

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА
И ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ
ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»**

Кокарев К.П.

**Критическое мышление: существующие подходы
в России и мире**

Москва, 2017

Кокарев К.П. научный сотрудник лаборатории анализа общественных коммуникаций
ИОН Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте
РФ

Данная работа подготовлена на основе материалов научно-исследовательской работы,
выполненной в соответствии с Государственным заданием РАНХиГС при Президенте
Российской Федерации на 2016 год.

Содержание

Введение.....	4
1 Критическое мышление и информационная (медиа-) грамотность.....	8
2 Определения критического мышления	16
3 CFAR [Центр прикладного рационального мышления]	22
4 Критическое мышление и письмо	23

Введение

Одной из причин, почему популяризация идей критического мышления в России идет не очень быстро, стало то, что найти четкое определение этого понятия довольно проблематично. Безусловно, едва ли мы найдем в современной науке такое понятие, которое не вызывало бы дискуссий, не считалось бы конструктом, составленным из терминов и гипотез, которыми сами в свою очередь зависят от выбранной теоретической рамки или их комбинаций. Но в случае критического мышления данная проблема дополняется рядом обстоятельств, которые нужно учитывать во всех попытках определения сущности критического мышления.

Во-первых, критическое мышление не является понятием, которое развивалось в одной теории, а потом стало общеупотребительным. Его сложно отнести к номенклатуре какой-то дисциплины, и поэтому многие дисциплины могут претендовать на то, что это естественное для них понятие. Кажущаяся близость рассматриваемой категории к психологии — ведь мы говорим о способностях человеческого сознания — может быть оспорена тем фактом, что мы можем описать критическое мышление и без обращения к психологическим понятиям, как это, например, делается в курсах на базе формальной и неформальной логик или в дискурс-аналитических построениях, которые тоже опираются на навыки критического мышления. Действительно, есть ряд определений критического мышления, которые говорят вовсе не о работе мышления, а о понимании социальной ситуации, наборе действий, ей наиболее соответствующих. При этом если описывать навыки критического мышления содержательно, то увидим множество конкретных навыков работы с информацией: чтения, анализа, оценки и прочих. Их можно описать в психологической перспективе, но и биология здесь может быть не менее полезна. Возможно, критическое мышление можно было бы приписать большой группе наук, которые теперь называются когнитивными, включая сюда и поведенческую экономику и право, однако выделение в классификации наук этой группы явление довольно позднее, поэтому едва ли когнитивные науки пригодны в качестве «дома» для понятия критического мышления. Тем более, что в таком случае из данного понятия пропадает вся гражданская и этическая составляющая, которая исторически определяла развитие данного направления и логически необходима для интерпретации целей критической работы.

Понятия информационная грамотность и медиакомпетенция во многом пересекаются с критическим мышлением и даже могут быть использованы для ее определения. Однако они отличаются большей функциональностью и направлены на отдельные типы

интеллектуальной работы. Поэтому если они и пригодны для определения, то скорее в части описания приложения критического мышления к ситуациям.

Главной причиной туманности определений критического мышления является изначальная двойственность самого понятия, существование его в двух формах: а) в форме особого навыка или их набора и б) в форме курса в высших учебных заведениях или набора этих курсов. В рамках этой двойственности возможны самые разные комбинации смыслов и организационных форм их исполнения. Во многом фиксации и анализу этих смыслов, описанию организационных форм развития критического мышления в учебном процессе и будет посвящено данное исследование. Разделение критического мышления на два уровня крайне важно для нас, поскольку эти уровни взаимосвязаны и перемещение с первого — смыслов — на второй — форм развития — происходит естественно. Определив критическое мышление как навык интерпретации текстов, мы получим набор курсов, которые будут развивать умения работы с письменными (визуальными) источниками. Другое определение может привести нас в области поведенческой экономики и рационального принятия решений. Здесь также важно отметить, что каждый возможный выбор будет выглядеть вполне обоснованным и равноценным, он не будет предполагать обращения к другим возможным интерпретациям критического мышления. Взаимодополнения и пересечения здесь вовсе не обязательны.

Каждое научное понимание не только предполагает свои способы развития необходимых навыков, но и свои способы их описания и оценки. В конечном итоге разные понимания приводят к разному измерительному инструменту. Таким образом из неопределенности критического мышления также вытекает не только разница в его понимании, но и измерение различных сторон мышления или деятельности индивида, а также разная оценка этих навыков для жизни человека общества. И в одной интерпретации навыки критического мышления будут краеугольным камнем гражданской компетенции и могут проверяться в том числе через разные типы политических высказываний, в то время как в другой — будет одним из дополнительных профессиональных навыков критики источника и непротиворечивости мышления.

Потенциал ценностной нагрузки будет зависеть от того, в перспективе какой дисциплины критическое мышление осмыслялось и какие задачи при его помощи собираются решать. В медиа- и политических исследованиях критическое мышление имеет явно большую ценностную нагрузку, нежели в логике, риторике или широком спектре дисциплины под ярлыком когнитивистики.

«Критическое мышление имеет свои особенности, свою понятийную систему, отличающую ее от других видов и типов мышления. Однако мы можем рассматривать критическое мышление лишь во взаимосвязи с другими видами мышления, в сочетании и сопоставлении с такими понятиями, как продуктивное, проблемное, творческое, логическое, системное мышление, интеллект, и другими понятиями активной, целенаправленной умственной и практической деятельности» [1, с. 8]. Такое ускользание от определения сущности критического мышления нормально по причинам, которые мы описываем в этом разделе, однако нас в этом перечислении настораживает один момент: свойства высказываний, даже не мысли, выдаются как нечто имеющее самостоятельное существование. Что такое логическое мышление, если не такой ход мысли, который подчиняется правилам логики (правда, вероятно, не всех видов логик, а больше формальной)? Создание субстанций из процессов в данном случае имеет больше недостатков, чем достоинств. Ведь решив, что существуют отдельные типы мышления, мы тратим время на их определение, вместо того, чтобы заниматься описанием возможных ходов мысли и способов закрепления мыслительным, в нашем случае — критическими, навыками. К тому же, приведенное выше перечисление предполагает очень сильные пересечения разных «видов и типов мышления», после чего совсем становится не ясно, как они могут существовать по отдельности. Конечно, мы можем представить себе систему эйлеровских кругов, которая даст нам решение этой сложной логической задачи, однако в данной ситуации построение такой системы едва ли возможно, поскольку понятия имеют различный уровень абстрактности и просто при определенной интерпретации могут входить друг в друга. Вероятно, Н.Ф. Плотникова хотела найти связь между понятием «критическое мышление» и более традиционными для советской и российской педагогики теориями проблемного обучения М.И. Махмудова и педагогики развивающего обучения В.В. Давыдова [1, с. 62–63]. Это важный шаг, который делает работу с критическим мышлением для российских педагогов более понятной, однако едва теоретическое объединение или сопоставление в этой книге удачно.

В ряде работ предпринимаются попытки описать долгую историю критического мышления. Обычно в данном случае предысторией современных курсов становится вся история западной философии (что интересно, о китайской и индийской философии не говорит практически никто, несмотря на довольно подходящую для предыстории буддистскую философию). Например, в одной из последних книг на русском языке по

данной теме авторы отмечают: «мы можем утверждать, что «критическое мышление» еще до оформления в этот термин не только было присуще философии и ученым, являясь инструментом опровержения и доказательства, но и само по себе являлось предметом научных и философских споров». Далее в книге следовала глава, которая один в один повторяла статью, которую сначала написала один из авторов гранта в рамках работы над своей кандидатской диссертацией, а потом еще раз написала ее же в рамках гранта. К сожалению повторные публикации материала не делают его более убедительным, поскольку простое перечисление наиболее значимых в западной традиции философов, сопровождаемое заявлениями о том, что они проделали большую критическую работу, едва ли может быть доказательством, что критическое мышление существовало в той практике. Следуя разделению критического мышления на два уровня, которые мы приняли в этой работе, авторы книги пытаются доказать существование критического мышления как концепции, тогда как доказать его существование в форме набора курсов было бы значительно проще. Тем более, что значение риторики, логики, навыков анализа текстов составляло суть образования в древнем мире и в средние века, а потом стало основой классического образования, от которого в массовом масштабе стали отступать только в XIX веке.

Другой известной нам попыткой увидеть критическое мышление в истории философии является статья Л.А. Калининкова «"Критицизм" Канта и становление критического мышления» [3], в которой автор отстаивает мысль, что И. Кант вывел критическое мышление на новую орбиту. «До появления критицизма Канта "критика действительности" исходила из того, что нечто заслуживает критики только по той причине, что это нечто уклонилось от своего естественного, то есть разумного состояния, к которому должно вернуться. Предустановленная, изначальная данность чего бы то ни было представляет собой канон, и самая смелая критика действительности требовала возвращаться к канону, если действительность от него отклонилась» [3, с. 35]. Даже если согласиться с тем, что критика познавательных способностей—это то, что И. Кант привнес в философию, что до него эти мысли не звучали, то невозможно согласиться с тем, что до него вся критика сводилась только к канону. Во-первых, из статьи не следует ясного определения канона: нужно ли его трактовать как религиозную догму или как учение о предустановленной гармонии между всеми элементами бытия. Создается ощущение, что автор воспринимает критическое мышление как понятие, которое живет исключительно в теории познания, причем, той ее части, которая посвящена науке. Далее автор отмечает, что «если разум каноничен, критика может сыграть только консервативную роль» [3, с. 36]. Нужно отметить,

что критическое отношение к традиции и канонам не было исключительным свойством философии И. Канта, скорее, его можно считать одним из столпов всего философского проекта Просвещения. И все же, полностью согласиться с последним утверждением Л.А. Калининкова мешает неопределенность понятия «догма» в его тексте.

Довольно странно, что данные авторы не обращаются к философской и публицистической традиции США XIX века, которая в значительно большей степени повлияла на формирование наших представлений о том, что такое критическое мышление и какое значение оно имеет для жизни человека и общества. Довольно подробно эта тема освещена в работе М. Рота "Beyond the university: Why liberal education matters?" [4].

1 Критическое мышление и информационная (медиа-) грамотность

Важной частью современного нам понимания критического мышления является умение работать с информацией. То содержание, которое критическое мышление получило от формальной логики, теории аргументации, теории дискурса, управления и прочего, крайне важны, однако они не артикулируют то, как информация возникает, распространяется, как ее можно оценить и интерпретировать. Навыки оценки научности факта могут быть крайне полезны при оценке информации любого типа, однако развитые навыки работы с информацией: умение правильным образом ее искать, а значит быть знакомыми с общими принципами поиска и особенностями релевантных жизненной ситуации поисковых систем, умение распознавать искажения сознательные и технологические, умение дополнять недостающую информацию, а потом правильно ее транслировать в коммуникацию, крайне необходимы для эффективной осуществления критических навыков. При этом одним из лучших источников, который содержит все эти знания, может стать библиотекарь или как теперь их правильно называть — «информационный специалист». Создание и поддержание в порядке больших коллекций различных данных привело к тому, что в библиотечном деле был накоплен огромный опыт, который активно используется для развития навыков критического мышления. Во многом работа библиотекарей на данный момент актуализирована в российской университетской практике менее всего, хотя именно она могла бы быть крайне полезной для изменения общего положения со многим навыками критического мышления.

Однако в начале нам нужно расположить критическое мышление в ряду с другими понятиями. Судя по всему, оно для специалистов по информации относится к более широкой

категории «информационная грамотность», понимание которой сильно связано с тем, как специалисты оценивали общую информационную ситуацию вокруг нас. Давно очевидно, что считать грамотным человеком того, кто может читать по слогам, уже нельзя, поскольку в современных обществах этого навыка для нормального общения со всеми потоками информации становится недостаточно. Поэтому начинают говорить о других типах грамотности: компьютерной, цифровой, медиа-, информационной [4]. Опишем разницу между этими понятиями, поскольку она уже вполне устоялась и будет полезна нам для прояснения специфики подхода к проблемам критического мышления со стороны библиотекарей.

Так под компьютерной грамотностью понимается умение работать с современными цифровыми устройствами. Поскольку это достаточно широкий класс, вероятно, стоит ограничить их список теми, что могут быть использованы в процессе образования. Тогда мы имеем дело с компьютерами (лучше, если управляемыми разными операционными системами), мобильные устройства (телефоны и планшеты), фото-, видеокамеры и диктофоны. Уметь работать с этими устройствами означает не только умение их включать, настраивать и выключать, но и умение потом обрабатывать результаты: переводить в другие форматы, редактировать, выкладывать в коллективный доступ. В таком понимании компьютерная грамотность перестает быть беспроblemным навыком, как кажется многим, говорящим о том, что уже сейчас в системе образования учатся люди, которые выросли с компьютером и интернетом. Личный опыт преподавания на первом курсе в течение последних 5–7 лет показывает, что большинство студентов имеют очень ограниченный репертуар использования своей техники и практически никак не пытаются использовать ее для того, чтобы более качественно, более осмысленно работать с информацией и учиться. В общем, несмотря на то, что компьютерная грамотность сейчас становится все более значимой в том числе и на рынке труда, обучение ей связано с критическим мышлением опосредовано: безусловно, навыки цифровой грамотности будут очень полезны при аналитической деятельности.

Цифровая грамотность в каком-то смысле более традиционна, хотя в России такое понимание грамотности еще не типично. Так ее нужно понимать, как умение работать с цифровыми источниками, оценивать их достоверность и значимость. К сожалению, во многом из-за скептического отношения большей части школьных и университетских педагогов к сетевым источникам, студенты демонстрируют практически полное отсутствие навыков анализа такого рода источников. Даже такой популярный инструмент как

Википедия понимается ими крайне неполноценно. Поскольку все же большая часть научной и аналитической информации, которая и становится основой для принятия личных и профессиональных решений, приходит теперь из сети или ею опосредована, развитие цифровой грамотности можно считать одним из приоритетов в том числе и для повышения уровня критического мышления, ведь без правильной оценки источников информации едва ли возможно построить последовательные и убедительные аргументы. К сожалению, на данный момент студентам на первом курсе подолгу приходится объяснять, что у документов в интернете тоже есть авторы и дата появления и на это невозможно не обращать внимание, поскольку в противном случае мы просто не понимаем, как относиться к высказываниям, они неverified. Очевидно, что проблемы с развитием цифровой грамотности во многом связаны с тем, что студенты не имеют опыта отбора информации: школа не учит их этому навыку, а структура современных курсов согласно требованиям Министерства образования и науки также предполагает обширный набор источников, на которые студент должен опираться при подготовке, причем, и в виде обязательного, и в виде факультативного списка. Представляется, что объем требуемых источников целесообразно было бы сократить, чтобы дать студентам большую свободу и большие обязанности в подборе литературы по курсу.

Если же мы говорим о медиаграмотности, то нужно отметить, что курсы по данному направлению к критическому мышлению значительно ближе, поскольку понимание медиа предполагает оценку, поиск несоответствий, проверку и критику. Однако здесь критическое мышление является важным, но элементом, поскольку основное внимание в данном типе грамотности сконцентрировано на том, что такое тот или иной тип источника, как его правильно оценивать, каким он может и должен быть для того, чтобы передаваемое им послание было достоверным, а коммуникация убедительной. Важным в медиаграмотности мы считаем то, что именно здесь преодолевается исключительность текстовой информации и развиваются навыки анализа гибридных посланий. Есть некоторая условность в том, что в школах и университетах учат работать преимущественно с текстовой информацией. Несомненно, самое важное часто передается именно в форме текста, однако редко когда текст является единственной формой подачи: даже при отправке данного отчета требуется соблюдать набор требований, которые можно отчасти считать эстетическими. В случае же с чтением книги, изучения рекламного проспекта или просмотра видеоролика— визуальная составляющая может быть даже более убеждающей и просто несущей большую информацию. Не меньшей проблемой часто является то, что студентов не учат слушать друг

друга в диалоге. Конечно, довольно много информации можно получить на лекции, однако это очень специальный жанр, где довольно просто отделять важное от несущественного: впрочем, даже с этой простой формой устной коммуникации у многих студентов есть проблемы. Однако живое общение и участие в дискуссии— это намного более сложная форма, которая требует более развитых навыков, в том числе аналитических. Поэтому медиаграмотность значительно сильнее связана с навыками критического мышления даже логически. Кроме того, часто курсы по медиаграмотности читаются на тех специализациях, где работа с разными информационными медиа является профессиональной обязанностью и поэтому в рамках этих курсов предлагаются специальные критические теории или методики анализа различных сообщений, что в итоге должно положительно сказываться на методической четкости работы с информацией и на рефлексивности человека ее воспринимающего. Кроме рефлексивности качество анализа может сильно улучшиться, если студент начнет понимать технические особенности работы с той или иной техникой: будь то живопись, радио, телевидение, анимация или ролики на видеохостингах.

В России преимущественно в среде библиотекарей, сотрудников музеев и школьных педагогов ведется довольно большая работа по внедрению курсов медиаграмотности в образовательную практику. Существует два издания «Медиаобразование» и «Медиа. Информация. Коммуникация», которые выходят при поддержке ЮНЕСКО и ассоциации «Информация для всех». Однако для высшей школы данная тематика по непонятным причинам остается неактуальной, несмотря на то, что практическая потребность медианавыках присутствует не только у журналистов, а по сути у всех студентов.

Можно сказать, что к медиаграмотности как более частный навык примыкает визуальная грамотность, однако пока, как нам кажется, это не самое популярное понятие. В то же самое время в социальных науках исследование визуальных составляющих самых разных процессов становится все более популярной тенденцией. Существуют объяснения, что это связано с повышением значимости визуальной нетекстовой информации в современном информационном потоке. Как бы то ни было, и исследования визуального типа часто выполняются в критическом ключе, поэтому и для них умения различать, оценивать, видеть скрытые варианты востребованы.

Информационная грамотность венчает современную пирамиду грамотностей. Это понятие имеет самое широкое употребление и является опорным для программы ЮНЕСКО «Информация для всех», которая действует в том числе и в России, правда, не привлекает пока большого внимания университетской общественности. У этого есть ряд причин,

которые важно обозначить, ведь в известном смысле это те же самые причины, из-за которых информационная грамотность до сих остается не особенно популярным в среде высшего образования термином. Во-первых, основная работа по развитию самой концепции проводилась специалистами из библиотек. Как известно, в России нет традиции того, что на Западе называется, "research assistance" ни в виде поддержки образовательных дисциплин, ни в виде включения библиографов в исследовательские коллективы. Здесь стоит сделать одно довольно пространное замечание, что в российской высшей школе обычно предполагается, что все умеют все и поэтому никакой специализации в исследовательских командах, тем более привлечения внешних специалистов (например, из библиотеки) речи обычно не идет. Поэтому российские библиотеки при вузах и НИИ, как правило, играют роль хранителя информации и никак не включены в исследовательский процесс. При этом в большинстве передовых в отношении научной работы организациях за рубежом ситуация противоположная: библиотекари играют крайне важную роль, как в подготовке профессионалов-исследователей, так и в работе в научных проектах (и не только на этапе сбора информации, но и на этапе распространения, так как библиотекари, как правило, отвечают и за поддержку репозиторий). Поэтому западная библиотечная среда своими глазами видит значимость информационной грамотности, сотрудники вузов и исследовательских институтов признают за ними эти компетенции и готовы у них учиться. В России этих благоприятных условий нет, поэтому многим сотрудникам библиотеки приходится объяснять то, что у них есть особенные компетенции, которым стоит и нужно учиться. Отсутствие интереса к концепции информационной грамотности можно объяснить этим. Однако это не единственная причина.

Второй причиной непопулярности темы информационной грамотности в российском высшем образовании можно признать изначально крайне невысокий ее уровень у большинства сотрудников вузов. Показательным можно считать то, что даже после пяти лет внедрения практики учета различных библиометрических показателей в работу российского вуза, преподаватели и научные сотрудники в подавляющем большинстве не понимают, что это такое и зачем это нужно. Если по поводу последнего можно долго дискутировать и ответ неочевиден, то по поводу того, что за цифры требуют и где их можно посмотреть, размышлять не нужно. Есть конкретные платформы и там без особенного труда можно найти нужную информацию. Представляется, что для кандидата или доктора наук, которые активно вовлечены в исследовательский процесс, это не должно составить никакой проблемы. Однако сообщество обучается с большим трудом. Отсюда можно сделать один

простой вывод: большинство преподавателей и исследователей не обладают базовыми навыками работы с современной научной информационной инфраструктурой, что по сути может поставить вопрос вообще об их профессиональной компетентности. Современные объемы новой информации в любой из наук таковы, что старые способы поиска и оценки публикаций для чтения специалистами по научной информации признаны неудовлетворительными.

Третьей и, пожалуй, основополагающей, если так можно говорить о проблемах, трудностью с внедрением информационной грамотности в обиход преподавателей высшей школы мы считаем отсутствие интереса к развитию исследовательских навыков у студентов. Сейчас небольшое движение в этом направлении началось, однако только в связи с желанием увеличить объемы англоязычного публикационного потока. В остальном считается, что хороший студент и аспирант научится всему сам, нужно только дать ему научного руководителя. Такая модель, безусловно, могла быть успешной в элитарном университете, где человек мог получить достаточно внимания не только от научного руководителя, но и от всех преподавателей, и не будет работать сейчас из-за большой аудиторной и административной нагрузки, которая постоянно только растет.

Общеобразовательная школа в России в плане методики всегда была значительно более систематической, поэтому и компьютерная, и цифровая, и медиа- и информационная грамотности находят там более благоприятную почву для развития. Однако тот уровень развития навыков, которые нужны в школе средней, совершенно неадекватны задачам школы высшей, потому что от студента требуют самостоятельности и исследований. Информационная грамотность — это ключевой навык для проведения исследований, как станет понятно, когда мы разберем ее содержательное наполнение.

Перечисление причин невысокой популярности понятия информационной грамотности не делает его более понятным. Поэтому обратимся к нормативным документам, которые были подготовлены Международной библиотечной ассоциацией (IFLA). Х. Лау, который является автором документа «Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни», определяет информационную грамотность следующим образом: «В англо-говорящих странах этим термином называют информационные компетенции, которые подразумевают способность идентифицировать потребность в информации и компетентность, и навыки по эффективному нахождению, оценке и использованию информации. В испано-говорящих странах под информационной грамотностью подразумеваются базовые школьные навыки чтения и письма. Грамотность —

термин, которым в министерствах образования называют учение чтению и письму, но не обязательно учение учиться. Предпочтительный термин – развитие информационных компетенций, по крайней мере, с точки зрения испанского языка. Синонимы: информационные умения, библиографическая подготовка, пользовательское образование, информационные компетенции» [5, с. 36]. Как и в большинстве определений до этого места в текста, впрочем, и после, мы имеем дело с понятием, которое пока не получило четкого закрепления. Лау дополняет понятие грамотности понятием компетенции, что только и делает его содержательным. Так, «термином «компетенция» обозначается комплекс навыков, позволяющих идентифицировать потребность в информации, извлечь, оценить и использовать информацию, а также реконструировать знания, содержащиеся в извлеченных информационных ресурсах. Синонимы: информационные умения, информационные возможности, информационная грамотность» [5, с. 36]. Мы видим, что информационная грамотность — это такой навык, который необходим для любой аналитической деятельности, тем более для научной. Если посмотреть на материалы по этой теме, то видно, что обычно значимость его, как и в случае с критическим мышлением, видят намного шире, поскольку считают, что без этого никакой человек не сможет ориентироваться в мире ни как личность, ни как гражданин, ни как потребитель (в сети можно найти информацию о том, что в библиотеках проводятся курсы по потребительской грамотности, что звучит свежо и актуально).

Однако в литературе мы чаще встречаем другое определение информационной грамотности, которое разработала в 1998 году Американская библиотечная ассоциация: «Быть информационно грамотным означает, что человек способен понять востребованность информации, и может ее найти, оценить и эффективно использовать. Информационно грамотные люди это люди, научившиеся учиться» [цит. по 5, Лау, с. 7]. В данном переводе на русский язык используется слово «востребованность», которое на наш взгляд правильное было бы переводить с английского как необходимость, поскольку в этом тезисе говорится о том, что человек понимает то, что ему не хватает информации для принятия какого-либо решения.

И в определении Х. Лау, и у авторов из Американской библиотечной ассоциации мы видим сдвиг в восприятии грамотности от навыков восприятия информации к качеству ее обработки. В таком виде новое понимание грамотности предполагает и большой набор аналитических навыков, которые мы можем вписать в критическое мышление. Как отмечает один американский автор по этому поводу: «При развитии информационной грамотности,

цель которого помочь студентам освоить мыслительные стратегии как интегральную часть того, что изучается, а не учить студентов мышлению вообще. Группа экспертов выделила шесть ключевых навыков критического мышления: анализ, умозаключение, объяснение, интерпретация, оценка и саморегуляция [автор ссылается на текст 1998 года, однако на его сайте есть обновленная версия от 2015 года. Впрочем, опирается это все на экспертный опрос, проведенный в 1990 году, который можно найти в сети]. Шесть этих навыков должны прививаться вместе с информационной грамотностью. Они связаны естественным образом. По ходу того, как студенты извлекают информацию из источников, им нужно анализировать то, что сказано, делать выводы, оценивать полезность информации. После нахождения нужной информации, студентам нужно делать выводы на основе умозаключений, объяснения и интерпретации» [4, с. 112]. Такую позицию можно считать естественной, однако далеко не во всех текстах мы ее видим. К тому же, сама Тейлор критическому мышлению в своем тексте уделяет около одной страницы, что говорит о невысокой заинтересованности в данной теме. У других автор из области библиотечного дела ситуация похожая. Нам кажется, что это не говорит о том, что критическое мышление в данной модели никого не интересует и не имеет перспективы развития. Скорее, нужно понять, что у этой традиции повышение активности и самостоятельности студента происходит на другом материале и выражается в развитии других навыков. Именно благодаря этой разнице и логическому взаимодополнению можно говорить о том, что развитие информационной грамотности является элементом развития критического мышления и наоборот. Соединение двух подходов может дать очень хороший совокупный результат. О том, как это можно сочетать и какие моменты курсов будут особенно выгодно дополнять друг друга речь пойдет ниже.

Здесь же отметим важное свойство курсов по информационной грамотности и по критическому мышлению: и те, и те должны хорошо влиять на качество принятия решений, поскольку учат проводить самостоятельные исследования и делать на основе собственных результатов ответственные результаты. Первые работают на это непосредственно, даже если просто посмотреть на программы, которые можно найти в сети; вторые более опосредованно. Мы неоднократно упоминали, что критическое мышление связано отчасти и с теорией принятия решений, поскольку может включать в себя и способы оценки сложных ситуаций, а также анализа поведения различных ее участников (заметим, что в источниках, с которыми нам на данный момент удалось познакомиться, данная сторона критического мышления не раскрывалась, а скорее просто проговаривалась). Навык обоснованного

принятия решений был бы особенно полезен на управленческих специализациях, а также в школах публичного и бизнес-управления.

Ценностью понятия информационная грамотность при планировании курсов по критическому мышлению на уровне бакалавриата является то, что во всех университетах есть сотрудники библиотеки, которые могут проводить если не курсы, то серии занятий для первокурсников. Делать это нужно не как занятия по разъяснению, что такое университетская библиотека и как она работает, а как отдельный курс, который должен читать отдельный специалист, в котором будут рассмотрены все стороны осмысления поискового запроса и проблемной ситуации, показаны различные поисковые средства, способы фиксации найденных результатов, их визуализации и коллективной обработки. Поскольку понятие компьютерной и цифровой грамотности входит в широкое понимание грамотности информационной, в данном курсе могут быть показаны различные техники, способствующие серьезному анализу и творческому решению проблем. Подготовка студентов к серьезной исследовательской и проектной деятельности должна содержать не только обучение на практике, но и развитие методического аппарата для такой деятельности. Курсы по информационной грамотности являются естественным местом для такого рода подготовки. По сути единственной на данный момент проблемой является неактивная роль библиотек в учебном процессе, а также то, что методическая поддержка студентов высшей школы пока не считается приоритетом вуза. Однако благодаря переходу на последние стандарты образования в общей и высшей школе сначала на бумаге, а по мере накопления хорошей практики и более реально внимание этим моментам будут уделять. Уже сейчас курсы по академическому письму стали престижными, значит, скоро мы будем видеть их в каждой магистратуре и аспирантуре. Отдельные курсы по повышению информационной грамотности тоже имели место в истории российского образования: например, раньше в РГГУ для первокурсников обязательным был курс по эвристике. Однако насколько нам известно, строился он ближе к идее библиотечной подготовки, а не информационной грамотности в широком смысле слова. К тому же, данные курсы теперь не читаются, хотя о них еще помнят.

2 Определения критического мышления

Нужно отметить, что большинство определений критического мышления, с которыми мы встречались, отличаются не столько неполнотой, сколько инструментальностью. Большинство авторов не пытаются нарисовать законченную картину того, что такое

критическое мышление, от чего оно зависит, для каких целей необходимо, а вместо этого решают значительно более простые задачи: определяют суть своих работ. Например, в работах педагогов мы увидим следующие определения: «Критическое мышление преподавателя мы можем определить как профессионально-ориентированный вид мышления, определяющий индивидуальную рефлексивно-аналитическую позицию преподавателя, проявляющийся в понимании и анализе проблемных аспектов взаимодействия со студентами, оценке степени адекватности принимаемых мер для выполнения профессионально значимых задач, готовности к разумному отказу от стереотипов и поиску лично-альтернативных решений возникающих научно-педагогических проблем» [6, с. 94]. Те же авторы для студентов-гуманитариев предлагают уточнение определения: критическое мышление — «это профессионально-ориентированный вид мышления, определяющий рефлексивно-аналитическую позицию будущего специалиста, проявляющийся в видении и анализе проблемных аспектов взаимодействия системы "человек-социум", оценке степени адекватности принимаемых мер для выполнения профессионально значимых задач, готовности к отказу от стереотипов и поиску логично-альтернативных решений» [6, с. 103]. Как мы видим, определения даются так, чтобы подтвердить предлагаемой в этой монографии разделение навыков критического мышления для преподавателей и студентов. Причем, если посмотреть на обе формулировки внимательно, то очевидно, что они ничем кроме применения одного набора навыков не отличаются: анализ, рефлексия, умение видеть стереотипы. Причем, «студенческая» формулировка выглядит более универсальной и «преподавательскую» можно считать частным ее проявлением. Однако на этом авторы не останавливаются и предлагают дополнительное определение для студентов технического профиля: «мы определяем его на основе выявленных индивидуально-типологических особенностей как профессионально-ориентированный вид мышления, проявляющийся в выделении скрытых закономерностей; понимании сложных логических отношений; обоснованном выборе методов, алгоритмов, формул; дифференциации существенных признаков предметов, явлений от несущественных; принятии адекватных управленческих решений; самостоятельном нахождении и устранении ошибок; установлении соответствия между данными» [6, с. 111]. По каким причинам именно студенты технического профиля должны быть сильны в логике и принятии решений не совсем понятно. Полагаю, что при описании подхода к тому, что такое критическое мышление в понимании этих авторов объединить все три функциональных типа и тогда мы получаем следующий набор навыков: а) рефлексия, б) скептическое отношение к

стереотипам, в) умение видеть нарушения логики, г) осознанный подбор интеллектуального инструментария, д) анализ массивов информации, е) умение видеть отношения с людьми во всей их сложности. Не вызывает сомнений, что такой набор качеств крайне похвален, однако он нам не кажется систематическим. Другая проблема с данными навыками состоит в том, что авторы в своих трудах (как монографии, так и предшествующих ей статьях) не предлагают механизмов развития и оценки развитости данных навыков. Если последнее едва ли можно считать недостатком, поскольку практически все тексты по критическому мышлению говорят о синтетической природе этого понятия, которое затрудняет измерение навыка, то первое — отсутствие очевидных методов развития навыков представляется серьезным недостатком. Те конкретные примеры, которые все же можно найти в книге, в основном взяты из известного труда по педагогике критического мышления для общеобразовательных школ [7], первое издание которой вышло в 2004 году.

Авторы пытаются разрешить проблему сложности, предлагая модель развития критического мышления субъектов образовательного процесса в вузе, и выделяют «для оси индивидуально-типологические особенности личности ... «следующие координаты» — стадии: особенности интеллекта, коммуникабельность, эрудированность, креативность. Ось особенности саморегуляции личности характеризуется следующими «координатами» — стадиями: организованность, целенаправленность, рефлексивность, непосредственно саморегуляция. Наконец, ось особенности мышления личности содержит такие «координаты» — стадии, как: аналитичность, логичность, рациональность, абстрактность мышления» [6, с. 123]. К сожалению, после того, как эта модель заявляется, она описывается как реально существующая. Без особенных доказательств того, что так и есть на самом деле. Но что удручает даже более, так это то, что даже такая казалось бы детальная модель остается в рамках высокой теории. Единственное, чем она хороша, так это той психологической и педагогической риторикой, которая довольно убедительна в доказательстве различных траекторий развития критического мышления у «субъектов образовательного процесса». Из книги, которая начинается с заявлений о том, что критическое мышление стало одним из ключевых качеств профессионала, остается не ясным, как будет развиваться критическое мышление на рабочем месте и как оно вообще может выглядеть за пределами образовательного учреждения.

Можно считать попыткой соединить критическое мышление с практикой введение в навыки критического мышления умения работать в группе и руководить. Это может даже показаться естественным, поскольку руководителям необходимо принимать большое

количество решений, однако не совсем ясно в какую из «координат — стадий» вписывается развитие этого навыка.

Здесь кроется одна из важных особенностей литературы, с которой мы смогли познакомиться: она носит либо крайне теоретический, часто даже нормативный характер и поэтому не имеет выхода в практическую плоскость; либо очень практическая и поэтому часто не совсем ясно, зачем авторы используют понятие «критическое мышление», ведь пишут они, например, про стимулирование групповой работы на занятии в школе или вузе или развитие навыков аналитического чтения.

Российские исследователи наполняют критическое мышление следующим содержанием: «критическое мышление, которое предполагает наличие навыков рефлексии относительно собственной мыслительной деятельности, учение работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами, развитие способностей к аналитической, прогностической деятельности, проблемному видению, поиску альтернативных, инновационных форм, средств и методов, способствующих рациональному решению задач и проблем, а также оценке аналогичных возможностей других людей» [6, с. 19]. В определении перечисляется значительное количество навыков, причем хочется отметить языковую избыточность: умозаключения и суждения; альтернативные и инновационные; формы, средства и методы — каждая пара или тройка говорит о каком-то полезном умении путем перечисления способов приложения этих умений. К сожалению, как и во многих других публикациях по критическому мышлению, выполненных педагогами, нам приходится прорываться через крайне избыточные описания, которые, к тому же, делаются на таком языке, что непосвященному в тонкости советской педагогической теории, в них проникнуть практически невозможно. Эту особенность поведения российских педагогов отмечали в различных материалах многие зарубежные преподаватели, которые занимались программами внедрения критического мышления в школы и высшие учебные заведения. В результате свойственной российским педагогам повышенной теоретической чувствительности мы получаем такой набор свойств критического мышления, относительно которого не понятно, кто, когда и как будет его применять.

Важной особенностью подхода тамбовского коллектива является интерес к критическому мышлению педагога и студента в отдельности. Основной акцент в итоговой книге [6] сделан на педагоге. «Проблема развития критического мышления преподавателей вуза слабо разработана как в теоретическом, так и в практическом аспектах» [6, с. 21], — утверждают авторы. Данное замечание в первую очередь интересно самой постановкой

проблемы: авторы полагают возможным выделить разные типы или разные стили критического мышления, одно из которых будет присуще преподавателям, а второе— студентам. Найти в данной книге список навыков или свойств того и другого нам не удалось, что ставит всю конструкцию под вопрос. Но даже если такое распределение свойств в книге присутствовало, то ситуация не становилась бы более ясной. Безусловно, если мы посмотрим на развитие человека, то мы сможем на разных его этапах выделить какие-то свойства, которые к определенному возрасту должны быть развиты, а также какие-то свойства, на которые едва ли стоит рассчитывать. Однако в случае с высшей школой мы в основном имеем дело с людьми уже практически взрослыми. Особенно если брать магистров и аспирантов. Поэтому разделение, предложенное в данной книге, особенно учитывая то, что делается оно по функциональному признаку, едва ли можно признать удовлетворительным.

Преимущественное внимание на педагогических кадрах не является особенностью конкретно этого коллектива под руководством Л. Н. Макаровой. Значительная часть корпуса русскоязычной педагогической литературы, с которым нам удалось познакомиться, обращено к педагогам. Отчасти это связано с тем, что те международные программы, которые в конце 1990-х—начале 2000-х годов действовали в России ориентировались именно на педагогическое сообщество. Станным образом получилось так, что последующая литература за исключением небольшого количества работ, сохранила свой интерес

Описание сути критического мышления будет неполным, если мы не зафиксируем одно из его необходимых условий, наличие которого только и позволяет говорить о развитом критическом мышлении, — мы говорим об умении распознавать ситуации, в которых нужно останавливать автоматизм и начинать мыслить критически. Между «обладать» навыками и «использовать» может существовать большой разрыв, который многими не преодолевается вовсе или преодолевает редко. Особенно хорошо это заметно на переносе аналитических навыков из профессиональной деятельности в обычные жизненные ситуации. Несмотря на то, что карикатурное изображение ученых как невероятно невнимательных недотеп едва ли можно признать верным, базовая идея здесь совершенно точна: люди воспринимают свои умения в связи со средой, где они собираются их применять. Отсюда вырастает и одна из наиболее принципиальных проблем развития критического мышления: как сделать это так, чтобы навыки, полученные во время обучения в университете, потом использовались в профессии и личной жизни? Очевидного ответа нет, однако в разных типах образования некоторые решения находятся. Например, в бизнес-школах перенос в профессиональную сферу происходит за счет того, что разбираются реальные ситуации, материал носит очень

практический характер и поэтому изначально воспринимается как связанный с жизнью. Однако в рамках традиционного высшего образования такой подход едва ли применим, поскольку он означал бы отказ от развития общих навыков и расширения кругозора.

Современные психологи пришли к выводу, что поскольку наше мышление в повседневной жизни не решает сложных задач, не нуждается в точности — и поэтому не особенно время- и трудозатратно. В отличие от него серьезное аналитическое мышление требует больших ресурсов — и поэтому используется довольно редко. Если принять это разделение повседневного или поверхностного и аналитического или глубокого мышления, то критическое мышление во многом будет означать навык переключения типов мышления: умение вовремя перейти к аналитическому мышлению и сделать обоснованные выводы, а потом точно оценить последствия исполнения своих решений.

Одним из наиболее точных описаний особенностей критического мышления как предмета можно считать список, предложенный Г.В. Сориной и И.Н. Грифцевой: практическое приложение, внимание к личностному фактору, анализ различных типов ошибок, интерес к анализу вопросительных форм [9].

В литературе можно встретить попытки связать или противопоставить критическое мышление с творческим. К сожалению, выглядит этого немного странно в свете того, что уже критическое мышление, как было показано выше, понимается разными исследователями и практиками разными способами. При этом чаще всего творческое мышление в таких сравнениях определяется от противного. Вообще, создается впечатление, что в данном контексте выделение категории «творческое мышление» происходит в силу инерции образования понятий. Раз в тексте есть одно, то ему можно противопоставить другое. В то же время, в зависимости от оценки отношений критического и творческого мышлений мы можем классифицировать позиции исследователей. Как правило, те, кто придерживается строгого понимания критического мышления и связывают его с логикой, четко отделяют его от творческого. Другим исследователям, с более широкими мерками, противопоставить данные мышления не удастся, поскольку они связаны даже не столько хронологически: сначала критика — потом творчество, сколько логически: подлинное новое (осознанное новым) по определению возможно только тогда, когда предыдущий опыт разобран и оценен. В то же самое время не совсем ясно, чего именно авторы добиваются, демонстрируя положительные стороны критического мышления.

Одним из вариантов ответа на вопрос, зачем вообще в текстах про критическое мышление появляется упоминание творчества, может служить то, что обычное

словоупотребление изначально неверно интерпретирует понятие критики. Критик—это человек, который ищет недостатки, делает это либо по долгу службы, либо из-за особенностей своего характера; он обязательно предвзят и склонен видеть все в мрачных тонах. Почему именно такой набор свойств закрепился, вопрос сложный, однако в результате тем, кто продвигает в образовательной системе курсы по критическому мышлению, приходится оправдывать свое начинание. Более успешной стратегией может быть вводные главы или занятия, посвященные тому, что такое критика на самом деле. Вероятно, только после прояснения этого момента можно понять, что собственно развивается в курсах критического мышления. Если мы остаемся в рамках обыденного смысла, то наше понимание вполне вписывается в те построения курсов, которые опираются на формальную и нет логику. А если мы видим критику как внимательное изучение чего-то, то к курсу естественным образом добавляются элементы теории познания, психологии, социологии, информатики, языкознания и других дисциплин, поскольку внимательное исследование любого феномена предполагает его существование и самого по себе, и в качестве элемента социальных, знаковых и других отношений, учет специфики его восприятия.

3 CFAR [Центр прикладного рационального мышления]

Критическое мышление довольно успешно развивается и за пределами мира науки и образования. Несомненно, что образование в сфере бизнеса строится таким образом, чтобы стимулировать внимательность, нестандартное мышление и другие качества. Однако деловое администрирование часто ориентируется на довольно четкие профессиональные задачи и стандарты, которые могут, но не должны транслироваться в другие сферы жизненного опыта. Относительно возможной роли курсов по деловому администрированию в развитии критического мышления будет сказано далее в разделах об опыте различных регионов, а здесь нужно обратиться к одному очень яркому примеру, которые подчеркивает одно из измерений, которые можно обнаружить в современных рассуждениях о критическом мышлении — речь идет о научной рациональности.

Несмотря на убедительную критику научной рациональности в XX веке, а также критику технологии и техноутопизма, научное исследование многим представляется лучшим примером рационального и обоснованного мышления. Среди людей, которые работают в и интересуются современной наукой и технологиями в определенный момент по причинам довольно случайным (был написан фанфик на эпопею о Гарри Поттере), появился интерес

заняться просвещением в сфере рационального мышления. Наиболее яркое воплощение это получило в движении CFAR. Несмотря на то, что основу данной группы на момент ее становления представляли люди, включенные в исследовательские и образовательные организации, формироваться как организация CFAR стало за пределами институций, традиционно занимающихся этой работой. Такое решение было совершенно осознанным. В своем манифесте 2013 г. группа заявляет, что навык рационального мышления они считают крайне значимым для эффективной профессиональной и ответственной за свою судьбу, а также жизни близких и планеты в целом жизни. Благодаря своей миссии CFAR создала несколько тренингов, которые стали использоваться другими группами по всему миру. Успех CFAR во многом был вызван тем, что она была вписана в уже сформированную среду людей, объединенных интересом к Гарри Поттеру и науке. Несмотря на кажущуюся комичность ситуации, обращение к персонажам популярной культуры в данном случае помогло распространить новое знание по многим странам. CFAR изначально не стремилось написать книгу или набор методических текстов, поскольку видело свою цель не в обобщении знания и даже не в распространении информации на как можно более широкие аудитории, а в том, чтобы развивать навыки. Именно поэтому основным продуктом деятельности CFAR — это тренинги. С самого начала своей деятельности они видели своей задачей создание такого тренинга, который был бы интересным в плане информации, приятным в плане общения и богатым по полезным для будущей практической деятельности технологиям. Через два года после публикации своего первого манифеста CFAR заявило о том, что они сформулировали свой идеальный тренинг.

4 Критическое мышление и письмо

В общем образовании понятие «критическое мышление», а точнее, РКМЧП — развитие критического мышления через чтение и письмо, стали уже вполне привычными понятиями. Знакомство российского сообщества педагогов школы с этими методиками произошло уже практически 20 лет назад: в 1997 году, — когда в рамках международного проекта представители шести российских регионов посетили семинары по данной программе. В 2001 году в журнале перемена появляется ряд текстов, посвященных данной проблематике, которые в 2005 г. будут собраны в брошюру «Критическое мышление и новые виды грамотности». В 2004 году в московском издательстве «Просвещение» выходит первое издание книги С. И. Заир-Бека и И.В. Мушавинской «Развитие критического мышления на уроке» [7] (второе дополненное издание вышло в том же издательстве в 2011 г.). С.И. Заир-

Бек с другим соавтором — И. О. Зигашевым — издает несколько книг в менее престижном петербургском издательстве «Дельта-Альянс»: «Учим детей мыслить критически» и «Критическое мышление: технологии развития». В журналах, посвященных школьному образованию с этого периода мы находим множество материалов о том, что такое критическое мышление и как оно вписывается в глобальные и российские тенденции эволюции образовательных систем. Параллельно возникает тема развития критического мышления будущих и актуальных педагогов. Нам кажется, что можно утверждать, уже в начале 2000-х годов критическое мышление в виде РКМЧП стало вполне известной и распространенной педагогической технологией. Другие способы понимания критического мышления и, соответственно, другие способы его развития в школьную педагогику не проникали, хотя ряд текстов, где можно было познакомиться с альтернативными идеями у российских педагогов был. Самый яркий пример — это многочисленные популярные книги Э. де Боно и довольно серьезный текст Д. Хальперн [8].

В России одним из локомотивов интереса к теме критического мышления в конце 1990-х годов стала деятельность преимущественно европейских фондов, которые вкладывали силы в реформу российской системы образования. Потом РКМЧП стало жить своей собственной жизнью: обрело сообщество, своих «евангелистов», которые на протяжении нулевых годов создали достаточно большой корпус методических текстов. К сожалению, и в начале и в конце он в основном касался школьного образования.

Вторым толчком развития критического мышления, который имел внутреннюю причину, но нашел выражение в заимствовании моделей из западного опыта, можно считать движение за развитие академического письма, которое стало популярным в университетах в контексте борьбы за интернационализацию. Как только были поставлены первые общенациональные цели по продвижению российской науки в мире, тут же все администраторы столкнулись с проблемой неподготовленности кадров по большинству специальностей к тому, чтобы писать на английском языке в качественные издания. Похожие процессы мы можем наблюдать и в других странах. Здесь проявили себя две универсальные тенденции: а) фальсификация в форме публикации в «купленных» журналах, которые какими-то правдами или неправдами попали в списки индексируемых в мировых индексах научного цитирования; б) создание центров развития навыков академического письма. Как это ни странно, но до «майских указов» В. Путина качеством научных текстов именно как текстов были обеспокоены только редакторы журналов и научные руководители аспирантов. При этом, нужно отметить, что общий консенсус в большинстве дисциплин был прост:

научная «молодежь» писать умеет плохо. Откуда должны были появиться навыки академического письма не совсем ясно, однако специальных занятий для этого не организовывались. Стремление попасть в международные базы обнаружило не просто плохое знание профессионального английского языка, но и отсутствие навыков написания для профессиональных научных изданий. Критическое мышление здесь возникало в той же самой связке — развития критического мышления через чтение и письмо, ведь студентов сначала учили читать статьи правильно, видеть в них речевые модели, а потом уже писать, используя эти речевые модели. В таком случае у КМ подчиненное положение. Если обратиться к существующей в России литературе, то мы обнаруживаем небольшое количество учебных пособий, где показываются основы аргументированного письма, разбираются примеры письма неубедительного, а также логика построения убеждающего текста, но сделаны они для того, чтобы учить людей английскому языку, а не для того, чтобы развить универсальные навыки критического мышления.

Возникает вопрос о том, насколько навыки преодолевают «языковые барьеры» внутри индивидуального сознания. Опыт работы Факультета свободных искусств и наук в Санкт-Петербургском государственном университете, показывает, что переноса навыков не происходит. Поэтому для студентов запланированы два интенсивный курса в начале первого и второго годов обучения: на русском и английском языке соответственно. Однако вопрос даже не в том, насколько навыки аргументированного письма на английском могут быть полезны для развития навыков критического мышления вообще. Сама проблематика критического мышления значительно шире, чем только убедительное письмо. К тому же, на начальных курсах, когда студенты только адаптируются к новым когнитивным стилям и развитие критического мышления представляется наиболее продуктивным, знание английского языка у многих не такое хорошее для того, чтобы писать на нем тексты и выступать устно по сложным логическим, философским и моральным темам.

Другой проблемой развития навыков критического мышления через обучение аргументированному письму на английском языке является то, что само это занятие имеет довольно узкие цели. Чаще всего имеется ввиду, что лучший результат — это публикация в авторитетном западном издании. Тогда как при развитии критического мышления такой результат можно считать очень частным и малозначительным. Таким образом происходит отчуждение развития навыков критического мышления от профессиональной работы, ориентация их на письменную коммуникацию. Из поля зрения тогда выпадает практически вся рефлексивная работа.

Заметим, что на первом этапе развития критического мышления через письмо, которое проводилось в школе, где, как известно, редко пишут большие аналитические тексты, основное внимание было обращено на проблемы повышения качества чтения и рефлексии о прочитанном. На втором этапе, который сейчас реализуется уже в университетах, причем на второй и третьей ступени образования (магистратура и аспирантура) чтение ушло на второй план и значение рефлексии тоже.

Список литературы

- 1 Плотникова Н.Ф. Формирование критического мышления студентов вуза в условиях командной формы организации обучения. — Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2015. — 84 с.
- 2 Калинин Л.А. "Критицизм" Канта и становление критического мышления // Критическое мышление, логика, аргументация: сборник статей / Под ред. В.Н. Брюшкина, В.И. Маркина. — Калининград: Изд-во КГУ, 2003. — С. 35–50.
- 3 Roth M. Beyond the university: Why liberal education matters? — Yale: Yale univ. press, 2014. — 240 p.
- 4 Taylor J. Information literacy and the school library media center. — Westport, Conn.: Libraries Unlimited, 2006. — xv, 150 p.
- 5 Лай Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни / пер. с англ. Т. Сорокина; МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». — М., 2007. — 45 с. — URL: <http://www.ifap.ru/library/book101.pdf> (дата обращения: 1.06.2016).
- 6 Критическое мышление преподавателя и студента / Л. Н. Макарова, А.В. Королева, И.А. Шаршов, И.В. Косенкова. — Тамбов: Изд. дом ТГУ им Г.Р. Державина, 2015. — 308 с.
- 7 Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. — 2 изд., доработанное. — М.: Просвещение, 2011. — 223 с.
- 8 Хальперн Д. Психология критического мышления. — 4-е междунар изд. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.
- 9 Сорина Г.В., Грифцова И.Н. Критическое мышление: конструирование основной идеи // Критическое мышление, логика, аргументация: сборник статей / Под ред. В.Н. Брюшкина, В.И. Маркина. — Калининград: Изд-во КГУ, 2003. — С. 8–29.