formación del pensamiento crítico, teniendo en cuenta la temática de esta disciplina. **Metodología, métodos y procesos de investigación.** Se puso a prueba el desarrollo del pensamiento crítico mientras se trabajaba con un texto filosófico. Es importante que antes de comenzar la medición, los autores dieran su evaluación experta del texto seleccionado (establecieran un estándar) y desarrollaran una escala de calificación. La escala se fue enriqueciendo progresivamente con ejemplos de errores típicos cometidos por diferentes estudiantes al realizar la tarea, lo que facilitó la evaluación futura. **Resultados.** Casi todos los estudiantes al final de la formación pudieron formular la tesis del pasaje propuesto, aunque con distintos grados de distorsión. Al comienzo de sus estudios, aproximadamente una décima parte de los estudiantes no podían hacer esto, es decir, comprender y/o interpretar el texto les resultaba inasequible. La ausencia de cambios en la dinámica de los tres indicadores muestra claramente que incluso no hay una formación de la mentalidad para el pensamiento crítico si el rendimiento del estudiante es bajo. La mejor dinámica del sistema la demuestran los estudiantes débiles y promedio (entre el 16% y el 20% del curso mejoran todos los indicadores). El estudio identificó “puntos débiles” en la formación del pensamiento crítico entre los estudiantes: una capacidad débil para evaluar argumentos, una mala comprensión de un texto filosófico y una falta de comprensión de “quién habla” a través del texto. **Novedad científica.** La metodología de evaluación propuesta nos permite enlazar textos para evaluar la formación del pensamiento crítico con la subjetividad filosófica. **Significado práctico.** Probar la dinámica de la aplicación de las habilidades de pensamiento crítico basado en los ejemplos del trabajo escrito de los estudiantes puede mostrar los logros individuales de los estudiantes y servir como indicador de las deficiencias del curso impartido.

Palabras claves: análisis de textos, benchmarking, pensamiento crítico, educación, evaluación de argumentación, seminario socrático, filosofía

Para citas: Pávlovsky A.I., Pávlovskaya O.V. Evaluación de la madurez del pensamiento crítico de los estudiantes en el proceso de la enseñanza de la filosofía. *Ovrazovanie i nauka = Educación y Ciencia.* 2024;26(5):40–66. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-40-66

Введение

Адаптация к высокой социальной динамике в современном мире требует обращения к идеям и концепциям, которые человек заимствует из разных источников, поэтому вопрос об их адекватности стоит достаточно остро. В этих условиях критическое мышление является ключевым умением, позволяющим успешно действовать в области частной жизни и в профессиональной сфере, что делает актуальным запрос на формирование критического мышления в процессе обучения.

Существуют разные представления о том, что такое критическое мышление и каким образом оно должно формироваться в ходе обучения в высшей школе. Достаточно распространенная точка зрения отводит ключевую роль в этом процессе философии, что порождает вопрос об обоснованности такого мнения: сталкиваемся ли мы с традиционными амбициями преподавателей этой дисциплины или действительно в университетской философии до сих пор есть нечто, способствующее формированию критического мышления?

Ответ на это вопрос тем более важен, что он позволяет выставить методологические требования к преподаванию философии, а значит, и сформулировать критерии оценки результативности преподавания, основанные на философской предметности, что имеет особенное значение в современных условиях трансформации высшего образования.

При всем богатстве и разнообразии работ, посвященных взаимосвязи философии и критического мышления, они, по большей части, носят концептуальный характер, а описываемые тесты по оценке сформированности критического мышления не связываются с философской предметностью.

Это и определяет цель данной статьи: сформировать и апробировать методику оценки результативности философии в формировании критического мышления, основанную на ее предметности.

Для достижения этой цели нам потребуется дать ответ на ряд исследовательских вопросов:

1. Возможно ли на основании анализа современных источников обосновать значимость философской предметности в процессе формирования критического мышления у обучающихся?

2. Является ли релевантной методика оценки сформированности критического мышления в процессе преподавания философии, основанная на ее предметности?

3. Какие выводы позволяет сделать эта методика оценки относительно изменения навыков критического мышления по результатам преподавания философии на конкретном массиве студентов?

Гипотеза исследования заключается в предположении, что особая роль философии в формировании критического мышления обусловлена тем обстоятельством, что ее предметная специфика, в отличие от всех остальных научных дисциплин, позволяет подвергнуть сомнению, а соответственно, сформулировать множество альтернативных позиций с реализацией рационального диалога между ними буквально по любому теоретическому и практическому вопросу, что позволяет, во-первых, научиться осуществлять критический анализ даже наиболее общепринятых и очевидных суждений, а с другой стороны, научиться критически подходить к основаниям собственных представлений о мире. Именно в приобретении умения сомневаться в наиболее несомненном для данного конкретного человека мы и видим сущность критического мышления. А признание соответствующей роли философии в процессе его формирования у студентов делает актуальным построение соответствующей методики оценки сформированности критического мышления, которая учитывает только вклад курса философии, что подразумевает использование для этой оценки содержания самого этого курса.

Ограничения исследования обусловлены особенностями реализации преподавания философии в рамках системы индивидуальных образовательных траекторий в Тюменском государственном университете, где предмет «Философия: технологии мышления» строится не на основании историко-фило-

софской логики, а представляет собой набор дискуссионных кейсов, которые обсуждаются со студентами на семинарах. Поэтому и результаты настоящего исследования не могут быть без проверки распространены на преподавание философии по традиционной для российских вузов системе, и тем более требуют адаптации к другим, существующим в мире, системам массового преподавания философии.

Так как в рамках нашего исследования использовалась только работа обучающегося с текстом, изменение уровня его критичности к собственной позиции измерялось не напрямую, а косвенно, так как он, как нам кажется, неизбежно влияет на уровень его анализа чужой позиции, которую он сопоставляет в ходе этого анализа с собственной. Но мы признаем, что, возможно, имеет смысл проработать варианты прямого анализа роста критичности обучающегося к собственному мнению.

Обзор литературы

Термин «критическое мышление» возводится к философии Дж. Дьюи, которая представляет его как «активное, настойчивое и внимательное рассмотрение какого бы то ни было мнения, или предполагаемой формы знания, при свете оснований, на которых оно покоится, и анализ дальнейших выводов» [1, с. 10]. Неудивительно, что американские философы обратили внимание на идею знаменитого соотечественника, представителя прагматизма, и попытались разработать валидные и сравнительно простые инструменты измерения критического мышления. В исследованиях М. J. Sullivan дается обзор основных подходов, начиная с 40-х годов XX века. Мы можем заметить, что основной акцент сначала делался на опытным установлении оптимального количества вопросов в тестах, связности проверяемых навыков, соблюдении законов логики; делалась попытка отделить критические компетенции от непосредственного знания. Однако в 1979 году М. J. Sullivan констатирует, что методы замера при помощи опросника не позволяют учитывать убеждения учащихся. В случаях, когда тестируемые рассматривали морально не приемлемые для них ситуации, прямая инструкция рассматривать лишь те доказательства, которые предоставлены в тексте, и бесстрастно воспринимать аргументы опрашиваемыми не выполнялась [2, р. 165]. Иными словами, навыки критического мышления, которые не могут быть использованы в ценностно напряженной ситуации, сомнительны. Однако исключать такие гипотетические ситуации из тестов, по мнению Sullivan, тоже нельзя, поскольку они напрямую касаются жизненных реалий и наших выборов. Двадцать лет спустя Д. Халперн уточняет эту мысль, подчеркивая ее прагматическое содержание: «...критическое мышление – это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата» [3, с. 22]. Нам нужны модели настоящих проблем, но есть дефицит в способах оценки их решения.

Современность добавляет в старую проблематику новые смыслы. К. Ку рассматривает критическое мышление как важнейшую характеристику человека,

способного дать адекватный ответ на вызовы быстро меняющегося современного мира [4, p. 70], а О. I. Dienichieva и соавторы связывают актуализацию подобного запроса с глобальной рецессией, вызванной пандемией COVID-19, повлиявшей на рынок труда [5, p. 263]. Поэтому в обществе существует ожидание, что высшие учебные заведения обеспечат развитие критического мышления, на это обращают внимание К. L. Thorndahl и D. Stentoft [6, p. 1], а V. Indrašienė с соавторами констатируют наличие такого ожидания со стороны работодателей [7, p. 2]. Считается, что без критического мышления нельзя говорить об успешности современного человека, адаптированного к социальной и технологической реальности, способного решать актуальные личные и профессиональные проблемы (У.-С. Hsu даже утверждает, что его наличие может быть важнее профессиональных знаний [8, p. 1]), так как современный мир требует от человека умения выходить за рамки информации, предоставленной в учебниках, что в свою очередь необходимо для приспособления к различным контекстам, как это отмечают К. El-Hasan и G. Madhum [9, p. 362].

L. Bellaera и соавторы выделяют четыре различных подхода к формированию критического мышления в рамках образовательного процесса в высшей школе: (1) обучение в рамках отдельного курса, (2) явное включение критических навыков в предметное обучение, (3) неявное включение критических навыков в предметное обучение, (4) соединение трех предшествующих подходов [10, p. 2], а V. Indrašienė и соавторы констатируют, что дискуссия между сторонниками двух этих подходов уже утратила актуальность, и сейчас все большую популярность приобретает позиция, что критическое мышление представляет собой синтез «общего» и «особенного» [11, p. 29], что позволяет нам предположить, что в настоящее время преимущественно пользуется «смешанный» подход.

Практической интерпретации этого абстрактного понимания, рассмотрению проблемы формирования и оценки критического мышления посвящено много источников.

В ряде работ преимущественно рассматривается инструментальная составляющая критического мышления. Так, D. T. Tiruneh и соавторы выделяют в нем умение делать обоснованные выводы, определять отношения, анализировать вероятности, делать прогнозы и логические выводы, решать сложные проблемы [12, p. 664]. G. Lu и J. Wang акцентируют способность проводить систематический анализ, делать выводы с помощью индуктивных или дедуктивных рассуждений, вырабатывать соответствующие суждения или оценки, принимать эффективные решения [13, p. 1]. J. F. Mueller и соавторы видят в критическом мышлении способность интерпретировать аргументы и оценить доказательства [14, p. 275], A.-N. Babiі и B.-C. Neculau – знание методов логики рассуждения, владение навыками, необходимыми для применения этих методов, и критический дух [15, p. 784]. В этом они развивают мысль Д. Халперн о том, что использование логического инструментария является главным аспектом критического мышления [3, с. 158].

L. Bellaera и соавторы, обобщая результаты исследования, указывают на то, что из этого инструментария преподаватели-практики важнейшими навыками считают интерпретацию, анализ и оценку [10, p. 9].

Дисциплинарную специфичность критического мышления, а соответственно, необходимость для его овладения дисциплинарной осведомленности, утверждают D. T. Tiruneh и соавторы [12, p. 664] и L. Bellaera и соавторы [10, p. 3]. J. Frykholm на основании исследования обращает наше внимание на склонность ученых связывать критическое мышление с практиками, которые оказываются типичными для их собственной дисциплины [16, p. 263]. В целом подобное разнообразие взглядов на содержание критического мышления, а также следующее из этого разнообразие подходов к его формированию, что отмечается в работах L. Bellaera и соавторов [10, p. 3], S. Ay и A. Orhan [16, p. 103], V. Indrašienė и соавторов [11, p. 29], приводят к тому, что у преподавателей-практиков тоже отсутствует ясность относительно того, чему и как нужно учить. В частности, L. Bellaera и соавторы на основании обобщения выводов ряда исследований констатируют, что такого понимания нет в университетах Великобритании и США [10, p. 3]

В ряде работ отмечается, что нельзя свести критическое мышление к необходимости научного обоснования. D. S. Zaudalova и соавторы показывают, что критическое мышление имеет место в нашей социальной и индивидуальной жизни [18, p. 157]. Сомнение определяется в качестве основания критического в работе J. Frykholm [16, p. 260], а в исследовании V. Indrašienė и соавторов подчеркивается, что речь идет в том числе и о сомнении в основаниях собственного мировоззрения [11, p. 30]. T. J. Dekker утверждает, что критическое мышление исходит из множественности способов взглянуть на проблемы или вопросы, каждый из которых имеет свою ценность и раскрывает часть более полного понимания [19, p. 3], а поэтому правильный выбор будет различным для каждого выбирающего субъекта [19, p. 4]. На эту зависимость вывода от личной позиции субъекта указывают также M. G. Erikson и M. Erikson [20, p. 2299], отмечая при этом, что учащиеся вполне могут прийти не к тем же выводам, что их преподаватели [20, p. 2295].

Сконцентрировавшись на исследованиях последних трех лет, посвященных критическому мышлению, можно заметить, что акцент несколько смещается. Главной целью развития критического мышления объявляется уверенная и быстрая ориентация в информационном поле [21, p. 38]. Например, D. Lombardi перечисляет целый ряд авторов, которые считают, что основная задача умеющего критически мыслить человека – противостоять «информационному потоку». Экспрессивное выражение в этой формулировке не случайно: авторы полагают, что мгновенное оценивание информации по релевантности является необходимым и первым фильтром работы критического мышления (возможно, требование «быстродействия» связано с откликом на угрозу COVID-19 и необходимостью принимать неотложные меры по вакцинации и лечению).

Синтезировав данные подходы, авторы выработали свое рабочее определение для данного феномена. Критическое мышление – умение реконструировать логику другого человека на основе его высказываний, восстанавливая скрытые посылки и связи, находить в ней слабо обоснованные элементы и противоречия, соотносить ее с собственной логикой.

Как нетрудно убедиться, умение логично мыслить недостаточно для обладания критическим мышлением, ибо всякое логичное мышление тем не менее обусловлено некоторым набором посылок, которые выступают в качестве оснований для логических выводов. Для наличия критического мышления не менее важно умение подвергать сомнению и эти посылки, в том числе и такие, которые очевидны для самого субъекта критического мышления либо потому, что являются общепринятыми, либо потому, что являются экзистенциально значимыми для него самого.

В качестве главного образовательного инструмента формирования критического мышления Ch.-M. Chen и H.-W. Tsao [22, p. 2] и В. М. Карелин и соавторы [23, с. 67] выделяют практику всестороннего обсуждения.

Роль философии в качестве основной дисциплины, обеспечивающей формирование этого мышления, отстаивают в своих работах Т. В. Лазутина и соавторы [24, с. 26], J. Rojas-Devia и C. Londoño [25, p. 163], P. Scotton [26, p. 105–106], K. Silva [27, p. 70], а Y. Erden постулирует монопольное положение философии в поощрении мыслить критически [28, p. 36]. При этом Ю. Н. Корешникова и И. Д. Фрумин указывают, что критическое мышление не может быть сформировано в рамках традиционного догматического преподавания философии [29, p. 90]. T. Saulius и R. Malinauskas считают, что основой научения критическому мышлению на философии должен быть сократовский семинар [30, p. 880–881], M. Šimenc отмечает освоение студентом самого процесса философствования [31, p. 216], J. Rojas-Devia и C. Londoño указывают на получение опыта оспаривания различных убеждений и мнений, ведения рационального диалога, обоснования собственной экзистенциальной позиции, практики постановки вопросов и поиска на них самостоятельных ответов [25, p. 163–173], M. Hartner-Tiefenthaler и соавторы пишут о научении принимать и осмыслять риск в условиях сконструированной преподавателем неопределенности [32, p. 33].

Обобщая результаты данных исследований, можно прийти к выводу, что они вполне подтверждают нашу исходную гипотезу: философия действительно способна играть главную роль в формировании критического мышления, так как только в ней границы предметности не препятствуют, в рамках сократовского семинара, обеспечить «погружение» студента в процесс всестороннего обсуждения с полностью непредсказуемым результатом, что позволяет сформировать умение сомневаться в кажущемся несомненным, выходить за границы любых предпосылок рассуждения, занимать любые позиции.

D. T. Tiruneh и соавторы указывают на важность оценки сформированности в образовательном процессе критического мышления [12, p. 664]. По мнению Н. I. Braun и соавторов такая оценка имеет диагностическое значение для

контроля процесса обучения [33, р. 2]. Е. Н. Волков систематизирует множество разного рода методов осуществления такой оценки [34, с. 11–12], среди которых безусловно преобладают способы, основанные на оценке общей логической компетентности, без опоры на философскую предметность. Д. Халперн, ссылаясь на исследования коллег по всему земному шару, отмечает «более высокие результаты в устных дискуссиях и сочинениях на заданную тему» [3, с. 16], собственные отзывы студентов колледжа по поводу уровня критического мышления («Студенты стали оценивать себя выше по целому ряду шкал самооценки, включающих способность не торопиться с вынесением суждения, способность оценивать противоречивые утверждения, использовать вероятностные оценки и учитывать фактор неопределенности» [3, с. 16]), более высокие показатели в стандартных тестах интеллекта [3, с. 16] после прохождения разного вида курсов по обучению технике мышления. Такие методы, на наш взгляд, не способны выделить вклад курса философии в общем результате, полученном вследствие формирования у студента критического мышления множеством дисциплин, а потому на их основании невозможно говорить об эффективности преподавания философии данному массиву студентов. Это делает актуальным запрос на создание соответствующей методики оценки сформированности критического мышления, основанного на философском материале.

Методология, материалы и методы

Поскольку целью данного исследования является формирование надежной методики оценивания философии в формировании критического мышления, мы применяем компетентностный методологический подход. Это означает, что мы сможем положительно ответить на вопрос о роли философии в формировании критического мышления, если сможем зафиксировать, что обучающиеся после прохождения курса, в целом, повысили способность корректно использовать социальный и личный опыт для решения познавательных и мировоззренческих проблем. Мы исходим из допущения, что на начальном и конечном этапе обучения можно достоверно проанализировать уровень сформированности компетенций, предложив обучающимся сделать разбор философского текста.

Источники для обзора литературы выбирались из баз данных WoS, Scopus, в основном за 2018–2021 годы. Использовались ключевые слова «критическое мышление», «формирование и развитие критического мышления», «критическое мышление в университете», «оценка критического мышления», «философия», «преподавание философии».

Наше исследование строится на ряде теоретических оснований, сформулированных в упомянутых выше работах. Мы исходим из того, что критическое мышление представляет собой синтез общего и особенного, и именно философия является тем самым отдельным курсом, целью которого является формирование критического мышления как такового, причем это обусловлено не только спецификой философской методологии, но и особой философской

предметностью, в рамках которой сомнение, являющееся основанием критического как такового, может быть максимальным, чего не позволяет никакая другая предметность.

Основание для оценки сформированности критического мышления в процессе преподавания философии должно строиться на предметном тесте, посредством которого могут быть системно оценены все три выделенных L. Bellaera и соавторами важнейших навыка критического мышления: интерпретация, анализ и оценка [10, p. 9].

Тексты современных студентов философов, поднимающих не менее современные проблемы, наилучшим образом подходят в качестве материала для проверки критического мышления. Философские тексты обладают высокой степенью рефлексии, подразумевают умение оперировать абстрактными понятиями и одновременно знание конкретики описываемых феноменов.

Таким образом, основная задача нашего исследования заключается в проверке метода оценки критического мышления студентов в процессе изучения обязательного вузовского курса философии.

Замеры были сделаны по работе, выполненной потоком студентов, обучавшихся по индивидуальным образовательным траекториям в первом семестре 2019 года в Тюменском государственном университете. Для таких обучающихся в вузе был разработан и читался курс, нацеленный на проблемный, а не исторический подход в рассмотрении философских вопросов. Активно использовались тексты современных философов.

В течение семестра в работе с этими обучающимися практиковались: устная работа, подразумевающая «протоколы мышления», «мышление вслух», вербализацию мыслей преподавателем (формулировка Д. Халперн) [3, с. 37] и сократический диалог (с преподавателем). «Студентов побуждают к тому, чтобы задавать вопросы, строить предположения, активно вовлекаться в интеллектуальный поиск и сотрудничать друг с другом» (формулировка П. Пиплс) [35, с. 116]. Также студенты устно выполняли процедуру анализа структуры текста: учились определить, «какая информация релевантна» (Д. Халперн) [3, с. 39] и на какие задачи необходимо найти ответ, т. е. подразумевался диалог с автором текста, проблематизация полученной информации.

Была у них и практика письменной фиксации своих выводов, после чего желающие зачитывали их и получали обратную связь (в виде комментария или вопроса) от преподавателя. «Студенты умышленно медленно читают вслух, чтобы сделать осозанным процесс мышления, пишут свободные сочинения по прочитанному тексту. Это служит цели «написать, чтобы прочитать» (П. Пиплс) [35, с. 119], поскольку «когда студенты пишут о тексте, который читают, они его лучше понимают» (П. Пиплс) [35, с. 119].

В целом обучающиеся довольно охотно вовлекались в эти формы работы, демонстрируя достаточную гибкость (открытость новому), готовность исправлять свои ошибки, которые являются элементами критического мышления (Д. Халперн) [3, с. 47–48].

Текст на анализ был выбран по нескольким параметрам. Во-первых, он написан современным философским языком и касался предположительно интересной студенту темы (чувству любви и нашей рефлексии над ней). Во-вторых, он подразумевал чувствительность к слову: необходимо было самостоятельно разобраться, «кто говорит», то есть увидеть, где автор озвучивает позицию оппонента, а где высказывает свою точку зрения. Компетенция определяется, в том числе, и тонкостью восприятия текста. В-третьих, текст подразумевает достаточно широкую свободу в выделении главной мысли. Студенту была предоставлена возможность спрашивать о значении незнакомых слов или гуглить, аргументированно соглашаться или не соглашаться с автором.

Отрывок, полученный студентами для анализа:

Патанатомия любви, Или чем может быть
полезно знание о том, что «знаешь, что влюблен»?

А. В. Нехаев (2018)

«...Если наше повествование о романтических любовных чувствах является связанным, последовательным и непротиворечивым описанием наших переживаний, мы склонны доверять своим убеждениям, оправдываемым таким повествованием. Если же оно оказывается фрагментарным, непоследовательным и противоречивым, мы отказываемся верить своим чувствам и отрицаем сам факт существования подлинных любовных переживаний. Мы именуем эти наши состояния «похотью», «одержимостью», «увлеченностью», но отказываемся принимать их в таком возвышенном качестве, как любовь. Убежденный романтик хоть и признает, что любовь, как таковая, удовлетворяет очень разным приватным образцам восприятий, эмоций, желаний и действий, тем не менее, настаивает на том, что все они обязаны публично раскрывать себя в повествовании. Такое требование не кажется ему бессмысленным и бесполезным. Напротив, многообразие и пестрота приватно переживаемых любовных чувств, как кажется, требует придать им связанность, собрать их воедино в повествовании так, чтобы они представляли некое устойчивое целое, а не были бы калейдоскопичным вихрем абсолютно неподвластных нам переживаний. Публично рассказывая о своих любовных чувствах, по мнению романтика, мы придаем истории этих приватных переживаний нарративную связанность. [...]

Однако безмолвные страсти, в отличие от живописных и говорящих романтических чувств, вовсе не обязаны слепо следовать за любовным повествованием. Источник их подлинности совсем иной, нежели любой пусть даже самый яркий и красочный публичный рассказ о якобы переживаемых мною любовных чувствах. Приватные любовные страсти в своих проявлениях не имеют ничего общего с нарративной связанностью рассказов о романтических чувствах, они просто-напросто не могут быть выражены ни одним публичным повествовательным шаблоном. Столь мучительные для нашего сердца любовные страсти содержат в себе много общего с феноменологией проявления боли. Именно эти неожиданные (а может быть, и совершенно неслучайные) чувственные аллюзии и придают полным страсти любовным переживаниям необъяснимую достоверность.

Боль, как известно, сугубо приватное чувство. Каждая наша боль — уникальна. И боль, как таковая, в тех случаях, когда мы действительно ее переживаем, не дает нам ни малейшего повода усомниться в себе. Мучаясь от настоящей боли, я не сомневаюсь в ней, я более чем убежден в достоверности моих ощущений. Боль служит нам удивительным примером экзистенциальных ситуаций, где между нашими убеждениями и чувствами не может быть никаких расхождений» [36, с. 96].

Всего на двух потоках обучалось 233 студента (принимаем это количество за генеральную совокупность). В замере участвовали 159 человек, что составило 68 % от генеральной совокупности. Тип выборочной совокупности: случайная нестратифицированная. После проверки работ обсчет производился вручную.

Разобрать текст было предложено по определенной схеме.

На первом потоке преподаватель предложил выделить «ядро» (вывод, к которому приводит нас автор; проверяется способность к обобщению, выделению главного), затем найти «аргументы» (доказательства или иллюстрации к ядру; проверяется критичность восприятия тезиса), затем высказать свою «позицию», которая может касаться как ядра, так и аргумента (проверялось, насколько студент осведомлен об основаниях своего мышления, может ли он мыслить направленно, способен ли занять позицию «третьего судьи»). Схема разбора в течение работы оставалась на доске перед глазами студента.

На втором потоке другой преподаватель предложил выполнить работу в более свободном формате, чем на потоке I. Первым пунктом («тезис») студенты должны были написать, «что имел в виду автор» (то есть допускался пересказ, в том числе, достаточно подробный), вторым пунктом («аргумент») найти в тексте, «как автор аргументирует свою мысль» (оценивается умение исключать лишние данные), третий пункт («убедительность аргументации»), подразумевал, что студенты размышляют о надежности источника информации, а также взвешивают, насколько логично проводится доказательство.

Эталоны (ответы, способные выступить образцом разбора данного текста по схеме. Сформулированы проверяющим работы преподавателем).

Ядро:

«Любовь – собирательное понятие для множества индивидуальных переживаний, в том числе не обладающих связностью». Или: «Распространено мнение, что мы любим, только если можем связно говорить о своих чувствах. Однако есть несправедливо не признаваемые любовью страсти, не имеющие своего языка».

[Желательно, чтобы в ядре не потерялись обе стороны рассуждения, т. е. чтобы студент говорил не исключительно о романтической любви и не исключительно о страстной].

Аргумент (в данном случае, это сравнение):

«У человека есть аналог страстной любви – боль, которая несомненна для него, даже если о ней не говорить».

[Важно, чтобы студент отметил, что это сравнение, а не тождество].

Позиция:

«Я согласен с автором, так как неоднократно сталкивался с тем, что описание любви не похоже на то, что я испытывал» (отсылка к опыту).

«Я согласен с автором, так как мне говорили, что мои чувства ненормальны\я просто увлекся\я заикнулся на ком-то..., а я считаю это любовью» (отсылка к опыту и спор об определении понятия).

«Я не согласен с автором, так как называть что-то любовью – это соглашение людей, иначе маньяк тоже скажет, что он насилует и убивает от любви» (апелляция к речевой практике).

[Важно, чтобы студент привлекал знания, находящиеся за пределами текста, пытался применить логику рассуждения к своему опыту].

Работы студентов оценивались по трем параметрам – Ядро, Аргументы, Позиция – от 0 до 5 баллов. Примеры в скобках ниже были взяты из работ студентов.

0 – нет ответа на пункт задания или ответ не сформулирован в виде суждения (нет законченного предложения, вместо основы подлежащее-сказуемое обозначена тема: «Любовные переживания человека»). Кроме того, в п. 2 0 баллов ставилось за отсутствие связи с найденным ядром (вместо подкрепления авторской мысли студент приводит неподходящую цитату или произвольную мысль). В п. 3 0 баллов студент получал за простую констатацию факта («Я полностью согласен с мнением автора»).

1 – ответ есть, носит предварительно-описательный характер, т. е. студент воспроизводит схему ЕГЭ по литературе, не понимая задания («Автор в тексте рассуждает о любви»). В п. 2 аргументы не проговариваются, присутствуют в виде указания, где их искать («Автор иллюстрирует свой тезис словами о боли»). В п. 3 студент воспроизводит авторскую аргументацию, то есть ответ тавтологичен («Я согласен с автором, поскольку он говорит, что...»)

2 – ответ есть, ядро\главная мысль\тезис сформулированы в виде законченного повествовательного предложения, но студент допускает какую-нибудь серьезную неточность. Например:

- приписывает автору позицию его оппонента («Настоящая любовь выражается в виде связного рассказа»);

- усиливает аргумент автора («Существование подлинных любовных переживаний выражается не в публичных рассказах, а в боли»);

- делает намек автора, гипотезу относительно использованной аналогии полноценным утверждением («Боль – индикатор любви»);

- воспринимает позицию романтика и бессловесные любовные переживания как равноправные для автора или смешивает их, считая слово «романтический» синонимом слова «любовный», что в данном случае противоречит главной мысли текста;

- вносит в текст смыслы, которых автор не касался, распространяет выводы на смежные области знания («Чтобы понимать свои чувства, мы должны постоянно о них рассказывать», «Если рассматривать любовные чувства на примере рассказов и других художественных произведений, то восприятие их

читателями может сильно отличаться от того, что закладывал и пытался описать в тексте автор»).

В п. 2 и 3 может отсутствовать четкая смысловая связь с главной мыслью – студент пишет о тексте вообще.

3 – ответ есть, тезис сформулирован удовлетворительно, релевантно авторской позиции, но не развернут, т. е. не привязан к обстоятельствам и условиям, в которых он сформулирован. Понятия ни с чем не сравниваются, тезис тривиализируется («Любовь всегда уникальна»). Логическую цепочку приходится достраивать за студента (люди недоверчиво относятся к бессловесной страсти, ждут связного любовно-романтического повествования, поэтому «Люди не умеют принимать любовь»). Аргумент и своя позиция по смыслу связаны с ядром, но тоже не развернуты (например, есть просто отсылка к известному произведению – «...как любовь Гумберта к Лолите»).

4 – ответ есть, тезис сформулирован релевантно авторской позиции, но некоторые важные детали устранены из всех пунктов ответа, т. е. текст в анализе умышленно упрощен (например, студент говорит только о «приватных переживаниях»). Аргумент и позиция связаны с ядром, но тоже упрощены.

5 – ответ есть, приближен к эталонному («Любовные чувства не обязательно должны быть непротиворечивыми и публично раскрытыми»). Аргумент и позиция связаны с ядром.

Замеры

Текст предлагался один и тот же, студенты работали на первом и последнем семинаре семестра.

Данные замеров (динамика):

I поток: В результате первого замера полностью нулевых работ было 8 из 79 (т. е. студент сдал пустой подписанный лист), иногда это сопровождалось кратким комментарием («Не понял»). После семестра ни одной такой работы не было. В целом, 16 работ выросли по всем показателям, 1 работа ухудшилась по всем показателям, 4 работы остались на прежнем уровне.

Ядро (понимание чужого текста) – 16 работ хуже начального показателя, 43 лучше, 20 без изменений (из них 4 работы изначально были на высший балл и таковыми остались). В итоговой работе нулевых работ по ядру не было.

Аргументы (доказательность чужой точки зрения) – 16 работ хуже начального показателя, 35 лучше, 28 без изменений (при этом 5 работ изначально были на высший балл и таковыми остались).

Позиция (умение формировать точку зрения на самостоятельно понятый тезис) – 5 работ хуже начального показателя, 51 лучше, 23 без изменений (но из них 18 нулевых, т. е. студент как не умел вначале, так и не научился в конце высказывать свою точку зрения. А 3 работы изначально были на высший балл и таковыми остались).

II поток: В результате первого замера полностью нулевых работ было 10 из 80. После семестра ни одной такой работы не было. В целом, 13 работ выросли по всем показателям, 1 работа ухудшилась по всем показателям, 11 работ остались на прежнем уровне.

Тезис (понимание чужого текста) – 18 работ хуже начального показателя, 40 лучше, 22 без изменений. В итоговой работе нулевых работ по тезису не было.

Аргументы (умение найти, каким способом доказывается тезис) – 2 работы хуже начального показателя, 35 лучше, 43 без изменений. Из них нулевых в финальном замере 42.

Убедительность аргументации (умение дать критическую оценку чужой аргументации) – 2 работы хуже начального показателя, 26 лучше, 52 без изменений. Из них 50 нулевых, т. е. студент как не умел вначале, так и не научился в конце отличать постулирование от доказательства.

Результаты исследования

1. Данная методика измерения убедительно показывает, что в результате обучения студенты в подавляющем большинстве находят для себя мотивацию и стараются подобрать соответствующие инструменты для работы с текстом: десятая и восьмая часть обучающихся из I и II потоков соответственно, не выполнившая задания при первом замере, попыталась это сделать при втором замере, хотя баллы за эту работу не начислялись.

2. Рост по всем показателям (абсолютный рост) показали «слабые» и «средние» студенты (либо те, кто вообще изначально написали работу на 0 баллов, либо те, кто изначально набирали низкие баллы). В этих работах появилась системность, связанность понимания текста, аргументации автора и собственного высказывания. Таких работ оказалось 16 из 79 (I поток, ок. 20 %), 13 из 80 (II поток, ок. 16 %).

Особенного внимания заслуживают те две работы, которые ухудшились по всем показателям: в первом замере студент набрал 4, 5, 3 балла, во втором 4, 4, 2 (I поток) и 5, 5, 3 и 2, 0, 0 (II поток). Дело в том, что изначально «сильные» студенты при втором знакомстве с текстом увидели интересные для себя смыслы, второстепенные темы, поднятые автором, и переформулировали «ядро». В итоге у них получилось выполнить задание хуже, чем в первый раз, однако мы не можем считать это однозначно негативным результатом, поскольку замер и качественный анализ работ зафиксировал интеллектуальный поиск и попытку мыслить нешаблонно.

3. Работы, оставшиеся полностью без изменения:

I поток (4 штуки): 2, 2, 5; 2, 0, 0; 2, 2, 0; 5, 5, 0 – определенного вывода сделать нельзя, две из этих работ слабые, одна средняя, одна сильная.

II поток: (11 штук): одна работа набрала 1, 0, 0; 10 остальных 2, 0, 0 баллов. Следовательно, в результате обучения 11 изначально слабых студентов не смогли поднять свой уровень. Они по-прежнему понимают главную мысль автора с серьезными искажениями, ничего не могут сказать об обоснованности этой мысли и соответственно, не могут оценить убедительность аргументов. Это ок. 14 % от общего потока.

Возможно, такое расхождение в показателях на I и II потоке возникло в результате более свободной формы задания, которую предпочел второй преподаватель. Слабым студентам труднее сфокусироваться на выводе, к которому подводит его автор, если не делать акцент на том, что из текста нужно выделить главную мысль.

4. В понимании чужого текста показатели по двум потокам при первом и втором замере менялись приблизительно одинаково. 20 и 23 % студентов несколько ухудшили свой показатель (на 1–2 балла); прежде всего, это объясняется тем, что студенты стали отрываться от прямого цитирования и начали формулировать вывод или тезис собственными словами. 54 и 50 % улучшили свой показатель.



Рис. 1. I поток, ядро

Fig. 1. Stream I, core



Рис. 2. II поток, тезис

Fig. 2. Stream II, thesis

5. В пункте доказательности авторской позиции на обоих потоках подняли свой показатель 35 студентов (ок. 44 %).

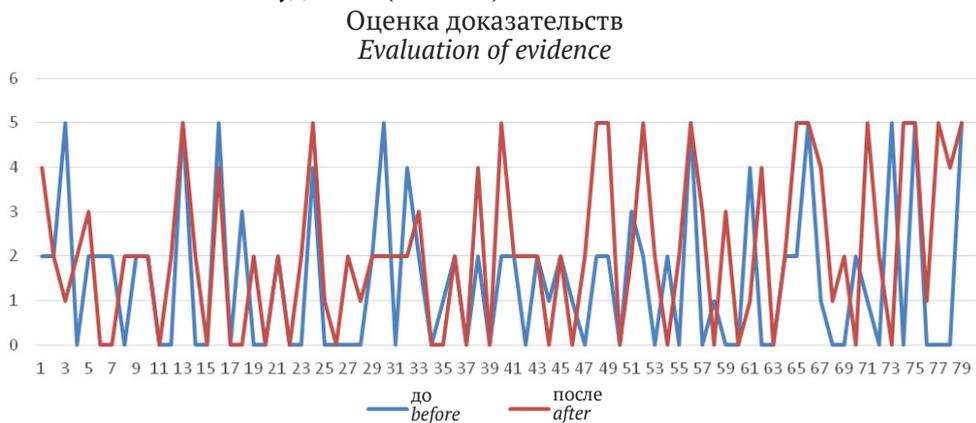


Рис. 3. I поток, аргумент

Fig. 3. Stream I, argument



Рис. 4. II поток, аргумент

Fig. 4. Stream II, argument

6. В пункте собственной позиции наблюдалось самое большое расхождение на двух потоках: на I потоке рост показал 51 студент, на II – только 26 человек. Совершенно очевидно, что такая разница возникла из-за разной формулировки задания: хотя в обоих случаях речь шла о том, чтобы студент оценил вывод и аргументы автора текста, словосочетание «своя позиция» оказалось понятнее, чем «убедительность аргументации». Чаще всего это приводило к тому, что студент просто оставлял пункт, в котором не был до конца уверен, без ответа.



Рис. 5. I поток, позиция
 Fig. 5. Stream I, point of view



Рис. 6. II поток, убедительность авторской позиции
 Fig. 6. Stream II, credibility of the author's position

Обсуждение

Наше исследование вписывается в проблематику, очерченную работами, которые были упомянуты в данной статье. Вместе с тем, цели исследований, представленных в использованных нами источниках, отличаются от цели нашего исследования. Большая часть упоминаемых нами работ была посвящена критическому мышлению как таковому и мало связана как с высшим образованием в целом, так и с преподаванием курса философии в современ-

ном университете в частности. К этим работам относятся фундаментальные сочинения Дж. Дьюи [1], Д. Халперн [3], сформировавшие современное представление о критическом мышлении. К. Ку [4], О. I. Dienichieva и соавторы [5], K. L. Thorndahl, и D. Stentoft [6], V. Indrašienė и соавторы [7], Y.-C. Hsu [8], K. El-Hasan и G. Madhum [9] исследуют значение критического мышления для современного человека и существующий на него социальный и профессиональный запрос. D. T. Tiruneh и соавторы [12], G. Lu и J. Wang [13], J.F. Mueller и соавторы [14], A.-N. Babii и B.-C. Neculau [15], J. Frykholm [16], D. S. Zaudalova и соавторы [18] дискутируют по поводу сущности критического мышления, в частности, о его универсальности в разных областях научной деятельности и социальной жизни. T. J. Dekker [19], M. G. Erikson и M. Erikson [20] обсуждают субъективность критического мышления и связь его результатов с позицией субъектов.

В части работ поднимаются и вопросы, связанные с формированием критического мышления. Наиболее важны для нас в этом отношении L. Bellaera и соавторы [10], которые не только описывают дискуссию между разными подходами к формированию критического мышления в педагогическом процессе, но и формулируют три его важнейших навыка, на проверке динамики которых была основана наша оценка результативности преподавания. Так же проблемы формирования критического мышления исследовали S. Ay и A. Orhan [17], V. Indrašienė и соавторы [11], Ch.-M. Chen и H.-W. Tsao [22]. Но в этих работах не упоминается философия и ее роль в формировании критического мышления.

В части работ эта роль постулируется, например у В. М. Карелина и соавторов [23], Т. В. Лазутиной и соавторов [24], J. Rojas-Devia и C. Londoño [25], P. Scotton [26], K. Silva [27], Y. Erden [28] и других. В некоторых из подобных работ рассматриваются отдельные вопросы, связанные с процессом преподавания: Ю. Н. Корешникова и И. Д. Фрумин критикуют догматическое преподавание философии [29], T. Saulius и R. Malinauskas обосновывают полезность сократовского семинара [30], M. Šimenc – погружение в процесс философствования [31], M. Hartner-Tiefenthaler [32] – познавательную неопределенность. Но этот пул работ теоретически не связан с работами о критическом мышлении как таковом и об общих вопросах его преподавания, так что остается непонятным, как предметность философии обуславливает, что при выборе смешанного подхода к формированию критического мышления именно философии отводится роль дисциплины, в процессе преподавания которой формируется его основа. Это первый пробел, который мы заполняем, основываясь на том, что только в рамках философии необходимое для критического мышления сомнение, в том числе – в собственных представлениях, может быть доведено до предела («универсальное сомнение» Р. Декарта).

Задача проверки сформированности критического мышления ставится и решается в ряде работ: Д. Халперн [3], D. T. Tiruneh и соавторы [12], H. I. Braun и соавторы [33], Е. Н. Волкова [34], С. Hart и соавторы [37]. Эти исследования частично пересекаются с теоретическими работами, но никак не связаны с работами по роли философии в формировании критического мышления.

А потому предложенные методы оценки его сформированности измеряют критическое мышление вообще, преимущественно «логическую» его составляющую, однако мало подходят для оценки того вклада, который в формирование критического мышления вносит курс философии, основанный на практике философствования, подразумевающий максимальный уровень сомнения. Это второй пробел, и мы заполняем его, предлагая тест, который предполагает не поиск логических «дыр» в искусственно приготовленной и четко оформленной аргументации, но анализ настоящего современного философского текста (сокращенного, однако не упрощенного) и высказыванием по его поводу личного мнения.

Мы можем констатировать, что предложенная методика (замер с эталонами при работе с философским текстом) показывает проблемные места формирования критического мышления студента в процессе обучения на курсе «Философия: технологии мышления». Комментирование философских текстов ради введения в общее интеллектуальное поле и критической осанки в общих чертах практикуется – например, во Франции – с XIX века, однако без эталонов и шкалы оценивания трудно понять, достигло ли преподавание какой-то цели и где студент столкнулся с наибольшими трудностями. Надо отметить, что в последующие два «ковидных» года и в «постковидном» 2022-м авторы вели курс «Философия: технологии мышления» в другом формате, оценочными средствами выступали, в том числе, устный разбор незнакомого философского текста, написание рефлексивного эссе по философскому тексту, написание философского аналитического эссе (подразумевающее анализ 2–7 философских статей). Студенты демонстрировали сходную, как нам интуитивно казалось, динамику и сходные ошибки, но без точного индивидуального замера на входе и выходе мы не могли сделать настолько же ясные выводы, включая суммарные выводы по потокам, как в 2019 году.

По замерам, в частности, мы смогли сделать следующие выводы:

1. Отсутствие изменений в динамике по всем трем показателям однозначно свидетельствует о том, что в становлении критического мышления нет прогресса, если показатели студента низкие. В то же время снижение одного или двух показателей на 1–2 балла не всегда является однозначно негативным фактом (что должно подкрепляться качественным анализом студенческих работ: иногда оно свидетельствует об интеллектуальном поиске, более свободном вступлении в диалог с автором).

2. Наилучшую системную динамику демонстрируют слабые и средние студенты (16–20 % на курсе улучшают все показатели).

3. Если же рассматривать три пункта замера по отдельности, то наибольший рост наблюдается в понимании главной мысли предложенного текста: из 159 пар работ на двух потоках лишь в одной студент дважды набрал низший балл (то есть не смог сформулировать тезис в виде законченного предложения). Выделение аргумента, доказывающего этот тезис, и в особенности собственная оценка доказательства вызывают наибольшее затруднение.

Понять и воспроизвести мысль, хотя бы с искажениями, оказывается проще, чем ее оценить.

4. Выявленные трудности формирования критического мышления показывают, что необходимо уделять больше внимания оценке аргументов, которыми подкрепляется вывод, предложенный автором. Студент должен уметь классифицировать приведенные аргументы (что отличается и от предлагаемой другими авторами оценки достоверности источников, и от логической классификации модальности или вида суждений, употребляемой при аргументации). А именно, он должен по стилистике высказывания определить, к чему апеллирует его автор-собеседник или человек в аудитории: к своему личному опыту, к групповому опыту, к распространенной оценке аналогичного явления, к универсальному закону (сформулированному в определенном дискурсе и в определенное время), к обыденному мировоззрению, отраженному в СМИ, к статистическим данным, к экспертному мнению и так далее. Студент должен четко понимать, «кто говорит» через текст. Такой прием поможет студенту сформировать свою позицию по высказанной автором идее, так как он будет лучше понимать, с чем, собственно, ему предлагают согласиться или не согласиться.

5. Поскольку только 2 работы из 159 ухудшились по всем показателям (1 % от общего количества) и 15 работ не показали динамики (9 % от общего количества, при этом работы написаны не на высший балл), можно исходить из предпосылки, что курс, в целом, помогает формированию критического мышления, но нуждается в усовершенствовании.

Заключение

Философская предметность является значимым фактором в процессе формирования критического мышления у обучающихся, поэтому если перед преподавателем стоит задача формирования критического мышления у студента, он не должен ограничивать потенциал философии научением логике и связности рассуждения. Не менее ценной является практика сомнения в очевидном, ведения дискуссии с непредсказуемым результатом, поиска скрытых посылок и аргументов в любой позиции, включая собственную (исследовательский вопрос № 1).

Методика оценки сформированности критического мышления при помощи входного теста и теста в конце обучения релевантна поставленной задаче. Философский текст, подобранный так, чтобы в нем содержалось несколько скрытых позиций, необходимо было реконструировать аргументы автора и его оппонента и отозваться на них собственным суждением, замеряет сразу несколько важнейших критериев критического мышления (исследовательский вопрос № 2).

Методика позволяет замерить динамику личного роста каждого учащегося, регистрирует рост интеллектуальной свободы, позволяет выявить зоны непонимания материала, показать, студенты какого уровня демон-

стрируют наибольший системный рост по окончании курса (исследовательский вопрос № 3).

Фактически, предложенная шкала совершенствует сама себя, обогащая проверяющего новыми эталонами и позволяя оттачивать формулировки задания.

Вопреки нашим опасениям, практика показала, что один и тот же текст в начале и конце семестра достаточно сильно забывается большинством учащихся, так что им приходится действительно проходить замер дважды, а не просто механически повторять себя.

Список использованных источников

1. Дьюи Дж. *Психология и педагогика мышления*. Москва: Лабиринт; 1999. 186 с. Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/544266> (дата обращения: 11.08.2023).
2. Sullivan M.J., Dawson C.J. Critical thinking ability in science – what can be measured? *Research in Science Education*. 1979;9:159–167. doi:10.1007/BF02359156
3. Халперн Д. *Психология критического мышления*. Санкт-Петербург: Питер; 2000. 512 с. Режим доступа: https://skepdic.ru/wp-content/uploads/2013/05/Diane-Halpern_-_Psixologiya-kriticheskogo-myshleniya_Skepdic.ru_.pdf (дата обращения: 11.08.2023).
4. Ku K. Assessing students' critical thinking performance: urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*. 2009;4:70–76. doi:10.1016/j.tsc.2009.02.001
5. Dienichieva O.I., Komogorova M.I., Lukianchuk S.F., Teletskaya L.I., Yankovskaya I.M. From reflection to self-assessment: methods of developing critical thinking in students. *International Journal of Education and Information Technologies*. 2021;15:227–236. doi:10.46300/9109.2021.15.23
6. Thorndahl K.L., Stentoft D. Thinking critically about critical thinking and problem-based learning in higher education: a scoping review. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2020;14(1). doi:10.14434/ijpbl.v14i1.28773
7. Indrašienė V., Jegelevičienė V., Merfeldaitė O., Penkauskienė D., Pivorienė J., Railienė A., Sadauskas J., Valavičienė N. The value of critical thinking in higher education and the labour market: the voice of stakeholders. *Social Sciences*. 2021;10(8). doi:10.3390/socsci10080286
8. Hsu Y.-C. An action research in critical thinking concept designed curriculum based on collaborative learning for engineering ethics course. *Sustainability*. 2021;13(5):2621 doi:10.3390/su13052621
9. El-Hasan K., Madhum G. Validating the Watson Glaser Critical Thinking Appraisal. *Higher Education*. 2007;54:361–383. doi:10.1007/s10734-006-9002-z
10. Bellaera L., Weinstein-Jones Y., Llie S., Baker S. T. Critical thinking in practice: the priorities and practices of instructors teaching in higher education. *Thinking Skills and Creativity*. 2021;41(4). doi:10.1016/j.tsc.2021.100856
11. Indrašienė V., Jegelevičienė V., Merfeldaitė O., Penkauskienė D., Pivorienė J., Railienė A., Sadauskas J., Valavičienė N. What critical thinking and for what? *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*. 2019;1(9):24–38. doi:10.21277/sw.v1i9.460
12. Tiruneh D.T., De Cock M., Weldeslassie A.G., Elen J., Janssen R. Measuring critical thinking in physics: development and validation of a critical thinking test in electricity and magnetism. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 2017;15:663–682. doi:10.1007/s10763-016-9723-0
13. Lu G., Wang J. Relationships between teacher autonomy, collaboration, and critical thinking focused instruction: a cross-national study. *International Journal of Educational Research*. 2021;106. doi:10.1016/j.ijer.2020.101730

14. Mueller J.F., Taylor H.K., Brakke K., Drysdale M., Kelly K., Levine G.M., Ronquillo-Adachi J. Assessment of scientific inquiry and critical thinking: measuring APA goal 2 student learning outcomes. *Teaching of Psychology*. 2020;47(4):274–284. doi:10.1177/0098628320945114
15. Babii A.-N., Neculau B.-C. Critical thinking in the contemporary education: a historical approach. *Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy*. 2019;11(2):782–791. Accessed August 11, 2023. http://www.metajournal.org/articles_pdf/782-791-babii-neculau-meta-2019-no2-rev.pdf
16. Frykholm J. Critical thinking and the humanities: a case study of conceptualizations and teaching practices at the section for cinema studies at Stockholm University. *Arts and Humanities in Higher Education*. 2021;20(3):253–273. doi:10.1177/1474022220948798
17. Ay S., Orhan A. The effect of different critical thinking teaching approaches on critical thinking skills: a meta-analysis study. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2020;49:88–111. doi:10.9779/PAUEFD.561742
18. Zaudalova D.S., Karkina S.V., Balwant S. Improvement of students critical thinking through the using of the method of case studies. *3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*. 2019;8(3-2):152–163. doi:10.17993/3ctic.2019.83-2.152-163
19. Dekker T.J. Teaching critical thinking through engagement with multiplicity. *Thinking Skills and Creativity*. 2020;37. doi:10.1016/j.tsc.2020.100701
20. Erikson M.G., Erikson M. Learning outcomes and critical thinking – good intentions in conflict. *Studies in Higher Education*. 2019;44(12):2293–2303. doi:10.1080/03075079.2018.1486813
21. Lombardi D. On the horizon: the promise and power of higher order, critical, and critical analytical thinking. *Educational Psychology Review*. 2023;38. doi:10.1007/s10648-023-09763-z
22. Chen Ch.-M., Tsao H.-W. An instant perspective comparison system to facilitate learners' discussion effectiveness in an online discussion process. *Computers & Education*. 2021;164. doi:10.1016/j.compedu.2020.104037
23. Карелин В.М., Кузнецова Н.И., Грифцова И.Н. «Философия» как учебный курс: смена концепта. *Высшее образование в России*. 2017;10(216):64–74. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-kak-uchebnyy-kurs-smena-kontsepta> (дата обращения: 11.08.2023).
24. Лазутина Т.В., Темпель Ю.А., Темпель О.А. Роль философии как формы мировоззрения при освоении компетенций обучающимися технических направлений в системе современного высшего образования России. *Интеграция образования*. 2017;21(1):19–34. doi:10.15507/1991-9468.086.021.201701.019-034
25. Rojas-Devia J., Londoño C. Crisis y práctica filosófica en la educación. *Praxis & Saber*. 2020;11(25):155–178. doi:10.19053/22160159.v11.n25.2020.9910
26. Scotton P. Pensar en común, vivir en plenitud. La experiencia de la filosofía con los niños y niñas. *Revista Española de Pedagogía*. 2020;78(275):103–118. doi:10.22550/rep78-1-2020-06
27. Silva K. Sobre por qué enseñar filosofía en la actualidad. *Ariel-Revista de Filosofía*. 2019;23:67–70. Accessed August 11, 2023. <https://arielenlinea.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/07/sobre-por-quc389-ensec391ar-filosofc38da-en-la-actualidad.pdf>
28. Erden Y. We need to talk about Wittgenstein: the practice of dialogue in the classroom and in assessment. *Arts and Humanities in Higher Education*. 2019;18(1):34–48. doi:10.1177/1474022216670618
29. Корешникова Ю.Н., Фрумин И.Д. Профессиональные компетенции педагога как фактор сформированности критического мышления студентов. *Психологическая наука и образование*. 2020;25(6):88–103. doi:10.17759/pse.2020250608
30. Saulius T., Malinauskas R. Students' experiences of philosophy classes in higher education: a case study. *European Journal of Contemporary Education*. 2019;8(4):879–888. doi:10.13187/ejced.2019.4.879

31. Šimenc M. Cilji pouka filozofije, instrumentalizacija in didaktike filozofije. *Phainomena*. 2018;27(104):209–230. doi:10.32022/PHI27.2018.104-105.9
32. Hartner-Tiefenthaler M., Roetzer K., Bottaro G., Peschl M. When relational and epistemological uncertainty act as driving forces in collaborative knowledge creation processes among university students. *Thinking Skills and Creativity*. 2018;28:21–40. doi:10.1016/j.tsc.2018.02.013
33. Braun H.I., Shavelson R.J., Zlatkin-Troitschanskaia O., Borowiec K. Performance assessment of critical thinking: conceptualization, design, and implementation. *Frontiers in Education*. 2020;5. doi:10.3389/educ.2020.00156
34. Волков Е.Н. Тесты критического мышления: вводный обзор. *Психологическая диагностика*. 2015;3:5–23. Режим доступа: <https://evolkov.net/critic.think/tests/Critic.Think.Tests.Volkov.E.2015.pdf> (дата обращения: 11.08.2023).
35. Пиплс П. Развитие речи и критического мышления у студентов в программах Бард-колледжа. *Вопросы образования*. 2015;4:116–131. doi:10.17323/1814-9545-2015-4-116-131
36. Нехаев А.В. Патанатомия Любви, или чем может быть полезно знание о том, что «Знаешь, что влюблен»? *Омский научный вестник. Серия «Общество. История. Современность»*. 2018;2:90–103. doi:10.25206/2542-0488-2018-2-90-104
37. Hart C., Da Costa C., D'Souza D., Kimpton A. Exploring higher education students' critical thinking skills through content analysis. *Thinking Skills and Creativity*. 2021;41(82). doi:10.1016/j.tsc.2021.100877

References

1. Dewey J. *Psihologija i pedagogika myshlenija = Psychology and Pedagogy of Thinking*. Moscow: Publishing House Labirint; 1999. 186 p. (In Russ.) Accessed August 11, 2023. <https://urait.ru/bcode/544266>
2. Sullivan M.J., Dawson C.J. Critical thinking ability in science – what can be measured? *Research in Science Education*. 1979;9:159–167. doi:10.1007/BF02359156
3. Halpern D. *Psihologija kriticheskogo myshlenija = Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Saint-Petersburg: Publishing House Piter; 2000. 512 p. Accessed August 11, 2023. (In Russ.) https://skepdic.ru/wp-content/uploads/2013/05/Diane-Halpern_-_Psixologiya-kriticheskogo-myshleniya_Skepdic.ru_.pdf
4. Ku K. Assessing students' critical thinking performance: urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*. 2009;4:70–76. doi:10.1016/j.tsc.2009.02.001
5. Dienichieva O.I., Komogorova M.I., Lukianchuk S.F., Teletskaya L.I., Yankovska I.M. From reflection to self-assessment: methods of developing critical thinking in students. *International Journal of Education and Information Technologies*. 2021;15:227–236. doi:10.46300/9109.2021.15.23
6. Thorndahl K.L., Stentoft D. Thinking critically about critical thinking and problem-based learning in higher education: a scoping review. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2020;14(1). doi:10.14434/ijpbl.v14i1.28773
7. Indrašienė V., Jegelevičienė V., Merfeldaitė O., Penkauskienė D., Pivorienė J., Railienė A., Sadauskas J., Valavičienė N. The value of critical thinking in higher education and the labour market: the voice of stakeholders. *Social Sciences*. 2021;10(8). doi:10.3390/socsci10080286
8. Hsu Y.-C. An action research in critical thinking concept designed curriculum based on collaborative learning for engineering ethics course. *Sustainability*. 2021;13(5):2621 doi:10.3390/su13052621
9. El-Hasan K., Madhum G. Validating the Watson Glaser Critical Thinking Appraisal. *Higher Education*. 2007;54:361–383. doi:10.1007/s10734-006-9002-z
10. Bellaera L., Weinstein-Jones Y., Llie S., Baker S. T. Critical thinking in practice: the priorities and practices of instructors teaching in higher education. *Thinking Skills and Creativity*. 2021;41(4). doi:10.1016/j.tsc.2021.100856

11. Indrašienė V., Jegelevičienė V., Merfeldaitė O., Penkauskienė D., Pivorienė J., Raiilienė A., Sauskas J., Valavičienė N. What critical thinking and for what? *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*. 2019;1(9):24–38. doi:10.21277/sw.v1i9.460
12. Tiruneh D.T., De Cock M., Weldeslassie A.G., Elen J., Janssen R. Measuring critical thinking in physics: development and validation of a critical thinking test in electricity and magnetism. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 2017;15:663–682. doi:10.1007/s10763-016-9723-0
13. Lu G., Wang J. Relationships between teacher autonomy, collaboration, and critical thinking focused instruction: a cross-national study. *International Journal of Educational Research*. 2021;106. doi:10.1016/j.ijer.2020.101730
14. Mueller J.F., Taylor H.K., Brakke K., Drysdale M., Kelly K., Levine G.M., Ronquillo-Adachi J. Assessment of scientific inquiry and critical thinking: measuring APA goal 2 student learning outcomes. *Teaching of Psychology*. 2020;47(4):274–284. doi:10.1177/0098628320945114
15. Babii A.-N., Neculau B.-C. Critical thinking in the contemporary education: a historical approach. *Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy*. 2019;11(2):782–791. Accessed August 11, 2023. http://www.metajournal.org/articles_pdf/782-791-babii-neculau-meta-2019-no2-rev.pdf
16. Frykholm J. Critical thinking and the humanities: a case study of conceptualizations and teaching practices at the section for cinema studies at Stockholm University. *Arts and Humanities in Higher Education*. 2021;20(3):253–273. doi:10.1177/1474022220948798
17. Ay S., Orhan A. The effect of different critical thinking teaching approaches on critical thinking skills: a meta-analysis study. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2020;49:88–111. doi:10.9779/PAUEFD.561742
18. Zaudalova D.S., Karkina S.V., Balwant S. Improvement of students critical thinking through the using of the method of case studies. *3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*. 2019;8(3-2):152–163. doi:10.17993/3ctic.2019.83-2.152-163
19. Dekker T.J. Teaching critical thinking through engagement with multiplicity. *Thinking Skills and Creativity*. 2020;37. doi:10.1016/j.tsc.2020.100701
20. Erikson M.G., Erikson M. Learning outcomes and critical thinking – good intentions in conflict. *Studies in Higher Education*. 2019;44(12):2293–2303. doi:10.1080/03075079.2018.1486813
21. Lombardi D. On the horizon: the promise and power of higher order, critical, and critical analytical thinking. *Educational Psychology Review*. 2023;38. doi:10.1007/s10648-023-09763-z
22. Chen Ch.-M., Tsao H.-W. An instant perspective comparison system to facilitate learners' discussion effectiveness in an online discussion process. *Computers & Education*. 2021;164. doi:10.1016/j.compedu.2020.104037
23. Karelin V.M., Kuznetsova N.I., Griftsova I.N. "Philosophy" as an educational course: the change of the concept. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2017;10(216):64–74. (In Russ.) Accessed August 11, 2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-kak-uchebnyy-kurs-smena-kontsepta>
24. Lazutina T.V., Tempel Yu.A., Tempel O.A. Philosophy's role as a form of worldview in mastering competences by students of the technical specialisations in the modern Russia's higher education system. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2017;21(1):19–34. doi:10.15507/1991-9468.086.021.201701.019-034 (In Russ.)
25. Rojas-Devia J., Londoño C. Crisis y práctica filosófica en la educación. *Praxis & Saber*. 2020;11(25):155–178. (In Spanish) doi:10.19053/22160159.v11.n25.2020.9910
26. Scotton P. Pensar en común, vivir en plenitud. La experiencia de la filosofía con los niños y niñas. *Revista Española de Pedagogía*. 2020;78(275):103–118. (In Spanish) doi:10.22550/rep78-1-2020-06

27. Silva K. Sobre por qué enseñar filosofía en la actualidad. *Ariel-Revista de Filosofía*. 2019;23:67–70. (In Spanish) Accessed August 11, 2023. <https://arielenlinea.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/07/sobre-por-quc389-ensec391ar-filosofc38da-en-la-actualidad.pdf>
28. Erden Y. We need to talk about Wittgenstein: the practice of dialogue in the classroom and in assessment. *Arts and Humanities in Higher Education*. 2019;18(1):34–48. doi:10.1177/1474022216670618
29. Koreshnikova J.N., Froumin I.D. Teachers' professional skills as a factor in the development of students' critical thinking. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2020; 25(6): 88–105. (In Russ.) doi:10.17759/pse.2020250608
30. Saulius T., Malinauskas R. Students' experiences of philosophy classes in higher education: a case study. *European Journal of Contemporary Education*. 2019;8(4):879–888. doi:10.13187/ejced.2019.4.879
31. Šimenc M. Cilji pouka filozofije, instrumentalizacija in didaktike filozofije. *Phainomena*. 2018;27(104):209–230. (In Slovenian) doi:10.32022/PHI27.2018.104-105.9
32. Hartner-Tiefenthaler M., Roetzer K., Bottaro G., Peschl M. When relational and epistemological uncertainty act as driving forces in collaborative knowledge creation processes among university students. *Thinking Skills and Creativity*. 2018;28:21–40. doi:10.1016/j.tsc.2018.02.013
33. Braun H.I., Shavelson R.J., Zlatkin-Troitschanskaia O., Borowiec K. Performance assessment of critical thinking: conceptualization, design, and implementation. *Frontiers in Education*. 2020;5. doi:10.3389/educ.2020.00156
34. Volkov E.N. Tests of critical thinking: an introductory review. *Psikhologicheskaya diagnostika = Psychological Diagnostics*. 2015;3:5–25. (In Russ.) Accessed August 11, 2023. <https://evolkov.net/critic.think/tests/Critic.Think.Tests.Volkov.E.2015.pdf>
35. Peoples P. Empowering students through language & critical thinking: the bard college language & thinking program. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2015;4:116–131. (In Russ.) doi:10.17323/1814-9545-2015-4-116-131
36. Nekhaev A.V. The pathanatomy of love. Or what can be useful in knowledge that “you know that you love”? *Omskiy nauchnyy vestnik. Seriya “Obshchestvo. Istoriya. Sovremennost” = Omsk Scientific Bulletin. Series “Society. History. Modernity”*. 2018;2:90–103. (In Russ.) doi:10.25206/2542-0488-2018-2-90-104
37. Hart C., Da Costa C., D'Souza D., Kimpton A. Exploring higher education students' critical thinking skills through content analysis. *Thinking Skills and Creativity*. 2021;41(82). doi:10.1016/j.tsc.2021.100877

Информация об авторах:

Павловский Алексей Игоревич – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии, Тюменский государственный университет; ORCID 0000-0003-4265-6844, ResearcherID AAK-3090-2020; Тюмень, Российская Федерация. E-mail: a.i.pavlovskij@utmn.ru

Павловская Ольга Виленовна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии, Тюменский государственный университет; ORCID 0000-0001-8513-2114; Тюмень, Российская Федерация. E-mail: o.v.pavlovskaya@utmn.ru

Вклад соавторов:

А.И. Павловский – разработка концепции и методологической базы; анализ тематических научных статей; проведение исследования, обсуждение; структурирование текста; доработка текста.

О.В. Павловская – разработка концепции и методологической базы; организация и проведение исследования; обработка данных; описание и интерпретация результатов исследования; обсуждение; структурирование текста; доработка текста.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 08.10.2023; поступила после рецензирования 05.03.2024; принята к публикации 03.04.2024.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Aleksej I. Pavlovskij – Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor, Department of Philosophy, Tyumen State University; ORCID 0000-0003-4265-6844, ResearcherID AAK-3090-2020; Tyumen, Russian Federation. E-mail: a.i.pavlovskij@utmn.ru

Olga V. Pavlovskaya – Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor, Department of Philosophy, Tyumen State University; ORCID 0000-0001-8513-2114; Tyumen, Russian Federation. E-mail: o.v.pavlovskaya@utmn.ru

Contribution of the authors:

A.I. Pavlovskij – development of the research concept and methodological basis; analysis of the topic-related academic papers; conducting research; discussion; text structuring; finalising the text.

O.V. Pavlovskaya – development of the research concept and methodological basis; organising and conducting research; data processing; description and interpretation of the results of research; discussion; text structuring; finalising the text.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 08.10.2023; revised 05.03.2024; accepted 03.04.2024.

The authors have read and approved the final manuscript.

Inoformación sobre los autores:

Alexey Ígorevich Pávlovsky: Candidato a Ciencias de la Filosofía, Profesor Asociado, Profesor Asociado del Departamento de Filosofía, Universidad Estatal de Tiumén; ORCID 0000-0003-4265-6844, ResearcherID AAK-3090-2020; Tiumén, Federación de Rusia. Correo electrónico: a.i.pavlovskij@utmn.ru

Olga Vilenovna Pávlovskaya: Candidata a Ciencias de la Filosofía, Profesora Asociada, Profesora Asociada del Departamento de Filosofía, Universidad Estatal de Tiumén; ORCID 0000-0001-8513-2114; Tiumén, Federación de Rusia. Correo electrónico: o.v.pavlovskaya@utmn.ru

Contribución de coautoría:

A.I. Pávlovsky: desarrollo del concepto y marco metodológico, análisis de artículos científicos temáticos, realización de investigaciones y debates, estructuración de los textos, revisión del texto.

O.V. Pávlovskaya: desarrollo del concepto y marco metodológico, organización y realización de investigaciones, procesamiento de datos, descripción e interpretación de los resultados de investigación, discusión, estructuración de los textos, revisión del texto.

Información sobre conflicto de intereses. Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

El artículo fue recibido por los editores el 08/10/2023; recepción efectuada después de la revisión el 05/03/2024; aceptado para su publicación el 03/04/2024.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.