



SCHOOLS `N` SKILLS



КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ: ОТ ГУМБОЛЬДТОВСКОЙ МОДЕЛИ ДО ФГОС

Александр Гиринский, Анастасия Лепетюхина, Тарас Пащенко

АННОТАЦИЯ Предметом исследования в данной статье является концепция либерального образования в ее связи с формированием такого понятия, как «критическое мышление». Авторы полагают, что основой либерального образования является феномен, который современные исследователи называют «немецкой философией университета», исторически связанный с возникновением модели гумбольдтовского университета. На материале анализа текстов философов и теоретиков образования, которые имели отношение к «немецкой философии университета», делается вывод о том, что современная либеральная концепция образования и понятие «критическое мышление» возникают и тематизируются именно в рамках данной традиции. Соответственно, то, что в современной педагогике принято называть «критическим мышлением» как образовательным результатом, неразрывно связано с контекстом формирования либерального образования. Косвенным подтверждением этому является также связь идей «немецкой философии университета» и педагогических разработок таких классиков либерализма, как Дж. Ст. Милль и Дж. Дьюи, связь и преемственность идей которых также анализируется в данной статье. Данные выводы, с точки зрения авторов статьи, могут помочь в более детальном осознании того, что сегодня в современной педагогике и образовательных дискуссиях необходимо понимать под критическим мышлением. Более того, именно историко-философский подход к анализу данного понятия представляется наиболее эффективным и актуальным, так как он позволяет понять контекст формирования данной концепции, очертить круг основных интерпретаций, что может способствовать формированию конвенционального определения того, что такое критическое мышление, отсутствие которого сегодня считается одной из основных проблем прикладной педагогики.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Критическое мышление, либеральное образование, немецкая философия университета, педагогика.

DOI 10.22394/2078-838X-2022-1-42-52

Критическое мышление как важный образовательный результат фиксируется сегодня в образовательных программах и стандартах многих стран [Dobryakova et al., 2020]. ИмPLICITно он также закладывается в ФГОС РФ через перечисление метапредметных и личностных результатов, развитие которых является обязательным для всех уровней образования. Классически началом дискуссии о необходимости развития критического мышления считается работа Джона Дьюи, где он впервые говорит о важности развития рефлексивного мышления у учащихся [Dewey, 1910]. В XX веке в западной педагогической среде разворачивается широкая дискуссия об определении и формах развития критического мышления, с 90-х годов XX века она пришла и в российскую педагогику. Несмотря на кажущуюся новизну дискуссии о необходимости развития критического мышления именно в такой формулировке, идеи о необходимости самостоятельного, автономного мышления, способности аргументировать и подтверждать позиции, умения вести поиск фактов и их применения к решению вопросов обнаруживаются уже в дискуссии о целях и миссии образования в XIX веке.

Целями данной статьи¹ являются реконструкция истоков концепта критического мышления в образовательных дискуссиях XIX века и характеристика основных ценностей и принципов образовательной политики, в которой возможно предъявление такого требования к учащимся. Обращение к данной проблематике также кажется оправданным, поскольку в современной педагогической среде присутствуют образовательные идеи, генезис и история, которые при этом специально не рефлексированы: «...Современный российский педагогический дискурс содержит в качестве общих мест и расхожих формулировок ряд базовых понятий либеральной модели образования. В дисперсном виде они в изобилии рассеяны в ключевых современных документах и законодательных актах Российской Федерации, определяющих базовые ориентиры государственной политики в этой сфере. Общая особенность использования этих формулировок состоит в том, что они

¹ Статья подготовлена в ходе проведения исследования/работы в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ).



Александр Андреевич ГИРИНСКИЙ

кандидат философских наук, преподаватель, заведующий кафедрой теории познания Лицея НИУ ВШЭ, младший научный сотрудник Международной лаборатории исследований русско-европейского интеллектуального диалога, Национальный Исследовательский Университет — Высшая Школа Экономики; ORCID: 0000-0001-9334-431X, ResearcherID: S-1043-2016; Москва, Российская Федерация
E-mail: agirinskiy@hse.ru



Анастасия Олеговна ЛЕПЕТЮХИНА

преподаватель Лицея НИУ ВШЭ, Национальный Исследовательский Университет — Высшая Школа Экономики; ORCID: 0000-0002-3298-5460, ResearcherID: X-9917-2018; Москва, Российская Федерация.
E-mail: alepetyuhina@hse.ru



Тарас Валерьевич ПАЩЕНКО

заведующий лабораторией проектирования содержания образования Института Образования, ведущий эксперт, Национальный Исследовательский Университет — Высшая Школа Экономики; ORCID: 0000-0002-8412-2077, ResearcherID: L-2010-2015; Москва, Российская Федерация
E-mail: trpaschenko@hse.ru

постулируются в виде самоочевидных принципов: их смысл и прагматика нигде не разъясняются и не объясняются» [Kurennoy, 2020, p. 17]. Прояснение оснований данных формулировок и концепций, с нашей точки зрения, могло бы способствовать более детальному пониманию целей и задач образовательной политики. Многие современные образовательные концепты, как правило, заимствованные из западного образовательного контекста, в основе своей имеют серьезные философские предпосылки. Для успешного их применения в отечественной образовательной среде, на наш взгляд, необходима серия историко-философских исследований, детализирующих и выявляющих эту проблематику. Эта статья имеет своей задачей именно такую «детализацию», в данном случае – концепта «критическое мышление».

Предметом исследования является масштабная дискуссия о целях образования, разворачивавшаяся в Германии в XIX веке. Основными фигурами, на которые мы будем опираться, говоря о немецкой философии образования, являются Ф. Шеллинг, И. Г. Фихте, Ф. Шлейермахер, В. Гумбольдт. Данная дискуссия является уникальным фактом интеллектуальной истории Запада. Результатом ее стало то, что В. Куренной предлагает называть «немецкой классической философией университета» или «либеральной моделью образования» [Kurennoy, 2020]. Эта концептуальная рамка лежит в основе того, что в большинстве русскоязычных источников называется «гумбольдтовской моделью». Создание этой модели и ее теоретическая проработка стали возможны с формированием особой социально-политической конъюнктуры, сложившейся в Пруссии в начале XIX века, после поражения в борьбе с Наполеоном. Можно сказать, что государство и интеллектуальное сообщество в лице университетской корпорации заключили некий негласный контракт, общественный договор, согласно которому государство должно было гарантировать университету автономию, а университет «обещал» государству воспитывать ответственных и критически мыслящих граждан. Важно, что «обещание» университета не сводилось к тому, что можно назвать идеологизацией образования. Наоборот, предполагалось нечто совсем противоположное, в этой модели университет, по сути, превращался в независимый исследовательский центр и должен был заботиться

об интеллектуальном состоянии нации, а не заниматься прикладной подготовкой государственных чиновников и прочих практико-ориентированных специалистов.

Для реализации проекта потребовалась особая философская и интеллектуальная проработка основ этой модели. Список основных принципов в большинстве источников примерно одинаков. Гумбольдт полагал, что приоритет должен отдаваться теоретическому знанию, фундаментальным теоретическим исследованиям, а не прикладной эмпирической науке. Более того, знание не должно было иметь характер чего-то готового и несомненного, знаменитый принцип «единства науки и преподавания» предполагал, что студент и преподаватель в совместном занятии исследованиями ищут это самое «знание», «равны перед истиной». Также Гумбольдт был уверен, что добиться воспитания свободного и критически мыслящего человека невозможно без приоритета гуманитарного образования над естественным, так как именно оно формирует сложные навыки, связанные с анализом общественной жизни, сферы морали и политики, культуры и истории, необходимые для того, чтобы получить ответственного и свободного гражданина.

Не секрет, что идея гумбольдтовского университета создавалась в оппозиции к другим европейским образовательным моделям – французскому университету и традиционной британской системе образования. Французский университет во многом являлся имплементацией основных принципов эпохи Просвещения, где знание ценилось в первую очередь за его прикладной характер, а акцент делался в первую очередь на воспитании «специалистов». Британская же модель образования сохраняла старые традиционные консервативные принципы, основой преподавания там как раз являлся принцип принципиального разделения науки и преподавания [Sokuler, 2001].

Таким образом, можно сказать, что гумбольдтовская модель университета предлагала концептуальную альтернативу, в которой идея критически мыслящей личности выдвигалась на первый план и становилась главной целью и задачей образования. С. Козлов отмечает, что полемика по поводу конечных целей образования является «вечным вопросом»

в западной культуре, так как на самом деле является воплощением спора о соотношении философии и риторики, существовавшего еще в античности: «Что важнее – уметь мыслить или уметь говорить? Вопрос этот принадлежит к числу "вечных" (в масштабах европейской культуры) потому, что за ним всегда стоят одни и те же, более глубокие вопросы: зачем нам в конечном счете нужны знания – чтобы увидеть истину или чтобы взаимодействовать с обществом? К чему мы стремимся – к познанию ради познания или к познанию ради успеха?» [Kozlov, 2020, p. 27].

В этом контексте стоит отметить, что концепт важности критического мышления, несомненно, предполагает первенство философии над риторикой. Иными словами, критическое мышление важно не только и не столько для решения практических проблем, сколько для того, чтобы сформировать личность, ответственно и независимо мыслящего человека.

Таким образом, можно резюмировать, что появление концепта «критического мышления» связано с тем, что сегодня называют «либеральным образованием», а оно, в свою очередь, основано на идеях немецких философов XIX века. В данной статье мы ставим своей целью показать, каким образом эти идеи сформулированы в программных текстах немецких мыслителей и как возможно их соотнесение с тем, что сегодня считают основными навыками, связанными с критическим мышлением. Представляется важным рассматривать критическое мышление именно в широком историко-философском контексте. В прикладном смысле это может быть полезно для прояснения основных смыслов и целей актуального планирования педагогической деятельности и диагностики образовательных результатов, а также для появления конвенционального определения «критического мышления», отсутствие которого многими исследователями сегодня признается фундаментальной проблемой [Koreshnikova, Frumin & Pashchenko, 2021].

Стоит подчеркнуть, что нашей задачей не является исследование институциональных и организационных особенностей разных уровней образования в обозначенный период, с одной стороны, а с другой, поскольку основные теории высказывались об образовании вообще или о разных ступенях образования сразу,

мы не будем посвящать данное исследование вопросу о формировании концепта критического мышления на какой-то определенной ступени, а будем исследовать процесс его формирования в истории мысли, в рамках философии «либерального образования». Основанием для данного ограничения является исследование культуролога В. А. Куренного о философии либерального образования – в сноске он дает важное для нас замечание: «Обычно подразумевается, что в случае либерального образования речь идет о высших его уровнях, а не о начальном и среднем образовании. Мы также будем иметь в виду в основном высшее образование, но, как мы увидим ниже, изначально в либеральной модели нет жесткого закрепления тех или иных ее элементов за школой или университетом. В то же время мы отвлекаемся от специфических особенностей так называемой гумбольдтовской модели исследовательского университета, поскольку либеральная модель может быть реализована и в других организационных формах» [Kurennoy, 2020]. Таким образом, основным ракурсом данного исследования будут являться основополагающие идеи о миссии и целях образования, прозвучавшие в немецкой философии образования в XIX веке.

Образование не является трансляцией знания

Критическое мышление понимается сегодня в том числе и как способность к независимому суждению и размышлению, при этом указывается на возможность обладания критическим мышлением вне конкретного обладания предметными знаниями [Ennis, 1989]. Из этого постулата вытекает много важных следствий, и основное из них заключается в том, что занятие, направленное на формирование такой компетентности, не может строиться как простая

передача тех или иных сведений или информации. Задача состоит в том, чтобы проблематизировать не знание, а способы его получения, технологии самого мышления. В «Лекциях о методе университетского образования», прочитанных Фридрихом Шеллингом в 1802 году, Шеллинг задается вопросом о том, для чего нужны живые лекции, если проще отослать учащихся к написанным учебникам [Schelling, 2009, p. 23]. Отвечая на этот вопрос, Шеллинг говорит о том, что познание через лекцию возможно только в том случае, если в процессе этого занятия преподаватель вновь проходит путь исследования, о котором ведет речь:

ДЛЯ УСПЕШНОГО ПРИМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОНЦЕПТОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ, НА НАШ ВЗГЛЯД, НЕОБХОДИМА СЕРИЯ ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ, ДЕТАЛИЗИРУЮЩИХ И ВЫЯВЛЯЮЩИХ ЭТУ ПРОБЛЕМАТИКУ

«Однако к действительно остроумной передаче знания безусловно относится способность преподавателя глубоко и верно во всех отношениях постигать открытия и исследования других,

совершенные в прошлом и настоящем. Ибо внутренний дух многих из этих исследований может быть постигнут лишь гомогенным гением, благодаря действительному повторному конгениальному исследованию или открытию» [Schelling, 2009, p. 23].

Именно в способности понять и передать ход мысли ученого, донести ее до ученика так, чтобы он усвоил не только результат познания, но и сам процесс – в этом для Шеллинга заключается миссия преподавателя. Данное утверждение Шеллинга можно считать прологом к популярной современной идее о том, что роль преподавателя в современных образовательных условиях должна определяться его ролью модератора учебного процесса, фасилитатора. Преподаватель более не является привилегированным источником знаний, а значит, его ценность заключается не в том, что он нечто знает, а в том, что он понимает и владеет инструментами получения знания, способен предостеречь и направить ученика в нужном направлении. В такой модели актором и субъектом познавательного процесса является сам ученик, а не учитель.

В работе И. Г. Фихте 1807 года «Дедуцированный план учреждения высшего учебного заведения в Берлине, находящегося в должной связи с академией наук» одним из первых тезисов также является тезис о том, что ранее трансляция знания через устную речь была необходимостью, теперь же, когда книгопечатание достигло таких масштабов, что с доступом к книгам не возникает проблем, у каждого ученика есть возможность самостоятельно изучать материал с перерывами на обдумывание и остановку [Fichte, 1817, p. 8]. В такой ситуации роль лектора, излагающего один и тот же материал без возможности задать вопросы, должна непременно измениться; более того, Фихте говорит о том, что университеты, где сохраняется такая форма обучения, должны исчезнуть [там же]. Целью образования должна стать не трансляция знания – для этого есть книги; целью образования должно стать искусство использовать знание [там же].

Легко заметить, что этот тезис Фихте стал только актуальнее, ведь теперь в распоряжении обучающегося есть не только печатные тексты, но и многочисленные справочные онлайн-ресурсы. Они могут в любой момент быть использованы для получения информации, что повышает, в том числе, роль такого фактора и умения, как навык отбора информации и выбора релевантного авторитетного источника.

О новой миссии образования говорит и Фридрих Шлейермахер в своей работе 1808 года «Нечаянные мысли о духе немецких университетов». Шлейермахер указывает на необходимость *научить учиться*, понять принципы научного познания и уметь применить их уже впоследствии к интересующему предмету [Schleiermacher, 2018, p. 20]. Другое важное замечание Шлейермахера соотносится с идеей Фихте о миссии преподавателя: «Нельзя и помыслить ничего более жалкого. Профессор, который снова и снова считывает и дает под запись одну раз и навсегда записанную тетрадку, весьма и весьма некстати возвращает нас в эпоху отсутствующих типографий, когда ученый муж диктовал свои рукописи одновременно для многих и когда устный доклад был призван заменять книги» [там же, p.106].

Наконец, схожая идея обнаруживается и в работе Вильгельма фон Гумбольдта 1809 года

«О внешней и внутренней организации высших учебных заведений в Берлине», где он указывает на то, что школа работает с готовым и бесспорным знанием, в то время как новые отношения между учеником и учителем (в университете) должны быть подчинены другому порядку [Humboldt, 2002]. Этот порядок заключается в том, что и учитель, и ученик должны через взаимодействие друг с другом служить науке: «Здесь не учитель служит ученикам, но и тот, и другие служат науке; дело учителя напрямую зависит от их присутствия и без него не могло бы процветать; если бы ученики сами

В XIX ВЕКЕ ЦЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ ВИДИТСЯ БОЛЕЕ НЕ В ТОМ, ЧТОБЫ ПЕРЕДАВАТЬ ГОТОВОЕ И БЕССПОРНОЕ ЗНАНИЕ, А В ТОМ, ЧТОБЫ НАУЧИТЬ УЧАЩИХСЯ МЫСЛИТЬ И ПОЗНАВАТЬ САМОСТОЯТЕЛЬНО И ЧЕРЕЗ ПРИОБРЕТЕНИЕ ЭТОГО НАВЫКА БЫТЬ В СОСТОЯНИИ ПРИМЕНИТЬ ЕГО К ИНТЕРЕСУЮЩЕМУ ВОПРОСУ

не собрались вокруг него, учитель сам бы искал их, чтобы приблизиться к своей цели через объединение своего опытного, но именно поэтому одностороннего и уже менее живого ума с умами более слабыми, но смело и непредвзято стремящимися сразу во всех направлениях» [Humboldt, 2002, p. 1].

Указанные выше идеи мыслителей можно свести к единому выводу: в XIX веке цель образования видится более не в том, чтобы передавать готовое и бесспорное знание, а в том, чтобы научить учащихся мыслить и познавать самостоятельно и через приобретение этого навыка быть в состоянии применить его к интересующему вопросу. Эта идея ярко соотносится с характеристикой критического мышления, согласно которой критическое мышление заключается не в знании каких-то фактов или положений, а в умении работать с информацией и приходиться к самостоятельным выводам [Facione, 1990].

Новые способы обучения

Немецкие мыслители не обходят вниманием еще один вопрос – о новых способах взаимодействия ученика и учителя. Фихте в «Дедуцированном плане» указывает на роль учителя. Она должна заключаться в том, чтобы сопровождать ученика на пути его обучения, ставить перед ним вопросы и призывать к самостоятельному поиску ответов на эти вопросы, при этом направлять его на верный путь в случае совершения ошибки и подбирать материал к занятиям таким образом, чтобы он соответствовал возможностям ученика [Fichte, 1817, p. 13]. Фихте призывает к возвращению к сократовской форме диалога между учеником и учителем, именно она кажется ему наиболее подходящей для обучения самостоятельному мышлению: «Не только учитель, но и ученик должен постоянно выражать и сообщать себя, чтобы их взаимные отношения в обучении превратились в непрерывный разговор, где каждое слово учителя было бы ответом на предыдущий вопрос ученика и задаванием нового вопроса учителя ученику, а тот отвечает своим следующим высказыванием; и чтобы учитель не обращал свою речь к совершенно неизвестному ему предмету, а к тому, который постоянно раскрывается перед ним до полного понимания; так, что он воспринимает его непосредственную необходимость, задерживаясь и выражая себя в других и вновь в других формах там, где ученик их не понял, переходя без промедления к следующему звену, как только ученик его понял; таким образом, преподавание переходит из формы непрекращающейся речи, в диалогическую форму, и тогда была бы возведена подлинная академия, следуя принципам сократовской школы, которую следует упомянуть, поскольку мы хотим использовать это слово [академия]» [Fichte, 1817, p. 13].

Фихте также затрагивает вопрос и об экзаменах, говоря о том, что проверять у ученика знание пройденного материала является неловким и неуместным. Экзамен, так же как и занятие, должен проходить в форме сократического диалога, где экзаменатор предлагает посылку и оценивает уже выводы, которые может из нее сделать ученик. Именно такая форма экзамена для Фихте осуществляет «незримо

продолжающийся диалог всей академической жизни» [Fichte, 1817, p. 15].

Шлейермахер в работе «Нечаянные мысли о духе немецких университетов» также указывает на примыкающую к лекциям цепь отношений между учителем и учеником. Ее главное назначение заключается в беседе в древнем смысле этого слова: «Лишь благодаря тому, что преподаватель постепенно приближается и использует эти отношения, он способен объединить замечательную уверенность древних, которые в своих беседах друг с другом непременно попадали в нужную точку, с благородной скромностью современников, которые непременно должны учитывать уже начавшееся и самостоятельно продвигающееся образование всякого отдельного человека» [Schleiermacher, 2018, p. 107–108].

Удивительно, каким образом сегодня многие работы о истории критического мышления отсылают нас как к его началу именно к сократическому диалогу [Critical Thinking, 2018], а использование диалога, как отмечают Добрякова М. С., Фруммин И. Д., Баранников К. А., Реморенко И. М., Зиил Н., Мосс Дж., Хаутамяки Я. в работе «Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности», является ключевой формой развития критического мышления: «Большинство авторов призывают использовать диалоги, вопросы и дискуссии для развития навыков критического мышления (Angelo 1995; Barnett, Francis 2012; King 1995; Robertson, Rane-Szostak 1996)» [Dobryakova et al., 2020, p. 334]. Таким образом, можно прийти к выводу о том, что в своих работах Шлейермахер и Фихте озвучивают важность именно возвращения к диалоговой форме обучения, что и является началом современной образовательной дискуссии, признающей необходимость беседы между учеником и учителем как способа развития самостоятельного мышления.

Практическое применение науки в жизни

Еще одной особенностью новых целей образования для немецких мыслителей становится применимость способности учиться и познавать к практической и повседневной жизни. В работе «Дедуцированный план» Фихте прямо

заявляет о том, что, «все выученное или то, что должно быть выучено, становится неотъемлемой собственностью человека, с которой он мог бы делать все, что ему заблагорассудится, и таким образом достигается и выполняется первое и исключительное условие искусства практического применения науки в жизни»

[Fichte, 1817, p. 10]. Более того, Фихте указывает на то, что именно искусство использовать знание является сегодня основной целью образования: «Человек учится не для того, чтобы всю жизнь быть готовым повторять заученное наизусть и всегда быть готовым к экзамену, а для того, чтобы применять знание к встречающимся в жизни ситуациям и таким образом превращать знание в де-

ло; не просто повторять его, а делать из него и с ним что-то другое; поэтому и здесь конечной целью является не столько само знание, сколько искусство его применять» [Fichte, 1817, p. 8]. «Знание жизни и умение судить о случаях применения» науки [там же] для Фихте становится принципом образования, каковое может привести ученика не только к проведению успешного исследования, но и показать те жизненные ситуации, где научный тип мышления может пригодиться.

Шлейермахер в «Нечаянных мыслях о духе немецких университетов» также указывает на то, что человек, овладевший способностью учиться и познавать, навсегда остается с нею, и она может стать для него во всей остальной жизни основным руководящим принципом: «Именно этим объясняется то короткое время, что каждый затрачивает на университет в сравнении со школой; речь не о том, что для изучения не всего, а части требуется меньше времени, а о том, что научиться учиться – можно быстрее; ведь собственно проводимое в университете время есть лишь один момент, один

акт, который как раз и пробуждает идею познания, высшее сознание разума как руководящий принцип человека» [Schleiermacher, 2018, p. 76].

В работе Шеллинга мы также обнаруживаем противопоставление человека, владеющего знаниями, человеку мыслящему, познающему: «Все правила и предписания обучения мож-

но объединить в одно: учиться лишь для того, чтобы создавать себя. Только благодаря этой божественной производительной способности становятся Человеком; без нее – лишь более или менее умно оборудованной машиной» [Schelling, 2009, p. 30].

Применимость научного мышления к решению жизненных ситуаций и проблем является сегодня одной из существенных характеристик критического мышления. Если обратиться к определению критического мышления Роберта Энниса,

то мы увидим, что это «разумное рефлексивное мышление, сосредоточенное на принятии решения, во что верить или как поступить» [Ennis, 2016]. Таким образом, можно сделать вывод, что способность к разрешению задач при помощи анализа ситуации, правильной подборки информации, о которой начинают говорить уже немецкие мыслители, актуальна не только в научной сфере, но и в жизни повседневной. Это идея укоренится в основных представлениях о целях и задачах образования и в XX веке станет одной из ключевых особенностей критического мышления.

Идеи, прозвучавшие в немецкой философии либерального образования, лягут в основу дискуссии о целях и миссии образования XIX – XX веков. Например, Джон Стюарт Милль в своей работе «О свободе» (1859) и в «Автобиографии» (1873) неоднократно указывает на значение идей немецких мыслителей, в особенности В. фон Гумбольдта. «Так как книга, носившая мое имя, не претендовала выдавать свои доктрины за оригинальные и так как целью ее

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ИДЕЙ ПОЗВОЛЯЕТ НАМ ПРИЙТИ К ВЫВОДУ, ЧТО ГЕНЕЗИС КОНЦЕПТА КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСКУССИЯХ УХОДИТ СВОИМИ КОРНЯМИ В НЕМЕЦКУЮ ФИЛОСОФИЮ ЛИБЕРАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, А ПОЗЖЕ ПОПАДАЕТ В АНГЛИЙСКУЮ И АМЕРИКАНСКУЮ ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ СРЕДУ

не было историческое описание, то единственным автором, поддерживавшим эти теории до меня, был Гумбольдт, из сочинения которого я заимствовал эпиграф к своему труду» [Mill, 2018, p. 314] – такие строчки мы обнаруживаем в «Автобиографии» Милля о его работе «О свободе». «Мало даже найдется таких людей вне Германии, которые понимали бы по крайней мере хотя смысл той доктрины, о которой Вильгельм Гумбольдт, человек столь замечательный и как ученый, и как политик, написал особое сочинение, – а именно той доктрины, что "конечная цель" человека, т. е. та цель, которая ему предписывается "вечными, неизменными велениями разума, а не есть только порождение смутных и преходящих желаний", эта цель состоит в наиболее гармоническом развитии всех его способностей в одно полное и состоятельное целое» [Mill, 1859] – здесь очевидно согласие Милля с Гумбольдтом по основным целям и задачам образования. Позже в своей «Речи об университетском воспитании, произнесенной в Университете С.-Андрью» Милль назовет университет «местом свободного мышления» [Mill, 2010, p. 59–60], а его основной задачей – учить искать истину вместо авторитетной трансляции знания [там же]. Эти идеи, очевидно, перекликаются с идеями Гумбольдта о задачах университета. В этой же работе прозвучат новые идеи, положительно соотносящиеся с теорией утилитаризма Милля, а именно идеи о том, что образование должно также служить цели «делать каждого из нас практически полезным для других людей» [Mill, 2010, p. 55].

Идеи об обществе и образовании окажут влияние на педагогику Джона Дьюи – он неоднократно ссылается на изыскания Милля, в том числе в работе «Как мы мыслим». В свою очередь, «Как мы мыслим» классически считается первой педагогической работой, в которой указывается на необходимость развития у учащихся критического мышления. Несмотря на то, что в педагогике Дьюи уже происходит трансформация идей о миссии образования и речь идет о развитии рефлексивного мышления у всех учащихся, а не в сугубо университетской среде «ученых», очевидно прослеживается трансфер идей от немецких мыслителей к Миллю, а далее и к педагогике Дьюи.

Подчеркивает Дьюи и еще одну важную вещь – «заимствованную» идею «либерального

образования». В работе «Демократия и образование» Дьюи отстаивает идею о том, что для развития современной демократии необходимы не столько сами демократические процедуры и институты, сколько особая демократическая культура, каковую он понимает как наличие критически мыслящих граждан, обладающих независимым и самостоятельным мышлением. Дьюи категорическим образом отвергал идею о том, что построение демократии должно быть связано с созданием и защитой технических демократических механизмов, будь то выборы, гарантии избирательных прав, свобода шествий и собраний и т. д. Сами эти институты, полагал Дьюи, являются лишь производной от той системы ценностей и убеждений, которые должны быть близки большинству граждан той или иной страны. Дьюи называл демократию «образом жизни». Этот «образ жизни» невозможно установить технически, он воспитывается и инсталлируется через систему образования, построенную именно на принципах, восходящих к традиции «либерального образования».

Таким образом, критическое мышление, в представлении Дьюи, это не технический навык, связанный с анализом информации, это в первую очередь культурная компетенция, связанная с развитым гуманитарным мышлением, артикуляцией ценностей, способностью к диалогу и выстраиванию независимых и аргументированных суждений по ряду культурно, социально и политически значимых тем и сюжетов. Важно же критическое мышление именно потому, что является культурным фундаментом для стабильного существования демократии, которую Дьюи считает нормативным идеалом политического режима.

Нетрудно заметить, что эта идея очень близка именно «либеральной философии образования», сформулированной немецкими мыслителями. Несмотря на то, что в силу исторического и политического контекста той эпохи они не говорят о демократии, они упоминают как одну из основных целей воспитания критически мыслящего человека создание свободного, независимо мыслящего гражданина.

Такая преимуществом идей подтверждается непосредственно ссылками самих авторов друг на друга. Она позволяет нам прийти к выводу, что генезис концепта критического мышления

в образовательных дискуссиях уходит своими корнями в немецкую философию либерального образования, а позже попадает в английскую и американскую педагогическую среду.

Выводы

1. Гумбольдтовская модель университета, в основе которой лежат идея фундаментальности гуманитарного образования и принцип единства науки и преподавания, способствовала созданию контекста, в котором можно говорить о важности такой идеи, как критическое мышление. Сам проект гумбольдтовского университета, в свою очередь, фундирован серией публикаций немецких философов и интеллектуалов. Они заложили основы более широкой концепции – «либерального образования», которое может служить практическим основанием для реализации той или иной модели образования – в средней или высшей школе. Таким образом, если принципы гумбольдтовского университета применимы, естественно, только для реализации модели высшего образования, то концепция «либерального образования» – для образования в принципе.
2. В своих работах немецкие философы заостряют внимание на многих ключевых аспектах того, как должно быть устроено такое образование. Многие их тезисы совпадают с аспектами в понимании критического мышления, используемыми сегодня на разных ступенях образования – в реальной практике в школах и вузах. Это навыки независимого суждения и рассуждения, дисциплинированности мышления, анализа информации и выбора авторитетных источников. Уделяют они также внимание и роли учителя, по сути, предвзято современную идею о том, что функция преподавателя сводится к фасилитации, модерации образовательного процесса, в котором он теряет монопольное право «на истину» в силу невозможности выдерживать конкуренцию с другими, все более доступными, источниками информации.
3. В идеях немецких философов также присутствует идея «научить учиться». Сегодня она также считается важной составляющей современного образования. Именно в рамках

либеральной теории образования, по всей видимости, появляется концепция того, что главная задача – не сообщить учащемуся некоторый набор знаний, а обучить его основным методам и инструментам саморазвития и самообразования, с помощью которых он сможет самостоятельно совершенствоваться на протяжении оставшейся жизни. Заостряют они также внимание и на необходимости критического мышления для последующего рационального принятия решений, значении применения отдельных механизмов научного мышления для решения повседневных жизненных задач.

4. Обучение мышлению, согласно либеральной философии образования, – самостоятельная ценность. Задача образования – не создание специалиста, а формирование человека с развитыми способностями к гуманитарному, в первую очередь, мышлению, так как именно оно позволяет человеку ориентироваться в сложном мире модерна с его постоянно изменчивыми и конфликтными социальными, политическими и культурными тенденциями. Ответственная и независимо мыслящая личность – идеал либерального образования, и критическое мышление – один из фундаментальных элементов этой концепции.
5. Идеи «либерального образования» являются концептуальной основой становления концепции критического мышления в педагогическом дискурсе. Важным звеном здесь является рецепция идей свободного образования, осуществленная либеральным теоретиком Дж. С. Миллем. Он эксплицитно показывает связь своих рассуждений с теориями Гумбольдта. С работами Милля же, в свою очередь, был знаком один из основоположников современной педагогики Дж. Дьюи. Данная контекстуальная связь позволяет объяснить, как критическое мышление становится важной составляющей современной педагогики, а именно тот факт, что оно путем рецепции наследуется из «немецкой философии университета».

Список источников

1. Добрякова М. С., Фруммин И. Д., Баранников К. А., Реморенко И. М., Зил Н., Мосс Дж., Хаутамяки Я. (2020). *Универсальные компетентности*

- и новая грамотность: от лозунгов к реальности. М.: Изд. дом Высшей школы экономики. 472 с.
2. Гумбольдт В. фон. (2002). О внешней и внутренней организации высших учебных заведений в Берлине. *Неприкосновенный запас*, 2, 5–10.
 3. Козлов С. Л. (2020). *Имплантация*. М.: НЛО. 576 с.
 4. Корешникова Ю. Н., Фрумин И. Д., Пащенко Т. В. (2021). Организационные и педагогические условия формирования навыка критического мышления у студентов российских вузов. *Университетское управление: практика и анализ*, 25(1), 5–17.
 5. Куренной В. А. (2020). Философия либерального образования: принципы. *Вопросы образования*, 1, 8–39.
 6. Куренной В. А. (2020). Философия либерального образования: контексты. *Вопросы образования*, 2, 8–36.
 7. Милль Дж. Ст. (2000 (1859)). *О свободе*. <https://old.inliberty.ru/library/491-o-svobode>.
 8. Милль Дж. Ст. (2010). Речь об университетском воспитании. Юманс Э., *Новейшее образование: его истинные цели и требования*. СПб.: Русская книжная торговля, с. 5–71.
 9. Милль Дж. Ст. (2018). *Автобиография. История моей жизни и убеждений*. М.: РИПОЛ классик, 384 с.
 10. Сокулер З. А. (2001). *Знание и власть: наука в обществе модерна*. СПб.: РХГИ. 240 с.
 11. Шеллинг Ф. В. Й. (2009 (1803)). *Лекции о методе университетского образования*. СПб: Мирь. 352 с.
 12. Шлейермахер Ф. (2018). *Нечаянные мысли о духе немецких университетов*. М.: Канон-Плюс. 207 с.
 13. Critical Thinking (2018). Retrieved from: <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/>.
 14. Dewey J. (1910). *How We Think*. Boston: D. C. Heath & Co.
 15. Ennis R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4–10.
 16. Ennis R. H. (2016). Definition: A Three-Dimensional Analysis with Bearing on Key Concepts. *OSSA Conference Archive*. Retrieved from: <https://scholar.uwindsor.ca/ossaarchive/OSSA11/papersandcommentaries/105>.
 17. Facione P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. Newark, DE: American Philosophical Association.
 18. Fichte J. G. (1971 (1817)). *Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, die gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe*. Retrieved from: <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10732168>.

CRITICAL THINKING: from the Humboldt model to the FGOS

Alexander Andreevich GIRINSKII

PhD in Philosophy, teacher and head of department «Theory of knowledge» in Lyceum HSE, junior researcher at International Laboratory for the Study of Russian-European Intellectual Dialogue, National Research University Higher School of Economics; ORCID: 0000-0001-9334-431X, ResearcherID: S-1043-2016; Moscow, Russian Federation. Email: agirinskiy@hse.ru

Anastasia Olegovna LEPETIUKHINA

teacher in Lyceum HSE; National Research University Higher School of Economics; ORCID: 0000-0002-3298-5460, ResearcherID: X-9917-2018; Moscow, Russian Federation. Email: alepetyuhina@hse.ru

Taras Valerievich PASCHENKO

head of department «Laboratory for Curriculum Design», National Research University Higher School of Economics; ORCID: 0000-0002-8412-2077, ResearcherID: L-2010-2015; Moscow, Russian Federation. Email: tpaschenko@hse.ru

ABSTRACT The subject of the study in this article is the concept of liberal education in its connection with the formation of such a concept as «critical thinking». The authors believe that the basis of liberal education is a phenomenon that modern researchers call «German philosophy of the university», historically associated with the emergence of the Humboldt University model. By analyzing the texts of philosophers and educational theorists who were related to the «German philosophy of the university» the conclusion is made that the modern liberal concept of education and the concept of «critical thinking» emerge and are thematized within this tradition. Accordingly, what modern pedagogy commonly refers to as «critical thinking» as an educational outcome is inextricably linked to the context of liberal education formation. Indirect evidence of this is also the connection between the ideas of «German philosophy of the university» and the pedagogical developments of such classics of liberalism as J. St. Mill and Dewey, whose connection and continuity of ideas are also analyzed in this article. From the point of view of the authors of this article, these conclusions may help to give a more detailed understanding of what is to be understood today by «critical thinking» in contemporary pedagogy and educational discourse. Moreover, it is the historical-philosophical approach to the analysis of this notion that seems to be the most effective and topical, since it helps to understand the context of its formation and to outline the main interpretations that may help to form a conventional definition of what «critical thinking» is, the lack of which is now considered to be one of the main problems of applied pedagogy.

KEYWORDS: Critical thinking, liberal education, German philosophy of the university, pedagogy.

References

1. Critical Thinking (2018). Retrieved from: <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/>.
2. Dewey J. (1910). *How We Think*. Boston: D. C. Heath & Co.
3. Dobryakova S. M., Frumin I. D., Barannikov K. A., Remorenko I. M., Ziil N., Moss J., & Hautamyaki, J. (2020). *Universal competences and new literacy: from slogans to reality*. Moscow: Publishing house. House of the Higher School of Economics. (In Russian).
4. Ennis R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4–10.
5. Ennis R. H. (2016). Definition: A Three-Dimensional Analysis with Bearing on Key Concepts. *OSSA Conference Archive*. Retrieved from: <https://scholar.uwindsor.ca/ossaarchive/OSSA11/papersandcommentaries/105>.
6. Facione P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. *Research findings and recommendations*. Newark, DE: American Philosophical Association.
7. Fichte J. G. (1817). *Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, die gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe*. Retrieved from: <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10732168>. (In German).
8. Humboldt W. von. (2002). On the Internal and External Organization of the Higher Scientific Institutions in Berlin. *Neprikosnovennyj zapas*, 2, 5–10. (In Russian).
9. Koreshnikova Y. N., Frumin I. D., Paschenko T. V. (2021). Organizational and pedagogical conditions for the development of critical thinking skills among russian university students. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 25(1), 5–17.
10. Kozlov S. L. (2020). *Implantaciya*. Moscow: NLO. (In Russian).
11. Kurennoy V. (2020). *Philosophy of Liberal Education: The Principles*. *Voprosy obrazovaniya*, 8–39. (In Russian)
12. Kurennoy V. (2020). *Philosophy of Liberal Education: The Contexts*. *Voprosy obrazovaniya*, 1, 8–36. (In Russian).
13. Mill J. S. (2000 (1859)). *On Liberty*. Retrieved from <https://old.inliberty.ru/library/491-o-svobode>. (In Russian).
14. Mill J. S. (2010). *Inaugural Address at St. Andrews Concerning the value of culture*. Yumans E. *The latest education: its true goals and requirements*. St. Petersburg: Russkaya knizhnaya trgovlya, p. 5–71. (In Russian).
15. Mill J. S. (2018). *Autobiography*. Moscow: RIPOL klassik. (In Russian).
16. Schelling F. W. (2009 (1803)). *Lectures on the Method of University Studies*. St. Petersburg: Mir. (In Russian).
17. Schleiermacher F. (2018). *Unexpected thoughts about the spirit of German universities*. Moscow: Kanon-Plyus. (In Russian).
18. Sokuler Z. A. (2001). *Knowledge and Power: Science in Modern Society*. St. Petersburg: RHGI. (In Russian).

