

Научная статья

УДК 13+378

DOI: 10.15372/PHE20220203

Оценка знаний студентов вуза в контексте критического мышления

Хохлова Людмила Васильевна¹

¹Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал РГППУ), Тагил, Россия

Аннотация. *Введение.* Проблема оценивания знаний студентов вуза актуальна в силу появления новых технологий и форматов обучения. На смену формальной оценке знаний по стандартам экзамена приходит индивидуализация процесса оценивания не только знаний, но и уровня компетентности студента. Цель – исследование критического мышления студентов в его интенции на оценивание знаний. *Методология* исследования основана на системном понимании критического мышления. Анализируются качества критического мышления в процессе оценивания знаний. На основе синтеза взаимодействий качеств мышления, методов оценивания, специфики технологий обучения философии и возможностей философской рефлексии обосновывается значимость самооценки. Структурный подход позволяет рассматривать самооценку как самостоятельный конструкт, функционирующий за пределами процедуры оценивания. *Обсуждение* основано на использовании авторской модели критического мышления. Определены компоненты критического мышления. Рассмотрено взаимодействие критического компонента с качествами рефлексивности и конструктивности критического мышления. Анализ оценочной деятельности студентов позволяет определить особое место философии как учебной дисциплины, формирующей критическое мышление. В силу диалогичности содержания философии становится возможным применение технологий диалога. Выдвигается идея, что оценка наиболее продуктивна, если она представляет собой процесс построения диалогов преподавателя и студента, студента и других участников группового диалога. Анализируются роль самооценки и возможности ее развития в процессе оценивания знаний. Наиболее продуктивным результатом представляется совпадение оценки и самооценки в ходе философствования. *Заключение.* Конструктивный характер философской критики и технологии развития критического мышления необходимо применять в процессе оценивания знаний. Технологии проблемного обучения, диалоговая технология, философский анализ с применением рейтинга, формируя качества критического мышления, оказывают влияние на самооценку студента.

Ключевые слова: оценка, самооценка, рефлексия, диалог, критическое мышление, диалог, проблемное обучение, критический анализ

Для цитирования: Хохлова Л. В. Оценка знаний студентов вуза в контексте критического мышления // Философия образования. 2022. Т. 22, № 2. С. 35–52. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20220203>

Scientific article

Assessment of university students' knowledge in the context of critical thinking

Lyudmila V. Khokhlova¹

¹Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) RSPPU, Tagil, Russia

Abstract. *Introduction.* The problem of assessing the knowledge of university students is relevant due to the emergence of new technologies and learning formats. The formal assessment of knowledge according to exam standards is being replaced by the individualization of the process of assessing not only knowledge, but also the level of competence of the student. It is important to investigate the critical thinking of students in its intention to evaluate knowledge. *Methodology.* The research methodology is based on a systematic understanding of critical thinking. The qualities of critical thinking in the process of knowledge assessment are analyzed. Based on the synthesis of interactions of thinking qualities, assessment methods, the specifics of philosophy teaching technologies and the possibilities of philosophical reflection, the importance of self-assessment is substantiated. The structural approach allows us to consider self-assessment as an independent construct functioning outside the evaluation procedure, but dependent on this procedure and participating in it. *Discussion.* The discussion is based on the use of their own model of critical thinking. The components of critical thinking are discussed. The interaction of the critical component with the qualities of reflexivity, constructiveness of critical thinking is considered. The analysis of students' evaluation activity in the context of critical thinking allows us to determine the special place of philosophy as an academic discipline that forms critical thinking. Due to the dialogic nature of the content of the discipline, the use of dialogue technologies becomes possible. The idea is put forward that evaluation is most productive if it is a process of building dialogues between a teacher and a student, a student and other participants in a group dialogue. The role of self-assessment and the possibilities of its development in the process of knowledge assessment are analyzed. The most productive result is the coincidence of assessment and self-assessment in the course of philosophizing. *Conclusion.* Assessment methods should be aimed at the formation of the student's openness, readiness to discuss the results of activities and the development of adequate self-assessment. These possibilities are realized through the constructive nature of philosophical criticism. Technologies for the development of critical thinking in the study of philosophy can be used in the process of evaluating knowledge. The technology of problem-based learning, dialogue technology, philosophical analysis with the use of rating, forming the qualities of critical thinking, have an impact on the student's self-esteem.

Keywords: assessment, self-assessment, reflection, dialogue, critical thinking, dialogue, problem-based learning, critical analysis

For citation: Khokhlova L. V. Assessment of university students' knowledge in the context of critical thinking. *Philosophy of Education*, 2022, vol. 22, no. 2, pp. 35–52. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20220203>

Введение. Современная система образования, стремясь преодолеть коллизии информационной парадигмы, порождает новые противоречия.

С одной стороны, актуальными являются разработка и применение новых технологий, что сопровождается появлением новой информации. Эта информация касается уже не объекта изучения, а самих технологий и возможностей их применения. Часто целью процесса обучения становится не овладение инновационными технологиями, а готовность их порождать и осваивать, чтобы порождать новые... Средством рождения новых технологий является реконструкция, манипуляции с имеющимися источниками информации. Эта тенденция не противоречит постмодернистской картине мира с ее бесконечным разнообразием отражаемой реальности, с одной стороны, и бесконечной возможностью переосмысления и реконструкции – с другой.

Предпосылки в виде материальной технической базы опережают интеллектуальные предпосылки в развитии навыков мышления. Молодой человек остро ощущает потребность в социально значимых навыках. Опираясь на собственный опыт и мнение старших, он часто формирует оценку наук и учебных дисциплин, воспринимая их только с точки зрения необходимой, на его взгляд, информации. Очевидно, что социальная значимость информации измеряется качеством рефлексии и тем смыслом, который открыт для личности. Отсюда важность уровня рефлексивности как качества мышления студента. Открытие смысла знания и навыков происходит в ходе различных актов рефлексии, в том числе в процессе оценки и самооценки знаний студента.

Цель исследования – на основе анализа процесса оценивания знаний по философии студентов высшего учебного заведения изучить взаимодействие оценки и самооценки учащихся в контексте критического мышления. В ходе реализации этой цели решается *проблема* объективного и субъективного аспектов оценки, и, соответственно, возможностей многоуровневой оценки знаний, направленной на учет личных результатов студента и его самооценки.

Методология. Объектом исследования являются условия, при которых критическое мышление позволяет формировать и развивать определенные качества мышления. Одним из условий выступает определение понятия «критическое мышление». В литературе встречается множество его определений, из которых в качестве наиболее значимых мы рассматриваем понимание критического мышления в западной дидактике. Начиная с Ж. Пиаже и Дж. Брунера¹ на протяжении XX в. западная школа критического мышления переосмысливала содержание критического мышления, пройдя эволюцию от R. H. Ennis (Р. Энниса) [1] до R. Paul (Р. Пола) [2]. Авторы

¹ Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / сост., новая ред. пер. с фр., комм. В. А. Лукова, В. А. Лукова. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 526 с.; Брунер Дж. Процесс обучения / под ред. А. Р. Лурия. М.: АПН РСФСР, 1962. 82 с.

часто используют определение R. Paul (Р. Пола) [2], который не только обращает внимание на рациональную и рефлексивную стороны критического мышления, но и подчеркивает его социальную значимость в быстро меняющемся мире. Критическое мышление дает возможность человеку адаптироваться в нестандартных ситуациях. В конце прошлого века была сформирована концепция развития критического мышления путем изучения философии. Она получила теоретическое обоснование и практическое развитие в деятельности М. Липмана (М. Липмана), основателя института критического мышления и международного движения «Философия для детей» [3]. Изучение рефлексивного мышления как критического и творческого продолжили в отечественной теоретической и практической деятельности Н. С. Юлина [4] и М. Н. Дудина².

В научных исследованиях В. А. Попкова, А. В. Коржуева, Е. Л. Рязановой [5] сформулировано наиболее целостное понимание критического мышления как специфической формы оценочной деятельности, ведущей к развитию субъекта деятельности и мира, с которым он взаимодействует. В литературе, посвященной школьной дидактике преобладает использование критического мышления как рефлексивного, предлагаемого, например, в концепции С. И. Заир-Бека³.

В литературе последних лет проблема критического мышления получила широкое освещение. В исследовании Н. С. Касаткиной раскрываются сущность и особенности формирования критического мышления студентов вуза в процессе изучения педагогики, предлагаются авторская модель критического мышления и педагогические условия ее функционирования [6]. Для нас важен философский подход, который содержится в работах А. В. Фёдорова, основанный на идее L. Masterman (Л. Мастермана), рассматривающий развитие критического мышления в медиаобразовании. Особое значение придается системному подходу к пониманию критического мышления. В работе А. В. Фёдорова указывается на возможное упрощение понятия «критическое мышление», ведущее к формированию востребованных качеств мышления, но не формирующее критического мышления как целостной системы [7]. Системный подход к понятию и измерениям критического мышления содержится в концепции Л. В. Хохловой [8].

Необходимость формирования критического мышления в университетском образовании обосновывает М. В. Мищенко [9]. О. И. Ваганова, М. П. Прохорова, Д. А. Лошкарёва анализируют критическое мышление у студентов вузов в свете новых образовательных стандартов. Понятие

² Дудина М. Н. Дидактика высшей школы: от традиции к инновациям: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2015. 150 с.

³ Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей. М.: Просвещение, 2011. 223 с.

«критическое мышление» рассматривается ими как способность ставить новые вопросы, выработать аргументы, принимать независимые и продуманные решения. Задача критического мышления – открытость к восприятию мнения другого – реализуется в курсе «Основы педагогических измерений» [10].

И. А. Пономарёв, Л. В. Пятилетова исследуют возможности философии в преодолении когнитивной однонаправленности мышления в виде клипового мышления, которое распространяется и на собственный жизненный проект человека. Философия профессионально приобщает к критическому мышлению через взаимодействие «студент – преподаватель» [11]. Эту проблему Н. В. Киреева, Е. В. Чудинова рассматривают с позиции социокультурных рисков, одним из которых они считают упрощенное мышление, связанное с узкопрофессиональной направленностью онлайн-курсов по обучению конкретным технологиям критического мышления [12]. Н. В. Ронжина анализирует бинарный характер формирования профессионального мышления, выделяя инвариантный и вариативный уровни, и исследует их в контексте универсальной компетенции «системное и критическое мышление» [13]. В работе В. П. Савёлова [14] эта компетенция рассматривается как фактор обеспечения информационно-психологической безопасности личности.

Востребованность критического мышления как основы вузовского образования обосновывается в публикации Л. Г. Светоносовой [15]. В подходе автора доминирует рефлексивность как качество критического мышления, анализируются интеллектуальная, личностная и аналитическая функции критического мышления. Рассматривается проектная деятельность в изучении педагогики как условие формирования рефлексивного мышления.

С. И. Некрасов, Н. А. Некрасова обращают внимание на основания критического мышления в сократическом диалоге античности. Майевтика Сократа направлена на самостоятельный поиск истины с помощью искусства построения вопросов и представляет интерес для развития современных технологий [16]. Н. П. Суханова акцентирует внимание на вовлечении философских инструментов для развития мышления. Анализируется проблематика языка, текста, теории знаковых систем, публичного дискурса. По мнению автора, логика как учебная дисциплина может служить основанием для преодоления когнитивных трудностей и формирования критического мышления [17]. Эту концепцию автор развивает, обосновывая необходимость критического мышления в университетском образовании [18]. В научной литературе широко отражены проблемы сфер использования технологий критического мышления. К ним обращаются преподаватели дисциплин естественно-научного цикла (В. А. Попков, А. В. Коржуев, Е. Л. Рязанова [5]), исследователи информационных технологий и массмедиа (Е. А. Столбникова [19], Л. Х. Гаттарова [20], Д. М. Гребнёва,

М. В. Машенко [21]). Многие авторы связывают качества критического мышления с обучением школьников и предлагают методы развития этих качеств.

Интерес представляют работы по методологии обучения иностранному языку на основе качеств критического мышления. Диссертационная работа К. И. Нехорошевой представляет собой исследование критической составляющей в рационализме Декарта, которую автор применяет в технологиях обучения французскому языку⁴. Е. М. Романова рассматривает мотивацию студентов и виды деятельности при обучении иностранному языку, ведущие к формированию критического мышления [22]. В. А. Медолович связывает сложный процесс формирования иноязычного мышления с технологией развития критического мышления [23]. Технологии критического мышления исследуют А. Е. Демидовская, Ж. А. Елукова [24], подчеркивая роль контрольно-оценочной деятельности как в процессе усвоения языка, так и в развитии самооценки студентов. Н. В. Вадбольская, А. В. Лучникова рассматривают возможности формирования навыков критического мышления в обучении английскому языку, придавая им общесоциальную значимость [25].

В связи с тем что в нашем исследовании критическое мышление изучается через анализ оценивания знаний студентов, важны работы в области оценивания знаний. Так, диссертационное исследование М. М. Дубцовой [26] посвящено организационным и педагогическим условиям оценки студентов вуза. Не менее актуальны технологические условия контроля и оценки студентов вуза, рассмотренные О. Е. Пермьяковым. Автору принадлежат работы, исследующие взаимодействие школьной и вузовской оценки, возможности индивидуального подхода к оцениванию знаний в вузе и другие проблемы, связанные с оцениванием учебной деятельности [27]. Заслуживает внимания исследование принципов, функций и средств оценивания учебной деятельности студентов вуза, авторы которого (О. В. Кисель, Н. Н. Зеркина, Г. А. Босик [28]) рассматривают функциональные определенности и инновации вузовской оценки. Е. В. Майков предлагает продуктивные методы накопительной балльно-рейтинговой системы в контексте различных этапов учебного процесса в вузе [29]. Л. А. Мухина обосновывает целесообразность внедрения активных методов для формирования навыков, необходимых в жизни, в том числе навыков коммуникации и самооценки [30]. В качестве активного метода оценки качества знаний Н. В. Григорьева исследует тестовый контроль [31].

В настоящей работе содержатся результаты теоретического исследования оценивания знаний студентов вуза как способа формирования

⁴ *Нехорошева К. И.* Картезианское мышление в культуре современной Франции (на примере развития гуманитарных технологий): дис. ... канд. филос. наук. М., 2019. 190 с.

у них адекватной самооценки. Акцент сделан на качестве критического мышления, что взаимодействует с методами обучения философии. Предполагалось, что результатом взаимодействия была самооценка студента, которая могла изменяться в ходе оценивания и выполнять конструктивную функцию, соответствующую качеству критического мышления. Методологической основой выступил системно-структурный подход к пониманию критического мышления. На основе синтеза взаимодействий качеств мышления, методов оценивания, специфики технологий обучения философии и возможностей философской рефлексии обосновывалась значимость самооценки. Структурный подход позволил рассматривать самооценку как самостоятельный конструкт, функционирующий за пределами процедуры оценивания, но зависимый от этой процедуры и в ней участвующий.

Предмет исследования – это взаимодействие методов оценивания деятельности студентов в процессе обучения философии с качествами критического мышления, направленное на формирование самооценки студента.

Обсуждение. Принципиально важным является рассмотрение критического мышления как системы качеств, способной переструктурироваться и выступать источником формирования новых структур. Начнем с рассмотрения продуктивного компонента, который в нашем контексте можно сопоставить с информационным вектором образования. Общедоступность к информации разного порядка не исключает дифференциации уровней овладения информацией, требующей различной оценки. Эти уровни измеряются качествами критического мышления, формирующими продуктивный компонент: эвристичностью, самостоятельностью, рефлексивностью. Рассматривая процедуру отбора информации, выделим, например, а) подбор информации по теме; б) подбор информации по проблеме; в) подбор информации по методологии решения проблемы и т. д. Как видно даже из названия процедуры, происходит усложнение задачи, применение различных качеств и, соответственно, необходима дифференциация оценки. Так, для решения проблемы нужна информация, которая требует эвристичности мышления как доминирующего качества. Уровни самостоятельности и рефлексивности также оцениваются по-разному.

Отметим, что информационный вектор образования может порождать множество функций процедуры оценивания. Конечно, основной остается рефлексивная функция. Уже на этом этапе нашего дискурса мы переходим к рефлексивной составляющей образования, проявляющейся в оценке знаний, которая в реальном образовательном процессе не отделима от информационной. Проблема состоит даже не в том, каков интервал знаний, необходимый для рефлексии. Очевидно, что качественный анализ при отсутствии знаний – это миф. Проблема состоит в определении уровней рефлексии и критериев их определения.

Все это позволяет сделать умозаключение, что в обучении на первое место выдвигается саморефлексия, а в нашем контексте – самооценка. Наиболее ценным результатом является позиция студента, который не занят «школярской бухгалтерией», а использует баллы как процесс, параллельный основной деятельности. Именно деятельность (познавательная, методологическая, научная) представляет основной интерес. На определенном этапе сам студент начинает критически относиться к возможностям своей деятельности и берет на себя ту задачу, к которой он готов. Задача более высокого уровня становится для него потенциально решаемой задачей. Балльно-рейтинговая система рационально отражает эту ситуацию. Более сложная задача – более высокий балл.

Каждый студент занимается исследовательской работой, начиная с курсовых проектов и заканчивая дипломной работой. Именно в такого рода работах пересекаются два вектора: информационный и рефлексивный. Качество и задачи работы напрямую зависят от качеств критического мышления студента. И если мы сводим критическое мышление к рефлексивному компоненту (что часто встречается в литературе), то ставим перед учащимся непосильную задачу научного исследования, к которому он зачастую не готов.

Бессмысленно ориентировать каждого студента на исследовательскую работу в начале работы над первой курсовой работой. На первый план, конечно, выходит овладение методологией, приемы работы с информацией. Только немногие переходят на уровень исследования, занимаясь им впервые (их нужно поощрять), но и те, кто успешно овладел приемами работы с информацией, методологическими приемами, заслуживают высокой оценки. К сожалению, оценка творческих работ в вузе не обсуждается по результатам, студент получает все ту же отметку, часто не ориентируясь в том, чего он достиг, а что еще предстоит сделать. Формальный оптимизм, проявляющийся в убеждении, что любой студент может заниматься исследовательской работой уже на первых курсах ведет к ряду негативных последствий. Отсутствие качественного исследования, непонимание специфики научного языка и методов, неумение использовать информацию, неумение делать выводы и т. д. Но мы отмечаем неадекватную самооценку, нежелание критически проанализировать процесс и результат, часто вытекающие из этого психологические проблемы. Мы акцентируем внимание на важности совпадения оценивания и самооценки студента, которое приводит к целеполаганию новых навыков.

Подобным образом можно проанализировать различные виды работы с информацией. Составление планов, раскрытие тезисов, цитирование первоисточников, контент анализ и другие формы обработки информации являются разными уровнями овладения компетенциями, что должно отражаться в оценивании.

На этапе оценивания осуществляется компаративная функция оценки в группе. Итоговая отметка может превращаться в определенный стереотип качеств личности, определять ее статус в группе: не озабоченной высокими оценками или, наоборот, устремленной на отличные оценки «любыми средствами», чаще всего он связан с неадекватной самооценкой личности. Разрушается или переносится в другую сферу деятельности социально-личностный компонент критического мышления.

В то время как высокий рейтинг решения конкретной задачи или функции (проект, публикация) стимулирует высокую оценку группы и адекватную самооценку, сравниваются не итоговые отметки, а конкретные умения и навыки. Так, в проектах разного рода применение приема распределения функций позволяет не только подтвердить самооценку «художнику», «критику», «историку», «библиографу», «знатоку языка» и т. д., но и услышать объективную оценку участников проекта. Рефлексия, направленная на поиск связи знания, новых видов деятельности, успеха, соединяющего личные ожидания и общественный престиж, становится основой самооценки.

Мы рассматриваем эти аспекты оценки в контексте критического мышления, смещение воспитательной функции оценки в сторону формирования самооценки, соответствующей познавательным усилиям студента. Самооценка играет важную роль, нежели внешняя оценка. Внешняя оценка на практике заменяется накоплением баллов – отметок. Балльно-рейтинговая система очень гибка. С одной стороны, отметка сиюминутна, но с другой – она может быть улучшена, дополнена путем собственных усилий студента, применения его способностей в другом виде деятельности. И, что в этом наиболее важно, решения будут приняты самим обучаемым на основе самооценки. Очевидно, что самооценка в этой ситуации предшествует отметке.

Тем не менее оценка не исчезает, она остается как потребность в нравственно-ценностной идентификации. Эта сторона оценки чрезвычайно важна на уровне вузовского обучения. Студент, приходящий в вуз, часто обнаруживает несоответствие базовой (школьной) оценки по предмету и отметок, которые он получает в вузе по смежным дисциплинам. Так как самооценка чаще всего высокая, она основана на профессиональных предпочтениях и школьных успехах по предмету, то необходимы средства для ее поддержания и обоснования. В условиях вуза отметим два обстоятельства, способствующих этому.

Во-первых, это компетентностный подход, в котором компетенции являются заменителями оценки. Сам студент формирует компетенцию в большей степени, чем обучающий его преподаватель. Известная проблема: меняется ли сама информация, когда мы ее используем? Информация, которую студент «прошел», «нашел», «усвоил», «использовал», «вспомнил», «понял», «пересказал своими словами» – очевидно, различная информация. Используя один и тот же текст, пользователь порождает разные тексты.

Формы «порождения» – это курсовая, дипломная работа, занятия наукой, информационной деятельностью, практикой, связанной с профессией, участие в олимпиадах, конкурсах, грантах. Баллы – отметка, измеряющая уровень компетенции.

Во-вторых, это предметы общегуманитарного цикла, которые не изучаются в школе. Одной из самых потенциально ориентирующих дисциплин, на наш взгляд, является философия и философские дисциплины. Помимо теоретической содержательной составляющей они имеют способность влиять на приемы мыслительной деятельности. Содержание этих предметов формирует гуманитарный кругозор человека. Но в нашем дискурсе первостепенна методологическая функция. Ориентируя на общее и даже всеобщее, философия учит абстрагироваться от частного. Наука обращена на поиск объективных, общих, повторяющихся связей. Умение размежевать повседневное и научное – важное основание компетентности профессионала.

Критическое направление в дидактике уже в конце прошлого века рассматривало философию как дисциплину, основанную на критическом мышлении. В силу диалогичности и рефлексивности философствования изучение философии благоприятно для формирования новых качеств критического мышления. Исследуем некоторые аспекты изучения философии, позволяющие рассматривать ее как предпосылку и способ развития критического мышления.

Можно исследовать некоторые методы философствования, которые предпочтительно применять для формирования качеств критического мышления как основания для самооценки студента. Как указано выше, философия диалогична. В процессе философствования рождается оценка, адекватная самооценке объекта. Философский диалог направлен на корректировку рефлексии и саморефлексии. Алгоритмы философского диалога: 1) мнение – обоснование – оценка; 2) критика обоснования – новое мнение и его обоснование. Критика доводов, приводимых для обоснования, наполняет диалог новыми идеями. Понимание логики и аргументации другого корректирует саморефлексию. Запускается механизм понимания непонятого, познания непознанного, поиска альтернативы стандартам прошлого опыта. Самооценка, как и оценка другого, оказывается в прямой зависимости от успеха этих процессов. Даже при несовпадении отметки и оценки потенциал саморефлексии возрастает, самооценка приобретает форму самокритики, ориентированной на креативные возможности и навыки.

Как отмечалось выше, сегодня критическим мышлением часто называют рефлексивное мышление, игнорируя другие его качества, связанные с философствованием. Такая характеристика сегодня присуща массовому сознанию. Критическое мышление массового сознания однокомпонентно,

доминирующий собственно-критический компонент формирует нигилизм или вместо преодоления барьера использует стереотипы «опыта прошлого». Часто даже на уровне СМИ мы встречаем мнение, которое критикует без обоснования, или мнения, которые параллельно критикуют и негативное, и позитивное в явлении, не вступая в диалог и не предлагая решения.

Например, в феврале 2022 г. СМИ обсуждают ситуацию в одной из школ Петербурга, в которой уволили учительницу за чтение стихов А. Введенского и Д. Хармса⁵. Критическое мышление присутствует у всех акторов ситуации. Директор, «которая сама любит стихи для детей Хармса», представитель петербургской интеллектуальной элиты, заявившая о провинциализме самой учительницы, «неверно интерпретирующей причину увольнения» и др. Но только философский подход к исследованию сего «кейса» позволяет выстроить анализ другого порядка. Это ситуация явно определяет предел свободы учителя и его творчества. Как аргумент звучит факт замены урока по Московской битве чтением стихов Введенского без согласования с администрацией. Почему учитель школы с литературным уклоном не может этого сделать? Насколько идеально выполняет поставленные задачи тот план урока или уроков, который согласован с администрацией? Что, наконец, является критерием (оценкой) компетентности профессионала?

Налицо разный уровень критического мышления бюрократической элиты, который, ориентируясь якобы на закон, исключает творчество. Другими словами, в какой-то степени творчество есть и даже поощряется, но важна именно «степень». Это можно сравнить с художественным творчеством ребенка: один любит рисовать, а другой – раскрашивать раскраски. Творчество присутствует в обоих случаях, но уровни его разные. Ведь учительница как человек, владеющий профессиональными компетенциями, могла ставить задачу: показать не только героическую сторону войны и значение победы, но и ту трагедию, которой была и война, и Московская битва? Но важен вывод не о педагогической целесообразности урока, а о степени свободы творчества компетентного профессионала, а также о целесообразности и границах бюрократического функционализма. Несмотря на разный уровень критического мышления, который отражают конкретные ситуации, критическое мышление всегда интерактивно, оно направлено на взаимодействие. Социально-личностный компонент критического мышления способствует социальной адаптации и студента, и функционирующего профессионала.

⁵ В Петербурге учительницу уволили за чтение школьникам Хармса и Введенского [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ntv.ru/novosti/2670460/?sn> (дата обращения: 27.02.2022).

В рамках философской методологии вывод анализа ситуации, преподносимой СМИ на философский уровень, – это еще одна методологическая возможность формирования качества рефлексивности. Философия позволяет использовать метод кейсов, изымая ситуации из современной действительности. Анализируя и оценивая не только ситуацию, но и способы анализа и подходы к нему, мы продвигаемся в развитии качеств критического мышления.

Качественное преподавание философии, на наш взгляд, может решить эти проблемы. Приоритет методологической функции философских дисциплин позволит специалисту не просто опираться на такие качества, как толерантность, открытость, критичность и т. п., но и овладеть ими на уровне самооценки. Выше указывалось, что мнение философствующего приобретает методологическую ценность, только если оно обосновано. Причем в ходе обучения философии допускается любое обоснование. Это скорее обучение логическим приемам, чем научному содержанию. Обоснование может быть неубедительным с научной точки зрения, на что могут указать оппоненты. Но если это обоснование убеждает обладателя мнения, а слушатели готовы его слушать, а возможно, и принять, это приносит удовлетворение и расковывает мышление. В то же время оценке подвергается не убедительность обоснования, а открытость студента для диалога, возможности для обсуждения, логическая согласованность доводов сторон. Этот прием предполагает различные этапы усложнения в зависимости от аудитории. Важнее то, что он может привлечь к философствованию на начальном уровне критического мышления. Он позволяет закрепить приоритет логического критерия в философствовании, научиться «взвешивать» обоснования, стремиться к переходу от повседневной очевидности к научной убедительности. Сравнивая повседневную и научную аргументацию, студент самостоятельно приходит к пониманию преимуществ и недостатков каждой, причем умозаключения рождаются в эмпирической деятельности. Уровень и качество обоснованности утверждения становятся важным критерием оценки, которая дается коллегиально.

Укажем на специфику еще одного метода, широко применяемого в философствовании. Назовем его философский рейтинг. Конечно, общие правила рейтинга, будь то ответ, презентация или теория, задаются общедисциплинарными алгоритмами, в той или иной степени закрепленными в коллективе. Например, оценивается полнота содержания, его теоретическая достоверность, новизна, систематичность изложения, наличие интересного факта, грамотная речь, качество презентации. Но этот рейтинг может формализовать и выхолащивать отметку. Несмотря на достаточно объективный характер она далека от совпадения с самооценкой. Часто удивляет ситуация, когда в ходе рецензирования высказывается много замечаний, но предлагается высший балл для итоговой отметки. Вероятно,

заданный алгоритм представляется как уже усвоенный навык, самооценка основана на привычно высокой отметке и на практике действует стереотип прошлого опыта. Философствование позволяет изменить параметры рейтинга. Они становятся открытыми для разных измерений. Например, можно не оценить наличие факта, который докладчик позиционирует как интересный, а обосновать уникальность его в ряду других фактов. Это может быть его занимательность, значимость в жизни или деятельности, эмоциональная насыщенность и т. д.

Диалектика научного познания основана на философствовании. Критическое мышление нацелено на поиск альтернативы и конструирование нового знания. Массовое сознание сегодня устремлено к новому. Но оно, скорее, направлено на потребление нового, чем на его порождение. Массовое сознание переполнено мифологемами, которые, подобно религиозным мифологемам, не подвержены сомнению: «каждый человек уникален», «у каждого человека свое мнение», «не ценишь свою жизнь, береги жизнь другого», «полюби себя и тебя полюбят другие». Их много, а объединяет их то, что человек с такими установками закрыт для альтернативы. Его самооценка – миф, который можно преодолеть только с помощью философствования. Осознание собственной индивидуальности происходит через практику не только противопоставления себя другому, но и через осознание ценности мнения другого, понимание другого, принятие альтернативы как данности.

Характер философской проблемы предрасполагает к определенному отношению к оценке. Философская проблема – это вопрос, решить который нельзя однозначно, поэтому, кроме стандартных критериев оценки, нужно предлагать нестандартные. Оригинальность решения, интерпретация факта, эвристичность обоснования – такие критерии предлагаются самими студентами и становятся объектами их самооценки.

Заключение. В результате обсуждения проблемы, на наш взгляд, удалось обосновать следующие выводы. Критическое мышление, рассматриваемое как система качеств мышления, может иметь различные доминанты. В обучении философии многие компоненты и качества критического мышления совпадают с качествами философского мышления, проявляющимися в философствовании.

В ходе обучения философии студентов вуза применяются технологии развития критического мышления. Эти технологии и методы могут применяться при оценивании учебной деятельности.

Философия как учебная дисциплина позволяет применять философствование при оценивании знаний. При правильной методологической направленности философствования это позволяет фиксировать индивидуальные результаты студента, стимулировать переход на новые уровни мыслительной деятельности и оказывает влияние на самооценку.

Понятие самооценки в нашем контексте имеет дидактический смысл и не исчерпывает его личностное содержание.

Совпадение оценки знаний и самооценки проделанной работы и достигнутых результатов приносит чувство удовлетворения, повышает интерес к разнообразным видам мыслительной деятельности, подтверждает конструктивные возможности критического мышления.

Чтобы реализовать анализируемые технологии и иметь объективные критерии полученных результатов, необходим научный подход к расчёту времени, отводимого на их осуществление. Преподаватель должен иметь достаточно времени на разработку, проверку и оценку разнообразных работ. Обоснованность оценки и ее соотнесенность с самооценкой являются одними из условий профессиональной компетентности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Ennis R. H.** Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. N. Y.: Friman, 1989. 926 p.
2. **Paul R.** Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World // Nassp Bulletin. 1991. Vol. 75, no 553. P. 120–122. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11233052>
3. **Lipman M.** Critical Thinking: What Can it Be? Educational Leadership. 1988. Ser. 1, no 1. P. 15.
4. **Юлина Н. С.** Философия для детей: обучение навыкам разумного мышления: монография. М.: Канон+РООИ Реабилитация, 2005. 463 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19985893>
5. **Попков В. А., Коржуев А. В., Рязанова Е. Л.** Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования: монография. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 2001. URL: 168 с. <https://elibrary.ru/item.asp?id=22594449>
6. **Касаткина Н. С.** Формирование критического мышления студентов вуза: монография. Челябинск: Изд-во Южно-Уральского науч. центра РАО, 2020. 152 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44491822>
7. **Фёдоров А. В.** Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия // Инновации в образовании. 2007. № 44. С. 30–47. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12794078>
8. **Хохлова Л. В.** Современные модусы критического мышления // Актуальные проблемы современного социально-гуманитарного знания: сб. трудов. Нижнетагильск: Нижнетагильский гос. соц.-пед. ин-т, 2016. С. 216–221. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28953135>
9. **Мищенко М. В.** Формирование критического мышления студентов университета // Организация работы с молодёжью. 2019. № 6. С. 2. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41723456>
10. **Ваганова О. И., Прохорова М. П., Лошкарёва Д. А.** Формирование критического мышления у обучающихся высших учебных заведений // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8, № 1 (26). С. 44–46. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37129990>
11. **Пономарёв И. А., Пятилетова Л. В.** Формирование навыков критического мышления: философия как технология «антиклипового мышления» // Гуманитарные научные исследования. 2017. № 7 (71). С. 15. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29782940>
12. **Киреева Н. В., Чудинова Е. В.** Развитие критического мышления как способ преодоления формирования упрощенного мышления в эпоху цифровизации образова-

- ния // Высшее образование сегодня. 2021. № 9–10. С. 29–33. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47383704>
13. **Ронжина Н. В.** Роль универсальной компетенции «системное и критическое мышление» в формировании профессионального мышления // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 2. С. 116–121. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42900426>
 14. **Савёлов В. П.** О некоторых проблемах формирования системного и критического мышления как универсальной компетенции выпускников российских вузов // Гуманитарный вестник Военной академии ракетных войск стратегического назначения. 2020. № 4 (21). С. 157–162. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45764125>
 15. **Светоносова Л. Г.** Модель формирования критического мышления студентов-бакалавров вуза на основе рефлексивных методик обучения педагогике // Приоритетные направления развития науки и образования / Э. Н. Ахметшина, Д. Х. Баратов, Л. Л. Бутузова [и др]; под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. Пенза: Наука и просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2019. С. 85–93. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37696867>
 16. **Некрасов С. И., Некрасова Н. А.** Метод «критического мышления»: ретроспективный анализ // Гуманитарный вестник Военной академии ракетных войск стратегического назначения. 2021. № 3 (25). С. 39–50. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47400279>
 17. **Суханова Н. П.** Аспекты вербальной практики программы критического мышления // Вестник Челябинского государственного университета. 2021. № 8 (454). С. 57–61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47460358>
 18. **Суханова Н. П.** Критическое мышление в системе университетского образования: сценарии внедрения // Вестник Омского университета. 2021. Т. 26, № 4. С. 57–61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47375780>
 19. **Столбникова Е. А.** Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов на/Д, 2005. 25 с.
 20. **Гаттарова Л. Х.** Развитие критического мышления на уроках информатики // Энигма. 2019. № 16-2. С. 46–51. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41833500>
 21. **Гребнёва Д. М., Машенко М. В.** Использование приемов технологии развития критического мышления на уроках информатики в школе // Информатика в школе. 2021. № 9 (172). С. 16–28. DOI: <https://doi.org/10.32517/2221-1993-2021-20-9-14-26>
 22. **Романова Е. М.** Мотивация студентов к формированию критического мышления средствами иностранного языка // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 5-4 (107). С. 132–134. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45781795>
 23. **Медолович В. А.** Формирование иноязычного мышления системой принципов оптимизации технологии «развития критического мышления» // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. 2017. № 6. С. 21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35233164>
 24. **Демидовская А. Е., Елукова Ж. А.** Основы формирования критического мышления с целью подготовки студентов к профессиональной деятельности в мультязыковой среде // Глобализация современных научных исследований – 2019: монография. Иваново, 2019. С. 118–128. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39195072>
 25. **Вадбольская Н. В., Лучникова А. В.** Обучение критическому мышлению на занятиях по английскому языку для студентов неязыковых специальностей // Евразийский союз ученых. 2017. № 12-3 (45). С. 4–7. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32248927>
 26. **Дубцова М. М.** Организационно-педагогические основы оценивания учебных достижений студентов как фактор повышения качества обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2007. 21 с.
 27. **Пермяков О. Е.** Методологические основы и технологии оценки индивидуальных образовательных достижений в системе профессионального образования: монография. М.: Федер. ин-т развития образования, 2008. 422 с.

28. Кисель О. В., Зеркина Н. Н., Босик Г. А. Принципы, функции и средства оценки качества обучения в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 4. С. 40. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43925055>
29. Майков Е. В. Накопительная система оценки успеваемости студентов // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2008. № 2. С. 3–19. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11659172>
30. Мухина Л. А. Влияние активных методов обучения на оценку результатов обучения и самооценку полученных знаний студентами // Тенденции развития науки и образования. 2020. № 62-13. С. 85–89. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43170673>
31. Григорьева Н. В. Тестовый контроль в системе средств оценки качества знаний студентов вуза // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2021. № 1. С. 11–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44855531>

REFERENCES

1. Ennis R. H. *Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research*. New York: Friman Publ., 1989, 926 p.
2. Paul R. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. *Nassp Bulletin*, 1991, vol. 75, no. 553, pp. 120–122. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11233052>
3. Lipman M. Critical Thinking: What Can it Be? *Educational Leadership*, 1988, ser. 1, no. 1, p. 15.
4. Yulina N. S. *Philosophy for children: teaching the skills of rational thinking*: a monograph. Moscow: Canon + ROOI Rehabilitation Publ., 2005, 463 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19985893> (In Russian)
5. Popkov V. A., Korzhuev A. V., Ryazanova E. L. *Critical thinking in the context of higher professional education tasks*: monograph. Moscow: Publishing House of Moscow State University, 2001, 168 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22594449> (In Russian)
6. Kasatkina N. S. *Formation of critical thinking of university students*: a monograph. Chelyabinsk. Publisher: South Ural Scientific Center of RAO, 2020, 152 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44491822> (In Russian)
7. Fedorov A. V. Development of critical thinking in media education: basic concepts. *Innovations in Education*, 2007, no. 44, pp. 30–47. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12794078> (In Russian)
8. Khokhlova L. V. Modern modes of critical thinking. *Topical problems of modern socio-humanitarian knowledge*: collection of works. Nizhnetagilsk: Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute, 2016, pp. 216–221. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28953135> (In Russian)
9. Mishchenko M. V. Formation of critical thinking of university students. *Organization of work with youth*, 2019, no. 6, p. 2. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41723456> (In Russian)
10. Vaganova O. I., Prokhorova M. P., Loshkareva D. A. Formation of critical thinking in students of higher educational institutions. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2019, vol. 8, no. 1 (26), pp. 44–46. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37129990> (In Russian)
11. Ponomarev I. A., Pyatiletova L. V. Formation of critical thinking skills: philosophy as a technology of “anti-clip thinking”. *Humanitarian Scientific Research*, 2017, no. 7 (71), pp. 15. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29782940> (In Russian)
12. Kireeva N. V., Chudinova E. V. Development of critical thinking as a way to overcome the formation of simplified thinking in the era of digitalization of education. *Higher Education Today*, 2021, no. 9–10, pp. 29–33. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47383704> (In Russian)
13. Ronzhina N. V. The role of universal competence “systemic and critical thinking” in the formation of professional thinking. *Vocational Education and Labor Market*, 2020, no. 2, pp. 116–121. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42900426> (In Russian)

14. Savelov V. P. On some problems of the formation of systemic and critical thinking as a universal competence of graduates of Russian universities. *Humanitarian Bulletin of the Military Academy of Strategic Missile Forces*, 2020, no. 4 (21), pp. 157–162. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45764125> (In Russian)
15. Svetonosova L. G. Model of the formation of critical thinking of bachelor students of the university based on reflexive methods of teaching pedagogy. *Priority directions of the development of science and education*. E. N. Akhmetshina, D. H. Baratov, L. L. Butuzova [and others]; under the general editorship of G. Y. Gulyaev. Penza: Nauka i prosveshcheniye (IP Gulyaev G. Yu.) Publ., 2019. pp. 85–93. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37696867> (In Russian)
16. Nekrasov S. I., Nekrasova N. A. The method of “critical thinking”: a retrospective analysis. *Humanitarian Bulletin of the Military Academy of Strategic Missile Forces*, 2021, no. 3 (25), pp. 39–50. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47400279> (In Russian)
17. Sukhanova N. P. Aspects of verbal practice of the program of critical thinking. *Bulletin of the Chelyabinsk State University*, 2021, no. 8 (454), pp. 57–61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47460358> (In Russian)
18. Sukhanova N. P. Critical thinking in the system of university education: implementation scenarios. *Bulletin of the Omsk University*, 2021, vol. 26, no. 4, pp. 57–61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47375780> (In Russian)
19. Stolbnikova E. A. *The development of critical thinking of students of a pedagogical university in the process of media education (based on advertising)*: author’s abstract of diss. for the degree of Cand. of Ped. Sciences. Rostov-on-Don, 2005, 25 p. (In Russian)
20. Gattarova L. Kh. Development of critical thinking in computer science lessons. *Enigma*, 2019, no. 16-2, pp. 46–51. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41833500> (In Russian)
21. Grebneva D. M., Mashchenko M. V. The use of methods of technology for the development of critical thinking in informatics lessons at school. *Informatics at School*, 2021, no. 9 (172), pp. 16–28. DOI: <https://doi.org/10.32517/2221-1993-2021-20-9-14-26> (In Russian)
22. Romanova E. M. Motivation of students to the formation of critical thinking by means of a foreign language. *International Scientific Research Journal*, 2021, no. 5-4 (107), pp. 132–134. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45781795> (In Russian)
23. Medolovich V. A. Formation of foreign language thinking by a system of principles for optimizing the technology of “development of critical thinking”. *Topical Problems of Modern Foreign Language Education*, 2017, no. 6, p. 21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35233164> (In Russian)
24. Demidovskaya A. E., Elukova Zh. A. Fundamentals of the formation of critical thinking in order to prepare students for professional activities in a multilingual environment. *Globalization of Modern Scientific Research – 2019*: a monograph. Ivanovo, 2019, pp. 118–128. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39195072> (In Russian)
25. Vadboldskaya N. V., Luchnikova A. V. Teaching critical thinking in English classes for students of non-linguistic specialties. *Eurasian Union of Scientists*, 2017, no. 12-3 (45), pp. 4–7. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32248927> (In Russian)
26. Dubtsova M. M. *Organizational and pedagogical foundations for assessing students' educational achievements as a factor in improving the quality of education at a university*: author’s abstract of diss. ... Cand. of Ped. Sciences. Chita, 2007, 21 p. (In Russian)
27. Permyakov O. E. *Methodological foundations and technologies for assessing individual educational achievements in the system of vocational education*: monograph. Moscow: Federal Institute for the Development of Education, 2008, 422 p. (In Russian)
28. Kisel O. V., Zerkina N. N., Bosik G. A. Principles, functions and means of assessing the quality of education at the university. *Modern Problems of Science and Education*, 2020, no. 4, p. 40. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43925055> (In Russian)

29. Maykov E. V. Cumulative system for assessing student performance. *Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical Education*, 2008, no. 2, pp. 3–19. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11659172> (In Russian)
30. Mukhina L. A. Influence of active teaching methods on the assessment of learning outcomes and self-assessment of the knowledge gained by students. *Trends in the Development of Science and Education*, 2020, no. 62-13, pp. 85–89. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43170673> (In Russian)
31. Grigoryeva N. V. Test control in the system of means for assessing the quality of knowledge of university students. *Bulletin of the Tula State University. Pedagogy*, 2021, no. 1, pp. 11–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44855531> (In Russian)

Информация об авторе

Л. В. Хохлова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических наук, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал РГППУ), lvhohlova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6561-1863> (622031, Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57).

Information about the author

Lyudmila V. Khokhlova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Humanities and Socio-Economic Sciences (GSEN), Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch of RSPPU), lvhohlova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6561-1863> (57, Krasnogvardeyskaya str., 622031, Nizhny Tagil).

Поступила: 14.03.2022

Received: March 14, 2022

Одобрена после рецензирования: 25.03.2022

Approved after review: March 25, 2022

Принята к публикации: 10.04.2022

Accepted for publication: April 04, 2022