

**Л.В. Хохлова**  
Нижний Тагил

## **КРИТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ФИЛОСОФИИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** компетентностный подход, критическое мышление, образовательные кластеры, философия образования, философский анализ, intersubjectivity, компоненты критического мышления.

**АННОТАЦИЯ.** В статье дан философский анализ некоторых аспектов компетентностного подхода в образовании. Проводится идея о необходимости личностных предпосылок профессиональной компетентности. Обосновывается возможность развития этих предпосылок в виде определённых качеств мышления. Систематизируются качества мышления, представляемые автором как модель критического мышления. Предлагаются технологии обучения философии как метод развития критического мышления.

**L.V. Khokhlova**  
Nizhny Tagil

## **THE CRITICAL FUNCTION OF PHILOSOPHY AND EDUCATION**

**KEYWORDS:** competence approach, critical thinking, educational clusters, educational philosophy, philosophical analysis, intersubjectivity, components of critical thinking.

**ABSTRACT.** The article presents a philosophical analysis of some aspects of the competence approach in education. The idea of necessity of personal prerequisites of professional competence is carried out. The possibility of development of these prerequisites in the form of certain qualities of thinking is proved. The author systematizes the qualities of thinking represented by the author as a model of critical thinking. The technologies of teaching philosophy as a method of development of critical thinking are offered.

Тема нашего дискурса, с одной стороны, обращена на философскую критику некоторых сторон современного образовательного процесса, а, с другой стороны, позволяет рассматривать философию, как учебную дисциплину, формирующую предпосылки профессиональной компетентности. Специфика философской критики состоит в том, что она конструктивна. В данном контексте важно, что философствование представляет собой коммуникацию особого рода, развивающую определённые качества мышления.

На наш взгляд, при интерпретации компетентностного подхода необходим конструктивный подход к знаниевой составляющей образования.

Сегодня принято говорить о переходе от знаниевого обучения профессии к компетентностному профессиональному образованию. Вряд ли знания, если они ориентированы на последние достижения науки, могут превратиться в нечто, тормозящее становление личности профессионала, ибо они развивают мышление с точки зрения творческого потенциала. Сомнение вызывают и многочисленные утверждения, что знаний уже достаточно. Смена поколений, бурное накопление самих знаний исключает это. С теоретической точки зрения, конечно, можно допустить подход, построенный на логике: не было знаний – образование устремилось их давать, обнаружили недостаток умений – дополнили прагматикой получение знаний. Сегодня не хватает компетентности на фоне наличия знаний и умений, поэтому образование поставило новую цель. В реальной ситуации профессионализм – не только целостная система, но и система, центром которой является личность. Причина непрофессионализма врача, который, имея знания и владея медицинскими технологиями, не может грамотно подойти к лечению конкретного человека<sup>2</sup>, на наш взгляд, состоит не в том, что в ходе образования специалиста не сформировали ту или иную компетенцию. Эта некомпетентность непреодолима в рамках мировоззрения человека. Очевидно, что медицинская некомпетентность сегодня проявляется в узкой специализации, в незнании психологии, в отсутствии милосердия, в некритическом отношении к инновациям и авторитетному опытному подтверждению, в игнорировании нетрадиционных методов лечения, и т. п. Но, главная причина – отсутствие желания изменить собственную позицию

<sup>1</sup> **Хохлова Людмила Васильевна**, кандидат педагогических наук, доцент, НТГСПИ (ф) РГППУ; 622004, г. Н. Тагил, ул. Бобкова, 12; e-mail: lvhohlova@mail.ru.

**Khokhlova Ludmila Vasilievna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Nizhny Tagil Socio-Pedagogical Institute (branch), Nizhny Tagil, Russia.

© Хохлова Л. В., 2019

<sup>2</sup> Боровских А. В., Попов Л. В., Розов Н. Х. Что такое стандарт и что такое «не-стандарт»? // Педагогика. 2013. № 2.

или, как принято говорить сегодня, отсутствие открытости мышления к новому. А это, очевидно, характеристики личности, обладающей некачественным мышлением.

Как известно, знание выдвигалось целью образования в идеологии Просвещения. В некотором роде эта идеология не изжита в современном образовании. Поэтому критически нужно относиться к каузальной составляющей проекта реформирования образования. На наш взгляд, в реформе заложена подкупающая философия, но чисто просвещенческая идея: «Начнём с образования». Образование, воспитание влияют на социальную позицию людей. Но изменения в образовании не могут быть продуктивными, если они начинаются с идеологических приёмов. Современные стандарты профессионального образования третьего поколения основаны на новой идеологии, соответствующей интересам большинства современного общества. Общество стремится обрести достойный статус в западном экономическом пространстве, для этого нужна модернизация производства, следовательно, нужны профессионалы нового уровня. И если внешние предпосылки очевидны и частично нами сформулированы, то внутренние, которые, по сути, и являются причинами продуктивных тенденций, достаточно плохо исследованы. Просвещенческая знаниевая составляющая, конечно, не была реализована в отечественном образовании, так как долгие годы подменялась «научной идеологией». Важно определить, насколько вызрели объективные предпосылки реальных изменений, насколько результативными явились предшествующие преобразования, которые были эффективными. Необходимо проанализировать связь недостаточной результативности современных преобразований, в том числе в экономической, политической и социальной, культурной сферах с образовательными идеологиями, а не только с образовательными технологиями. Философия образования позволяет продуктивно анализировать не только успехи и достижения, но и недостатки, заблуждения, ошибки.

Несмотря на изобилие научных трудов о компетентностном подходе в образовании, нет исследований о результатах внедрения его компонентов. Кроме громкой, по большей части журналистской, критики ЕГЭ, мы не имеем анализа состояния знаний по предметам школьников и студентов. Электронное тестирование, которое в своё время встряхнуло «умы педагогов» больше, чем студентов, очень скоро утратило свой потенциал по причине 1) спонтанности и необоснованности содержания, хотя содержание быстро, ежегодно менялось, причём в лучшую сторону. Но 2) быстро обнаружилась «альтернатива», «инновационная шпаргалка». Тесты легко заполнялись методом Интернета, престиж которого непоколебим, а «интерсубъективное» желание иметь истинную картину отсутствовало.

Для обеспечения научной эффективности подхода необходимо провести мониторинг знаний. Он должен быть независимым, разнообразным (перекрёстным) и исключать административные способы манипулирования результатами. Результаты должны анализировать не бюрократические структуры в духе «соцсоревнования», а люди, занимающиеся наукой, не заинтересованные в уравнивании всех в соответствии с общепринятым стандартом.

Можно умозрительно предположить, что знаниевая составляющая образования резко упала. Практика сокращения академических часов, акцент на самостоятельную работу, к которой значительное число студентов не готово, обезоружило, прежде всего, фундаментальные науки. Но их методологическое и мировоззренческое значение не исчерпало себя. Являясь специалистом в области гуманитарных наук, автор имеет в виду философские науки, психологию, социологию, историю. Предположительно, подобная ситуация наблюдается и в изучении математики, общей физики, космологии. Странно выглядит образование, которое создаёт вузовские центры нанотехнологий и космических исследований, а все философские науки в вузе, где обучается 50 тыс. студентов, умещает на одной кафедре, как бы специально для того, чтобы подчеркнуть их незначимость и вторичность по сравнению с элитными сегодня технологиями. Наука не может быть идеологически привлекательной для профессионала, если она игнорирует изучение мировоззренческих и педагогических оснований. Она не может стать приоритетной в системе профессиональных компетенций, если не разработан методологический аппарат доступного обучения научным технологиям. Даже специалист высокого класса, зависит от сформировавшейся и сформированной в обществе ментальности. В данном контексте это приоритеты научного познания.

Формальная рационализация общественного сознания вызвала экономический крен в образовании. Но стало ли общество экономически грамотнее? С одной стороны, рыночные отношения, предпринимательство, вклады, доходы, кредиты, затраты – понятия, внедрившиеся в нашу жизнь. С другой стороны, злоупотребления, безынициативность, коррупция, стремление обойти законы принимают невиданные масштабы. Реформирование во всех областях адекватно переструктурированию. Структурируем классы, группы, бюрократические учреждения, научные блоки и содержание наук. На это уходит масса усилий «реформаторов – пассионариев». Уместной представляется оценка структурализма, данная её представителем Деррида: «*Форма* соблазняет, когда нет больше сил понимать силу изнутри её



б) кластер «личная эффективность». Компетенции: самоконтроль, уверенность в себе, гибкость, преданность компании, прочие личностные характеристики<sup>1</sup>.

Очевидно, что термин характеризует не только социальные действия, но и личностные качества. В современном конъюнктурном применении он используется в областях, далёких, часто, от психологии, педагогики, управления. Часто математическая, интегративная, продуктивная компетентность подразумевает те же знания, умения, навыки, в лучшем случае, а в худшем – никак не проверяемая «способность и готовность». Западная школа последовательно шла к формированию этой «готовности» через полувековую реализацию концепции критического мышления.

Рассматривая сознание как онтологическое основание новых акцентов в образовании, мы можем утверждать, что для компетентности как желаемого результата образования необходимо исследование рефлексивности и интенциональности сознания как аттракторов функционирующей динамической системы. Результат (компетентность) напрямую зависит от направленности (готовности) на применение знаний и навыков и от способности к самоанализу. Таким образом, философский дискурс позволяет нам увидеть новый смысл в достаточно широко обсуждаемой в своё время проблеме формирования качественного мышления. На наш взгляд, наиболее полно он отражён в эволюции критического мышления. Как и компетентностный подход к обучению, критическая дидактика предполагает рефлексивное обучение. Но критическая дидактика целью обучения заявляет моделирование мышления, обладающего определёнными качествами. Предполагая необходимые качества мышления, в соответствии с ними она обосновывает мыслительные навыки, а так же условия и приёмы их формирования и развития. Эволюция теории критического мышления была своеобразным поиском аттрактора, который не исключал, говоря языком синергетики, других, «странных» аттракторов. Это означает, что моделирование качеств критического мышления не только не предполагало мышления заданного типа, а было направлено на освобождение мышления от стереотипа, авторитарности. Оно предполагало поиск разнообразной, но доступной информации. В силу этого исключалась идеологизация мышления и манипулирование им. Качества, связываемые с критическим мышлением, рассматривались не только как необходимые для успешного усвоения научных рационально обоснованных знаний, но и, как утверждал Р. Пол, востребованные для решения социальных и моральных проблем. В современной критической педагогике к целям критического мышления прибавилась избирательная стратегия в медиаинформации<sup>2</sup>.

Конструктивным заключением нашего анализа современных процессов в профессиональном образовании представляем собственную модель критического мышления как совокупность четырёх компонентов: продуктивного, рационального, социально-личностного и собственно-критического. *Продуктивный компонент* включает эвристичность, самостоятельность, рефлексивность, присущие продуктивному мышлению. *Рациональный компонент* характеризует правильность мышления и подразумевает объективность, продуманность доводов, достоверность аргументов, логичность. *Социально-личностный компонент* соответствует личности как социальному субъекту и предполагает диалогичность, коммуникативность, иррациональную предрасположенность к познанию через коммуникацию. *Собственно-критический компонент* включает диалектичность, позитивный скептицизм, умение перешагнуть «барьер прошлого опыта». Особое место в моделировании указанных качеств мышления мы отводим философии и философским наукам. В практике преподавания философии нами применяются технологии формирования качеств критического мышления: технология развития навыков проблемного мышления, технология развития навыков диалогического мышления, технология развития навыков критического анализа. Возможности моделирования критического мышления не исчерпываются названными технологиями. Работа с авторскими программами, философские курсы по выбору дают возможность применять для развития качеств критического мышления информационные технологии проблемных проектов, проблемных презентаций и другие. Современное обращение к медиафилософии актуализирует качества критического мышления. Необходимы технологии, позволяющие реализовать направления медиакультуры, часть из которых уже определены американской и отечественной критической философией образования<sup>3</sup>.

Модульное обучение вполне допускает разные результаты обучения. То есть студент может ответить на вопрос: «Каких философов Вы знаете?», другой студент – на вопрос: «Каких философов

<sup>1</sup> Спенсер Л. М., Спенсер С. М. Компетенции на работе. М.: НИПО, 2005.

<sup>2</sup> Paul R. McPeck. Mistakes: Why Critical Thinking Apples Across Disciplines and Domains // Informal Logic. 1985. Vol. 7. № 1. P. 35-43.

<sup>3</sup> Хохлова Л. В. Проблема образовательной стратегии // Современное общество: взгляд изнутри. Материалы Международной научно-практической конференции. СПб., 2012. С. 60-63.

античности (средневековья и т. п.) Вы знаете, а третий – на вопрос: Какие направления философии разных эпох и, соответственно, философов, к ним принадлежащих, Вы можете назвать?». Понятно, что знания этих студентов находятся на разных уровнях усвоения предмета. Причём каждый уровень с точки зрения знаний не исключает возможности следовать основной цели изучения предмета. В концепции критического мышления – это развитие качественного мышления. В изучении философии легко интегрировать необходимый объём знаний и проблемный характер мышления, основанный на этих знаниях. Эта же модель обучения допускает диалогичность мышления как обязательное его качество, хотя и проявляющееся на разных уровнях. Если в первом случае это диалог-мнение («Я» и «Философ»), то во втором случае возникает диалог-знание («Философ» и «Философ»), а в третьем – диалог-компетенция («Как я понимаю место философа и его идей в системе философских проблем»).

Современное отношение к философии в образовании очень противоречиво. Философия, как учебный предмет занимает всё ещё достойное место в преподавании дисциплин социально-гуманитарного цикла. На наш взгляд, продуктивно не только реализовать методологические возможности философии в обучении студентов и развитии качеств критического мышления, но и более эффективно интегрировать философию образования и профессиональную педагогику. Очевидно, что успех может быть достигнут не только через освоение методических инноваций и технологий, но и через глубинное изучение научных оснований образовательных процессов, которые мы пытаемся моделировать и направлять в соответствии с общественными потребностями и интересами. Хайдеггер в «Письме о гуманизме» отмечал, что «Философия переживает постоянную необходимость оправдывать своё существование перед лицом «наук». Она воображает, что всего вернее достигнет цели, подняв саму себя до ранга науки. Этим усилием, однако, приносится в жертву существо мысли. Философия гонима страхом потерять престиж и уважение, если она не будет наукой. Это считается пороком, приравниваемым к не научности. Бытие как стихия мысли приносится в жертву технической интерпретации мышления»<sup>1</sup>. Одна из специфических особенностей философии, как известно, состоит в том, что являясь наукой, она не сводится к науке, точнее, выходит за её рамки.

Возвращаясь к исходной концепции компетентности, оговоримся, что она требует выхода из этого состояния внутренней бездеятельности. Компетентный человек не может сформироваться вне свободного, по сути философского мышления. Это означает, прежде всего, что он открыт для нестандартной адаптации в культуре, поэтому заинтересован в усвоении всего диапазона культурных языков, интегрирующих его в онтологию многообразных смыслов культуры.

#### **Источники и литература:**

Аршинов В. И., Свирский Я. И. Интерсубъективность в контексте постнеклассической парадигмы // Постнеклассика. СПб.: Канон, 2009. С. 175-195.

Боровских А. В., Попов Л. В., Розов Н. Х. Что такое стандарт и что такое «не-стандарт»? // Педагогика. 2013. № 2.

Деррида Ж. Письмо и различие. М.: Академический Проект, 2007. 495 с.

Спенсер Л. М., Спенсер С. М. Компетенции на работе. М.: НИРО, 2005. 384 с.

Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. 448 с.

Хохлова Л. В. Проблема образовательной стратегии // Современное общество: взгляд изнутри. Материалы Международной научно-практической конференции. СПб., 2012. С. 60-63.

Paul R. McPeck. Mistakes: Why Critical Thinking Apples Across Disciplines and Domains // Informal Logic. 1985. Vol. 7. № 1. P. 35-43.

---

<sup>1</sup> Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 193.