

Т. Ю. Лифанова

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ

Учебное пособие

Алматы
«Қазақ университеті»
2015

УДК 1/14(075.8)

ББК 87.21я73

Л 55

*Рекомендовано к изданию научно-методическим советом
факультет философии и политологии
и РИСО КазНУ им. аль-Фараби
(Протокол №123 от 27 декабря 2013 года)*

Рецензенты:

доктор философских наук, профессор **Ж.А. Алтаев**
доктор философских наук, профессор **Ж.Б. Бекбосынова**
доктор философских наук, профессор **С.Б. Булекбаев**

Лифанова Т.Ю.

Л 55 Критическое мышление / Т.Ю. Лифанова. — Алматы:
Қазақ университеті, 2015. — 178 с.

ISBN 978-601-04-1044-2

В учебном пособии рассматриваются основные теоретические и практические аспекты формирования критического мышления, определяются базовые понятия, выявляются проблемы исследования критического мышления в контексте информационно-безопасности личности и разрабатывается проблема формирования критического мышления студентов как компонента медиаобразования и медиаграмотности.

Курс направлен как на теоретическое и методологическое осмысление принципов критического мышления, так и на формирование практических навыков его использования в различных профессиональных и личностных ситуациях.

Учебное пособие по дисциплине «Критическое мышление» предназначено для студентов специальности «Философия», а также для всех, кто интересуется проблемами развития современной информационной цивилизации, преподавателей, магистрантов, PhD.

УДК 1/14(075.8)

ББК 87.21я73

ВВЕДЕНИЕ

Образование, рассчитанное на перспективу, должно строиться на основе двух неразлучных принципов: умения быстро ориентироваться в стремительно растущем потоке информации и находить нужное, и умения осмыслить и применить полученную информацию. Развитие навыков критического мышления является неотъемлемым компонентом формирования личности в условиях развития глобальной информационной цивилизации.

В самом общем виде критическое мышление – это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Это определение характеризует мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, – такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений.

Утверждение значения критического осмысления реальности, принципа сомнения, а также необходимости рефлексии уходит глубоко в историю философии. В настоящее время речь идет о важности целенаправленного развития критического мышления в образовании, направленного на различные целевые аудитории. Современные исследователи в области методов развития критического мышления (Д. Халперн, К. Мередит, Д. Стил, Ч. Темпл, С. Уолтер, М.В. Кларин, С.И. Заир-Бек, И.О. Загашев, И.В. Муштавинская и др.) под критическим мышлением понимают совокупность качеств и умений, обуславливающих высокий уровень исследовательской культуры студента и преподавателя.

Процесс формирования критического мышления имеет существенно практическую направленность, ориентирует процесс обучения на формирование у обучающихся системных навыков работы с информацией, объемы которой возрастают экспоненциально. Учащийся освоивший навыки критического осмысления, должен овладеть разнообразными способами интерпретации и оценки различных типов информации, информационного сообщения, и быть способным выделять в тексте противоречия и типы присутствующих в нем структур, аргументировать свою точку зрения.

На уровне ценностей, критически мыслящий учащийся умеет эффективно взаимодействовать с информационными пространствами, принципиально принимая многополярность окружающе-

го мира, возможность сосуществования разнообразных точек зрения в рамках общечеловеческих ценностей.

В контексте образовательных технологий формирование критического мышления предполагает создание базового отношения к себе и миру, подразумевающего вариативную, самостоятельную, осмысленную позицию. Эта позиция значительно повышает надежность образования – потому что оно становится осознанным и рефлексивным и повышает коммуникативный потенциал личности.

Курс направлен как на теоретическое и методологическое осмысление принципов критического мышления, так и на формирование практических навыков его использования в различных профессиональных и личностных ситуациях.

Цель курса: развитие навыков критического восприятия и осмысления современной социокультурной реальности.

Задачи курса:

- изучение теоретико-методологических оснований и принципов критического мышления;
- аналитическая работа с использованием инструментария критического осмысления;
- содействие самостоятельному и критическому мышлению, формирование таких качеств как широта, гибкость и открытость мышления.

Основные формы компетенции бакалавра:

В результате изучения курса студенты будут

знать: основные принципы, критерии и инструменты критического мышления, теоретико-методологические основания развития критического мышления в истории философии, преимущества их использования в образовательных практиках;

уметь: формулировать и решать творческие задачи, возникающие в ходе научно-исследовательской деятельности, объективно осмысливать реалии современной социокультурной ситуации с точки зрения методологии критического мышления.

иметь навыки: ведения самостоятельной научно-исследовательской деятельности, применения инструментария критического мышления к анализу медиатекстов, социально-культурных и личностных ситуаций, требующих оценки рисков и принятия нестандартных решений.

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК МЫШЛЕНИЕ, ПРИВОДЯЩЕЕ К ОБЪЕКТИВНОЙ ИСТИНЕ

Цель: изучение теоретико-методологических оснований и принципов критического мышления.

Ключевые слова: критическое мышление, информация, мышление, знание, критика, рефлексия, сомнение, доказательство, опровержение, аргументация.

Содержание

1.1. Развитие информационного общества и возрастание потребности в навыках критического мышления.

1.2. Определения критического мышления: сравнительный анализ.

1.3. Знание и мышление.

1.1. Развитие информационного общества и возрастание потребности в навыках критического мышления.

Последние десятилетия XX века отмечены событиями, существенным образом трансформировавшими современную социокультурную реальность. Речь идет об активном вхождении в жизнь общества новейших информационных технологий, произошедшем в результате бурного развития техники. Информационные процессы, происходящие в современном обществе представляют собой не просто компонент социальной реальности, обладающий новыми чертами или возможностями, а интегральный социальный объект, тесно вплетенный в структуры и процессы на всех уровнях. Информационная составляющая становится не только инновационной особенностью различных сфер жизни общества, но и поэтапно превращается в новую детерминанту социально-экономического, политического и культурного развития.

Итак, под «информационным обществом» (Information society) возможно понимать концепцию постиндустриального общества; новую историческую фазу развития цивилизации, в которой главными продуктами производства являются информация и знания.

Анализируемая информация представлена не только качественными, но и количественными параметрами, причем объем ее в последние десятилетия возрастает лавинообразно и это требует не столько обоснования, сколько констатации, включения в научную картину социальной реальности и соответственно прогнозную методологию. Принимая во внимание взаимообусловленность цивилизационного и информационного процессов, Д.С. Робертсон (США) выдвинул формулу: «цивилизация – это информация», используя количественные эталоны математической теории информации. Возможно привести результаты его анализа.

Уровень 0 – информационная емкость мозга отдельного человека – 10^7 бит; Уровень 1 – устное общение внутри общины, деревни или племени – количество циркулирующей информации – 10^9 бит; Уровень 2 – письменная культура; мерой информированности общества служит Александрийская библиотека, имевшая 532800 свитков, в которых содержалось, как было установлено по сохранившимся описаниям, порядка 10^{11} бит информации; Уровень 3 – книжная культура: в мире имеются сотни библиотек, выпускаются десятки тысяч книг, газет, журналов, совокупная емкость которых оценивается в 10^{17} бит. И, наконец, то, что нас интересует. Уровень 4 – информационное общество с электронной обработкой информации объемом порядка 10^{25} бит.

Можно критически подойти к точности этих расчетов, поскольку такая единица измерения информации, как бит, предполагает два равновероятных исхода. Согласиться с применимостью этого измерителя на уровне общества, мягко говоря, трудно. Тем не менее, представляется, что этот подход имеет право на существование.

Представим и другой подход. В соответствии с ним первое с начала нашей эры удвоение знаний человечества произошло в 1750 г., второе – в начале XX в., третье – в 1950 г. После 1950 г. удвоение знаний происходило каждые 10 лет, после 1970 г. – каждые 5 лет, а после 1991 г. – ежегодно. Объем знаний в мире к началу XXI в. увеличился более чем в 250 тыс. раз¹. Этот подход вносит новые оттенки в палитру количественных представлений об информационной революции.

Если в адекватности двух вышеупомянутых количественных оценок можно усомниться, то ниже приводимые статистические

¹ Колин К.К. Информатика в системе опережающего образования. – М.: Прогресс, 1996. – С. 234.

данные достаточно достоверны. В настоящее время ежегодно появляется примерно 100 тыс. журналов (на 60 языках), 5 млн. научных книг и статей, 250 тыс. диссертаций и отчетов. Всемирный книжный фонд насчитывает 1,5 млрд. названий книг. Количество публикаций в мире удваивается каждые 10-15 лет, число телефонных каналов – каждые 11 лет, а главное, число автоматизированных баз данных вырастает за десять лет в 10 раз. Добавим к этому данные Всемирного фонда описаний изобретений (патентов). Эти описания насчитывают в настоящее время примерно 500 млн. страниц текста; каждый год общий фонд увеличивается на 1 млн. документов, содержащих информацию о 350 тыс. изобретений².

Возможно привести аналогичные данные по Казахстану. В 2010 г. в Республике Казахстан количество действующих СМИ составляет 2751, в том числе 2499 газет и журналов, 241 теле- и радиокomпания и 11 информационных агентств. Также в Казахстане свободно распространяется 7961 иностранное СМИ. Более половины всех действующих СМИ (54,7%) предоставляют материалы информационного характера. Нишу общественно-политических занимают 16,5%, а рекламных – 14,5% СМИ. Доля научно-познавательных изданий на медиа-рынке Казахстана составляет 7,5 % и около 2% в совокупности занимают религиозные, молодежные, женские и детские СМИ³. То есть описанная тенденция находит свое воплощение и на территории Казахстана.

Для обозначения небывалого в истории общества информационного феномена в научной литературе используется соответствующий термин – «информационный взрыв».

Намерение повлиять на человеческое мышление может показаться несколько устрашающим. Сразу же вспоминаются такие слова, как *контроль над мыслями*, *пропаганда*, или образ Большого Брата, знающего все ваши мысли, из романа Оруэлла «1984». В действительности же критическое мышление является противоядием против того самого контроля над мыслями, который так беспокоил Оруэлла. Обучение навыкам ясного мышления может (1) помочь каждому распознать пропаганду и тем самым не стать ее жертвой, (2) проанализировать ложные основания в аргумен-

² World Communication and Information Report 1999-2000. UNESCO Statistical Office. – Paris: UNESCO Publishing, 1999. – P. 174.

³ Казахстан – Свобода религии и вероисповедания. Свобода слова. О состоянии СМИ и НПО. – Варшава: Посольство РК в Республике Польша, 2010. – С. 36.

тации, увидеть явный обман, (3) определить надежность того или иного источника информации и (4) обдумать правильным образом каждую задачу или принимаемое решение⁴.

1.2. Определения критического мышления: сравнительный анализ

Чаще всего под критическим мышлением понимают процесс оценки достоверности, точности или ценности чего-либо, способность оценки искать и находить причины и альтернативные точки зрения, воспринимать ситуацию в целом и изменить свою позицию на основе фактов и аргументов. Его еще называют логическим или аналитическим мышлением.

Критическое мышление как разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что верить и что делать. (Джуди А. Браус, Дэвид Вуд).

Психологи К. Уейд и К. Таврис считают, что критическое творческое мышление - это способность и стремление оценивать разные утверждения и делать объективные суждения на основе хорошо обоснованных доказательств. Это способность видеть упущения в аргументах и не поддаваться утверждениям, не имеющим достаточных оснований (С. Wade, С. Tavris, 1990). Кратко и формально говоря, критическое мышление - это мышление, приводящее к объективной истине⁵.

Д. Халперн предлагает следующее *определение критического мышления*: «Использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата. Отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью. Другое определение – направленное мышление».

«Когда мы мыслим критически, – поясняет Д. Халперн, – мы оцениваем результаты своих мыслительных процессов – насколько правильно принятое нами решение или насколько удачно мы справились с поставленной задачей. Критическое мышление также включает в себя оценку самого мыслительного процесса – хода рассуждений, которые привели к нашим выводам, или тех факторов, которые мы учли при принятии решения». Критическое мышление иногда называют направленным мышлением, поскольку оно

⁴ Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 503 с.

⁵ Wade C., Tavris C. Psychology. – Harper and Row, 1990. – 692 p.

направлено на получение желаемого результата. В этом смысле оно противопоставляется ненаправленному, или автоматическому, мышлению, т.е. не направленному на достижение определенной цели.

Критическое мышление носит рефлексивный характер и имеет отношение к общению, к психологии личности. Оно связано не только с познавательной (когнитивной), но и с мотивационной сферой, с самосознанием. Когда же мы имеем дело не с мыслями людей, а с явлениями материального мира, то нам бывает вполне достаточно обычного мышления⁶. Критическое мышление, согласно философу Ричарду Полу (R.W.Paul, 1984), это «честный ум, который принесен в гущу повседневной жизни».

Критическое творческое мышление по отношению к системе медиа и медиатекстам – сложный рефлексивный процесс мышления, который включает ассоциативное восприятие, синтез, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и медиатекстов (информации/сообщений)⁷.

Искусство думать о том, как вы думаете, когда думаете о том, чтобы думать ясно, точно, четко, осмысленно, последовательно; искусство конструктивного скептицизма; искусство обнаружения и преодоления предубеждений и одномерности мышления; искусство целенаправленного и глубокого размышления (R.W.Paul, 1990).

Исследователи отмечают, что, прежде всего, необходимо объяснить учащимся, что стремятся к однозначности определений, классификаций и взглядов на одну и ту же проблему, и как важно, чтобы они научились понимать, что отсутствие однозначности часто не является недостатком или проблемой, а наоборот хорошей возможностью глубже проникнуть в сущность вещей, больше узнать.

«Критическое мышление – это интеллектуально организованный процесс, направленный на активную деятельность по осмыслению, применению, анализу, обобщению или оценке информации, полученной или создаваемой путем наблюдения, опыта, рефлексии, рассуждений или коммуникации как руководство к действию или формированию убеждения».

⁶ Ноэль-Цигульская Т.Ф. О критическом мышлении, 2000//http://zhurnal.lib.ru/c/cigulxskaja_t_f/criticalthink.shtml

⁷ Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Изд-во МОУ ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.

Д. Кластер предостерегает от попытки некоторых учителей отождествлять критическое мышление с такими мыслительными процессами, как запоминание, понимание и творческое, интуитивное мышление. При всей значимости развития памяти запоминание не есть мышление. Развитие интеллекта в большей мере связано не с эксплуатацией памяти, а с развитием самостоятельного мышления. Как считает автор, не является мышлением и понимание, это лишь одно из предварительных условий критического мышления.

Д. Кластер выделяет пять аспектов, отличающих критическое мышление от других его типов.

1. Критическое мышление есть мышление самостоятельное.

2. Информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления. Знание создает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически.

3. Критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить.

4. Критическое мышление стремится к убедительной аргументации.

5. Критическое мышление есть мышление социальное⁸.

1.3. Знание и мышление

Для дальнейшего рассмотрения проблем формирования критического мышления необходимо кратко охарактеризовать проблему отношения знания и мышления.

В последнее время в литературе все чаще встречается утверждение о необходимости последовательного перехода образовательных технологий от методик, направленных на получение определенного багажа знаний к приоритетам развития мыслительных способностей.

Примеров множество и большинство из них обладает существенными обоснованиями, а также предлагает механизмы формирования новых образовательных технологий, компетентностного подхода и т.д.⁹

⁸ Кластер Д. Что такое критическое мышление? // Критическое мышление и новые виды грамотности. – М.: ЦГЛ, 2005. – С. 5-13.

⁹ Медведева Н.Е. Учебный проект – от парадигмы знания к парадигме мышления // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2012. – № 2. – С. 31-38.; Пономарев Я.А. Знания, мышление и умственное

Проблема соотношения мышления и знания еще в начале века была поставлена в гештальтпсихологии. М. Вертгеймер сформулировал ее в виде парадоксального вопроса: что лучше – мыслить или знать? Стремясь выделить в мышлении творческий момент, способность мыслящего субъекта открывать новое, гештальтпсихологи противопоставили продуктивное мышление репродуктивному, основанному на прошлом опыте (знании)¹⁰.

«Однако, – пишет К.А. Славская, – в поисках механизма мышления они совершенно упустили из виду тот фундаментальный факт, что всякое мышление исходит из прошлых знаний, совершается на их основе, отправляется от них, включает их, что без использования знаний мышление вообще невозможно»¹¹.

Очевидно и то, что усвоение предусмотренного программами материала отнюдь не совпадает автоматически с воспитанием способности «самостоятельно мыслить». Точнее – просто мыслить, ибо мыслить можно только «самостоятельно». Однако понять разницу между тем и другим – значит сделать лишь первый шаг в верном направлении. Второй, куда более важный и куда более трудный шаг, состоит в том, чтобы эту разницу преодолеть, то есть перестать рассматривать «усвоение знаний» и «воспитание ума» как две разные задачи. «Разные» – это значит, что каждая из них может и должна решаться порознь, независимо от другой, и, соответственно, «разными» средствами и методами. Это-то как раз и невозможно по самой природе вещей, по природе знания и мышления, и вся проблема заключается в том, чтобы построить процесс усвоения знаний так, чтобы он одновременно был процессом воспитания ума, способности мыслить.

Убедительные доказательства реальности указанного факта представлены в работах многих ученых: С.Л. Рубинштейн¹², А.В. Брушлинский¹³, Д.Н. Завалишина¹⁴, П. Уинстон¹⁵ и др.

Функциональную связь между обучением (приобретением опыта), знанием и мышлением можно рассматривать в трех различных аспектах:

развитие. – М., 1967; Секей Л. Знание и мышление // Психология мышления // Сб. переводов под ред. А.М. Магюшкина. – М., 1965 и др.

¹⁰ Знаков В.В. Понимание в познании и общении. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 1998. – С. 65.

¹¹ Славская К.А. Мысль в действии. – М., 1968. – С. 156.

¹² Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М., 1958.

¹³ Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. – М., 1979.

¹⁴ Завалишина Д.Н. Психологический анализ оперативного мышления. – М., 1985.

¹⁵ Уинстон П. Искусственный интеллект. – М., 1980.

Во-первых, знание есть первейший конечный результат обучения, житейского опыта и в более редких случаях самостоятельного мышления или самоанализа.

Во-вторых, знание – отправная точка для переработки и понимания чего-либо нового, т. е. для движения мысли. Наше отношение к текущим событиям фактически зависит от нашего прошлого опыта, принимаем ли мы эти события как само собой разумеющиеся или как непонятные, требующие объяснения и заставляющие размышлять

В-третьих, запас знаний служит материалом, используемым в процессе мышления как для решения данной проблемы, так и для формулирования новых проблем.

Таким образом, знание можно исследовать в следующих его основных функциях: а) как конечный результат мышления, б) как отправную точку мышления и в) как средство процессов мышления и обучения¹⁶.

Вопросы для самоконтроля

1. Охарактеризуйте роль критического мышления в воспитании и образовании.
2. Что отличает критическое мышление от обыденного?
3. Сравните основные определения критического мышления и определите их общее содержание.
4. Выявите соотношение знания и мышление в контексте формирования принципов критического мышления.

Рекомендуемая литература

1. Альберт Х. Тракта́т о критическом разуме: пер с нем. – М.: Едиториал УРСС, 2003.
2. Бутенко, А.В. Критическое мышление: метод, теория, практика: учеб.-метод. пособие. – М.: Мирос, 2002. – 176 с.
3. Волков Е.Н. Критическое мышление: принципы и признаки / Е.Н. Волков. – [Электронный ресурс]: // http://evolkov.iatp.ru/critical_think/Volkov_E_Critical_think_principles_introduction.html.
4. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – СПб.: Альянс-Дельта, 2003. – 284 с.
5. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.

¹⁶Секей Л. Знание и мышление // Психология мышления / Сб. переводов под ред. А.М. Матюшкина. – М., 1965. – С. 345.

ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ПРИНЦИПОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Цель: рассмотреть историко-философские и методологические основания формирования принципов критического мышления в контексте социально-философских учений и научных теорий от Античности до современности.

Ключевые слова: истина, очевидность, ложь, заблуждение, логика, эмпиризм, рационализм, диалектика и диалог, софистика, рациональность, аксиология, объяснение, понимание, и интерпретация, герменевтика.

Содержание

2.1. Критика и критическое мышление.

2.2. Основные аспекты философского рассмотрения проблемы мышления.

2.3. Мышление-событие, мышление-встреча

2.1. Критика и критическое мышление

Понятие «критическое» предполагает оценочный компонент, отнюдь не синонимичный понятию «критика». В то же время невозможно игнорировать методологическую взаимосвязь данных понятий.

В классической философии под критикой понимается понятие, фиксирующее в своем содержании аналитическое рассмотрение социально-артикулированного объекта (концепции), фундированное эксплицитным рассмотрением его исходных социокультурных оснований, органично предполагающим постановку под сомнение их истинности или правомерности. Эпоха классической философии, реализующей атрибутивно присущую ей функцию экспликации мировоззренческих оснований культуры, была рефлексивно осмыслена этой философией как «подлинный век критики» (Кант). Как было отмечено Кантом, суду критики должно подчиняться все: «я разумею под этим... решение вопроса о возможности и невозможности метафизики вообще». К философии модернизма в осмыслении феномена критики акцент сделан не только (и не столько) на процедуре экспликации метафизических оснований

предмета критики, сколько на процедуре их фундаментальной семантико-аксиологической релятивизации. В философии постмодернизма — термин, обозначающий традиционно-классический способ отношения к тексту, заключающийся в интерпретации последнего, исходя из избранной системы внешних критериев (взгляд извне), и противопоставленный в контексте постмодернистской текстологии имманентному подходу к тексту (взгляд изнутри).

Данная трактовка понятия критики восходит к таким работам Р. Барта, как «Две критики» (1963), «Что такое критика» (1963), «Критика и истина» (1966), «От науки к литературе» (1967), «С чего начать?» (1970) и др. Согласно бартовской интерпретации, в рамках современной культуры могут быть выделены две активно практикуемые формы критики: так называемая «университетская» и так называемая «интерпретативная» (или «идеологическая») критика. Специфика «университетской» критики заключается в том, что она «в основном пользуется... позитивистским методом», а в сферу ее анализа входят «проблема источников» и так называемых «обстоятельств» литературного творчества, реальный анализ которой сводится фактически к аналитике более ранних по отношению к исследуемому произведений либо обстоятельств биографии его автора.

Другая форма критики ориентирована не на поиск «объяснений» литературных «фактов», но на ту или иную семантико-аксиологическую интерпретацию литературного произведения (см. Интерпретация), в силу чего получает название «интерпретативной критики». По оценке Р. Барта, ее представители «сильно отличаются друг от друга»: Г. Башляр, Ж. Пуле, Р. Жирар, Ж.-П. Ришар, Ж. Старобинский, Ж.-П. Вебер и др.), — «общее у них то, что их подход к литературе соотносится (в большей или меньшей степени, но во всяком случае осознанно) с одним из основных идеологических течений наших дней (будь то экзистенциализм, марксизм, психоанализ или феноменология)»; в силу этого данный тип критики «можно назвать критикой идеологической» — в отличие от первой, которая отвергает всякую идеологию и объявляет себя сторонницей чисто объективного метода». В зависимости от избранных «идеологических» приоритетов в общем пространстве интерпретативной критики могут быть выделены экзистенциалистически ориентированная критика (Сартр), марксистски-ориентированная критика (Л. Гольдман), психоаналитически ориентированная критика (Ш. Морон), структуралистски

ориентированная критика (К. Леви-Стросс, Якобсон) и т.д. Несмотря на реально наблюдаемые «разногласия философско-методологического порядка» между данными видами критики и практическое «соперничество» конституирующих их парадигм, фактически обе они идеологичны в широком смысле этого слова (поскольку, несмотря на декларируемую нейтральность, позитивистская парадигма не менее идеологична, чем любая другая), и отношения между ними могут быть рассмотрены как конкурирующее противоборство «двух идеологий».¹

Р. Барт делает вывод о том, что фактически «ничто не мешает взаимному признанию и сотрудничеству двух критик»: «университетская» («позитивистская») критика занимается «установлением и открытием «фактов», оставляя критикам интерпретативного направления «свободу их интерпретировать, точнее «приписывать им значение» в соответствии с той или иной открыто заявленной идеологической системой». Согласно Р. Барту, из этого следует важный вывод о том, что «идеологический выбор не составляет существа критики и оправдание свое она находит не в «истине». – Таким образом, критика – это «нечто иное, нежели вынесение верных суждений во имя «истинных» принципов»: собственно, «критика – не таблица результатов и не совокупность оценок, по своей сути она есть деятельность, то есть последовательность мыслительных актов... Вместе с тем, наличные формы критики претендуют на истинность своего результата, тем самым имплицитно полагая себя в качестве своего рода когнитивной процедуры. Между тем, согласно Р. Барту, такое полагание отнюдь не является правомерным, ибо предметом критики выступает «не «мир», но слово, слово другого; критика – это слово о слове, это вторичный язык... который накладывается на язык первичный (язык-объект)». Критика, таким образом, должна «учитывать два рода отношения – отношение языка критика к языку изучаемого автора и отношение этого языка-объекта к миру».

Определение истинности чего бы то ни было не входит в прерогативы критики: «дело ее – устанавливать вовсе не «истины», а только «валидности» (подобно тому, как и «в логическом уравнивании испытывается валидность того или иного умозаключения

¹ История философии. Энциклопедия. – М.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2002.

и не высказывается никакого суждения об «истинности» используемых в нем посылок», и точно также, как лингвист занимается не расшифровкой смысла фразы, а установлением ее формальной структуры, обеспечивающей передачу этого смысла»), ибо «язык сам по себе не бывает истинным или ложным, он может только быть (или не быть) валидным, то есть образовывать связную знаковую систему» (Р. Барт). В этих условиях критика обретает новый, не характерный для классической формы ее существования, культурный статус: в современном ее качестве «критика располагает собственной публикой», поскольку «общество стало потреблять критические комментарии совершенно так же, как оно потребляет кинематографическую, романическую или песенную продукцию» (Р. Барт). Как видим, эта открываемая «новой критикой» возможность смысла оплачивается утратой его определенности, и в этом отношении постмодернистская трактовка феномена критики завершает заложенную классикой и развитую модернизмом интенцию на размывание однозначности оснований подвергаемого критике феномена: в контексте современной культуры критика обретает сугубо и только языковую природу, конституируясь в качестве плюрально вариативного метаязыка, а «все, к чему только прикасается язык, – философия, гуманитарные науки, литература – в определенном смысле оказывается заново поставлено под вопрос» (Р. Барт).

2.2. Основные аспекты философского рассмотрения проблемы мышления

Решение ряда проблем, связанных с понятием мышление, во многом определяется решением вопроса о философском статусе этого понятия, которое может быть рассмотрено, под углом зрения двух обстоятельств.

Первое: факт существования в философии ряда родственных понятию «мышление» категорий, таких как «сознание» и «познание». Это ставит нас перед необходимостью конкретизировать данное понятие исходя из конструирования той модели мышления, которая приобретает статус философской категории. При этом нельзя ограничиваться рассмотрением соотношения понятий «мышление», «сознание» и «познание». Рядоположенность философских категорий дополняется их взаимообусловлен-

ностью, и такой анализ должен показать путь раскрытия субординационных отношений между этими понятиями и теми философскими категориями, содержание которых обогащается в них новыми признаками.

Второе: поскольку мышление помимо философии является объектом изучения, ряда других наук, таких как психология, физиология, кибернетика, социология, педагогика, формальная логика, постольку мы имеем разные понятия о мышлении. Каждая из вышеназванных наук обладает своим специфическим методом и своеобразным отношением к мышлению. Когда разные методы используются для изучения одного и того же предмета, тогда и создаются разные понятия о предмете².

В философии мышление рассматривается, в первую очередь, с онтологической точки зрения, исходя из его отношений к объективной реальности. Философское понятие о мышлении создается определением не только его предметных отношений, но и логических. Другими словами, философия интересуется не только отношением понятия к предмету, но и те логические отношения между предметами, система которых определяет статус того или иного понятия. Определение отношений понятия о мышлении к другим философским категориям конкретизирует содержание данного понятия.

В истории философии первая рефлексия мышления принадлежит Аристотелю, его же можно считать мыслителем, конституировавшим античное мышление. Построение Аристотелем правил мышления («Аналитики», «Топика», «О софистических опровержениях») и обоснование этих правил и начал («Метафизика») имело колоссальные последствия для всего дальнейшего развития человеческого интеллекта. Человек получил в свои руки мощное оружие мысли: возможность получать знания о действительности, не обращаясь к ней непосредственно. Правила мышления позволяли включать в рассуждение одни знания (ранее доказанные, или эмпирические, или же априорно верные – начала) и получать на их основе другие знания (как уже известные, так и новые). При этом новые знания не приводили к противоречиям и их не нужно было оправдывать опытным путем. Начиная с этого периода, формируются собственно научное мышление и отдельные науки³.

² Асадов А.И. Заметки о философском статусе понятия «мышление» // Вопросы философии, 2011. – № 6. – С. 169-172.

³ Розин В. М. Предпосылки и особенности античной культуры. – М.: ИФРАН, 2004. – 297 с.

Далее для раскрытия содержания понятия «мышление» необходимо сопоставлять его с понятием «противоречие». В зависимости от субъекта – своего носителя, оно может выступать в различных формах, среди которых можно выделить три группы: 1) потребность; 2) проблема и 3) неопределенность.

1) Потребность, как четко выразил Гегель, – это чувствуемое противоречие. Субъект обладает потребностью лишь тогда, когда он переживает противоречие, чувствует его. Когда же субъект сталкивается с необходимостью разрешения стоящих перед ним осознанных противоречий, то он ставит перед собой определенную проблему. Проблема – это осознанное противоречие.

2) Проблему можно разделить на ряд задач. При этом осознанными оказываются не только крайние состояния противоречия, но и некоторые промежуточные состояния. Проблема выражает противоречие между тем, что есть, и тем, что должно быть. И, следовательно, она является причиной деятельности, направленной на его разрешение. Противоречие между знанием и незнанием выражает лишь одну, теоретическую сторону проблемы: «то, что, должно быть, – писал Кант, – но чего еще никогда не было, может определять деятельность, быть причиной деяний, коих действие есть явление в чувственном мире». Противоречие между знанием и незнанием, знание своего незнания дает лишь импульс мыслительной деятельности. Наличие проблемы является предпосылкой не только интеллектуальной деятельности, но и причиной разработки определенного метода. Сам метод представляет собой общий способ разрешения проблем.

3) Когда же противоречие находится вне чувств и вне сознания, оно приобретает форму неопределенности. Мышление само есть форма разрешения противоречия, точнее, его теоретическое разрешение. Поэтому мыслительную деятельность нельзя понять в отрыве от тех действительных противоречий, которые должны получить в ней свое практическое разрешение. Если выразиться в терминологии Гегеля, разумное мышление является теоретическим разрешением противоречий-проблем, а рассудочное – противоречий-задач⁴.

⁴ Асадов А.И. Заметки о философском статусе понятия «мышление» // Вопросы философии, 2011. – № 6. – С. 170.

Мышление имеет сугубо объективное основание по двум причинам.

1) Во-первых, потому, что необходимость мышления вызывается необходимостью разрешения объективных противоречий.

2) Во-вторых, мыслительная деятельность создает модель практической деятельности, которая основывается на объективных свойствах предметов. Логика развития мышления должна корректироваться с объективными качествами, свойствами, отношениями. Мышление, которое не исходит из этих объективных качеств, свойств, отношений, не подвергается периодической практической апробации, может стать недействительным, иллюзорным.

Понятие сознания является частным понятием по отношению к понятию мышления. Этим свойством можно охарактеризовать и понятие познания. Но, в отличие от сознания, познание связано с теми противоречиями, средствами разрешения которых данное общество не располагает. Теоретическое разрешение этих противоречий возможно только при создании нового знания. Познавательная потребность в концептуальном моделировании предметных отношений имеет своим объективным, реальным основанием необходимость разрешения присущих предметам противоречий.

При наличии формальных описаний выражений «теоретическое», «разрешение», «противоречие» можно построить ряд формальных определений мышления, в котором эти определения находились бы в отношении субординации друг к другу и могли быть выведены друг из друга. Перечислю некоторые из этих определений:

- 1) мышление есть теоретическое разрешение противоречия;
- 2) мышление есть основание практического разрешения противоречия;
- 3) мышление есть теоретическое осуществление взаимодействия между субъектом и объектами, в котором снимается несоответствие наличного состояния субъекта должному;
- 4) мышление есть теоретическое разрешение несоответствия наличного состояния субъекта должному.

Мыслительная деятельность создает теоретическую модель практической деятельности. Последняя должна предметно разрешить объективные противоречия. Следовательно, мыслительную

деятельность нельзя объяснить в отрыве от тех действительных проблем и задач, которые определяют ее содержание. Идеальная модель практической деятельности является порождением объективной необходимости в этой деятельности.

В связи с тем, что модель практической деятельности основана на логике движения ее средств, в мышлении происходит абстрагирование от этих средств их свойств и отношений. Переход от идеальной модели к практической деятельности, осуществляемый волевым актом, реален поэтому лишь тогда, когда он основывается не на субъективном представлении, а на объективной логике движения средств. Лишь в этом случае результатом практической деятельности становится предметное разрешение противоречия, происходит объективизация цели.

Мыслительная деятельность есть деятельность целеполагающая, а предметная – целеисполняющая. Мыслительная деятельность определяет цель, средства ее достижения, логику движения средств. А предметная деятельность опредмечивает эту логику.

Материалистическая традиция всегда ставит характер мыслительной деятельности в зависимость от характера предметной деятельности. Согласно этой традиции, хотя мыслительная деятельность предшествует предметной, но она не создает последнюю, а отражает ее; опережающий характер этого отражения создает иллюзию о первичности мышления. Между тем мыслительная деятельность имеет дело не только с существующими средствами предметной деятельности, но и с пока еще не существующими.

Идея (мысль) как результат мыслительной деятельности вызывает необходимость в предметной деятельности, как в способе осуществления идеи (мысли).

Одним из важных аспектов характеристики предметной деятельности является тот факт, что она выступает как осуществление сущности, как самоутверждение. Если мыслительная деятельность, мышление дает основание для самоутверждения, то практическая деятельность, воля осуществляет это основание.

Итак, мыслительная и предметная формы человеческой деятельности, мышление и воля не являются оторванными друг от друга разными явлениями, они представляют собой разные стороны одного и того же процесса – процесса разрешения стоящих перед субъектом реальных противоречий. Если мыслительная деятельность разрешает это противоречие теоретически, то его

практическое разрешение осуществляется в сфере предметной деятельности.

Размышляя о мышлении с позиции философской методологии В.М. Розин предлагает проследить развитие мышления от **«машин мышления» к «мысли-событию», «мысли-встрече»**) в контексте концепции, согласно которой мышление есть творческий процесс, где мысль рождается каждый раз заново, открывая путь, ведущий человека из обычной реальности в подлинную⁵.

В реконструкции античное мышление может быть представлено в качестве своеобразной семиотической машины. Узлами ее являются знания, правила, категории, описания (схемы) самого мышления. Действительно, все это не только интеллектуальные конструкции, но и семиотические образования: они обозначают определенные фрагменты действительности. Так, аристотелевские правила обозначают типы рассуждений или доказательств и различные мыслительные процедуры (например, не приводящие к противоречиям). Категории обозначают типы содержаний (задают схемы объектов), к которым могут быть отнесены знания, полученные с применением правил. Знания обозначают объекты, истолкованные категориально. Получение знаний в рамках античной философии и науки предполагает организацию эмпирического материала и действий человека в соответствии с «логикой» мышления: на основе эмпирического материала (эмпирических объектов) создаются идеальные объекты, а мыслительные действия подчиняются правилам и схемам мышления.

Например, деятельность Канта можно рассмотреть как работу по построению машины мышления, соответствующей Новому времени. Действительно, Кант старается разрешить проблемы, возникшие из осмысления философии Дж. Локка, Д. Юма, Г. Лейбница, Дж. Беркли, и обосновать математическое и естественнонаучное мышление Нового времени. Апеллируя к опыту математики и естествознания, Кант предположил, что именно мыслитель (ученый, философ), рассуждая, связывает знания, порождает опыт, привносит в природу законы. При этом рассудок и направляющий его разум оперируют понятиями и категориями, независимыми от опыта, поэтому Кант назвал их априорными.

⁵ Розин В.М. Мышление в контексте современности // Общественные науки и современность. – 2001. - № 9. – С. 132-142.

Для объяснения роли опыта, на котором стояло все естествознание, Кант ввел понятия «созерцания» как необходимого условия познания, «вещи в себе», «явления» и «предмета». Суть решения состояла, с одной стороны, в постулировании двух реальностей – «трансцендентальной», где с помощью разума (точнее, «в сфере разума») *a priori* создаются научные и философские знания, и «эмпирической», где на основе созерцания имеет место опыт. С другой стороны, именно созерцание и опыт выступают как необходимые условия изучаемого явления и предмета. Наконец, использование априорных представлений (понятий и категорий) рассматривалось Кантом как необходимое условие самого опыта. Другими словами, разум Кант понимал двояко: как мышление отдельного эмпирического человека и как особую природу, законам которой подчиняется отдельный эмпирический разум, отдельно правильно мыслящий человек. Методологически важен для Канта принцип соответствия, который, по сути, прямо следует из принятой им установки на системное представление разума. Используя его, Кант устанавливает, например, соответствие отношения «рассудок – разум» с понятиями и правилами мышления: рассудку он ставит в соответствие правила и категории, а разуму – принципы и идеи (концепции). Кроме того, на основе того же принципа Кант строит таблицу категорий, структурно уподобляя ее таблице функций рассудка: аналогично, таблице категорий ставится в соответствие система трансцендентальных идей. Другой, не менее значимый методологический принцип, постоянно реализуемый Кантом, – переосмысление и перестройка основных традиционных философских понятий. Этот принцип является естественным следствием установки Канта на построение своей системы как строгой науки.

2.3. Мышление-событие, мышление-встреча

В данном случае мышление – это не действие машины, а реализация личности Канта, реализация посредством творчества требований Новоевропейской культуры, создание Кантом условий для встречи с ведущими актерами «театра» Нового времени (математиками, физиками, этиками, философами). Мышление как событие и встреча – это определенная *форма жизни личности, осуществляемая с помощью рассуждений и размышлений*,

создающая условия для встречи данной личности с другими. Одновременно это может быть и форма социальной жизни, реализуемая через творчество личности и размышления. Если машина мышления строится именно так, чтобы возможно было мыслить в некотором отношении, не думая, то мышление как встреча и событие – это всегда **уникальное негарантированное действие**. Состоится оно или нет, зависит не от законов мышления, а от того, как «здесь и сейчас» сойдутся различные элементы и обстоятельства. Тем не менее после того, как мышление состоялось, событие случилось (почему как раз здесь и в этом человеке – это всегда тайна), становится возможным отразить структуру мысли, попытаться понять, что ее обусловило и предопределило. Анализ, представленный в работах В.М. Розина показывает, что смена типов культуры (например, переход от античности к средним векам и далее к Возрождению, а затем и к Новому времени) обуславливает не только смену машин мышления, но и формирование «ситуаций мышления-встречи, мышления-события». Действительно, например, в средние века главным становится не познание областей бытия и упорядочение рассуждений, что было характерно для античности, а критика на основе христианских представлений античных способов объяснения и понимания мира и человека, а также уяснение и объяснение новой реальности, зафиксированной в текстах Священного писания. Обе эти задачи можно было решить только на основе мышления, поскольку формирующийся средневековый человек перенимает от античности привычку рассуждать и мыслить, а также потому, что новая реальность хотя и выглядела привлекательной и желанной, но одновременно была достаточно непонятна. Внутри каждой культуры складываются свои типы коммуникации и личности, что тоже предполагает и обуславливает новые формы мышления. Уже изобретение рассуждений в ранней античной культуре позволило сформировать совершенно новый тип коммуникации: не человека с богами, а одной личности с другой. Личность типа Сократа с помощью рассуждений может приводить другого человека к себе, ведь в рассуждении человека заставляют перейти от его собственного знания к другому знанию, которое разделяет рассуждающая личность. Создание Аристотелем машины мышления – это следующий тип коммуникации и тип личности, когда эти движения с помощью рассуждений начинают подчиняться общезначимым

правилам и позволяют получать непротиворечивые знания о действительности. Переход к средним векам знаменует собой пере-структурирование коммуникаций и самостоятельного поведения: человек ориентируется теперь не только и не столько на себя, но не меньше – на другого человека, бескорыстную помощь (любовь к ближнему), а также на целое (общину, государство, Град Божий). Этическая нагруженность (например, та же идея христианской любви) и двусмысленность средневековой мысли как раз и обеспечивают этот новый тип коммуникации и личности.

В новое время потребовалась естественнонаучная и инженерная мысль, чтобы передать власть новоевропейской личности, основывающей свои действия и жизнь на вере в законы первой природы. Потребовалась гуманитарная мысль, чтобы дать слово личности: «Рядом с самосознанием героя, вобравшим в себя весь предметный мир, в той же плоскости может быть лишь другое сознание»⁶. Потребовалась социально-психологическая мысль, чтобы создать условия для личности и коммуникации, основанных на идее согласованного поведения и ожиданиях (когда все основные структуры личности – «Я-Образы», ценности, мотивация и прочее формируются в ответ на требования и ожидания Других). Постмодернистская мысль и деконструкция способствовали тому, чтобы возвести вокруг личности стену до небес, а также блокировать претензии других на власть. Сегодня формируются новые коммуникация и личность: помимо задач приведения другого к себе и самовыражения все более настоятельны требования **приведения себя к другому** (встречи-события), а также **ориентация самостоятельного поведения человека на других, сохранение природы, безопасное развитие человечества**.

Существенно меняется структура мысли и условия для мысли-встречи, мысли-события, когда принимаются и начинают осуществляться новые «социальные проекты». Одним из первых социальных проектов можно считать задачу Аристотеля и его школы: нормировать рассуждения и доказательства и затем заново, опираясь на построенные нормы, получить знания об отдельных областях бытия; последнее, как известно, вылилось в создание античных наук. Второй проект – перестройка античного органаона и мировоззрения на основе текстов Священного писа-

⁶ Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1972. – С. 83.

ния. Третий, относящийся к XVI-XVII векам, не менее грандиозный – овладение силами природы, создание новых наук о природе и новой практики (инженерной). Четвертый, складывающийся уже в настоящее время, – *перевод цивилизации на путь контролируемого и безопасного развития*. Сакраментальный вопрос – удастся ли этот проект реализовать без прохождения «точки Конца Света»?

В данном контексте интерес представляет философская концепция М. Хайдеггера. Пример – работа Хайдеггера «Вопрос о технике»⁷. Размышляя о сложных современных феноменах, Хайдеггер имеет в виду не те явления, которые сложились и существуют, подвергаются критике, а явления «возможные» (в данном случае – возможная техника), т.е. образования, которые нас будут устраивать в ближайшей или более отдаленной перспективе. Поскольку существующее положение дел в отношении изучаемых феноменов Хайдеггер оценивает негативно, а также поскольку это положение дел, как он считает, зависит от форм сознания (мышления) данных феноменов, Хайдеггер ставит своей задачей, с одной стороны, блокировать существующие формы сознания этих сложных явлений (сложившиеся формы их мышления), а с другой стороны, наметить особенности нового понимания этих феноменов (т.е. задать сущность возможной техники).

Действительно, Хайдеггер прежде всего показывает, что и инструментальное понимание техники (как средства деятельности), и трактовка техники как нейтрального феномена закрывает нам возможность понять ее сущность, причем Хайдеггер имеет в виду не только возможность объяснить современную ему технику, но сознательно воздействовать на нее (конкретно освободиться от ее власти). Например, по поводу инструментального понимания техники говорится, что оно является «зловеще правильным» и что «худшим образом мы отдаемся во власть техники тогда, когда рассматриваем ее как нечто нейтральное; ведь такое представление о технике, ныне особенно распространенное, делает нас совершенно слепыми в отношении сущности техники». Вводя трактовку техники как «основы, условия» (когда всякая техника рассматривается как функциональный элемент постав-

⁷ Хайдеггер М. Вопрос о технике // Мартин Хайдеггер. Время и бытие: статьи и выступления. – М., 1993.

ляющего производства – вода Рейна как средство для работы электростанции, электростанция как средство выработки тока, электрический ток как средство для освещения городов или работы электромашин и т.д.) и показывая дальше, что человек и природа сами превращаются в «условия», Хайдеггер блокирует столь привычное для нас убеждение, по которому человек стоит над техникой и природой или что техника не влияет на природу, поскольку создана и действует в соответствии с ее законами. Иначе говоря, Хайдеггер утверждает, что вопрос о технике – это вопрос о человеке и природе. Мышление для Хайдеггера предполагает не только возможность мыслить иначе, по-новому, но и действовать, а в конечном счете и жить иначе. Дальше возникают трудные вопросы: что такое жизнь, можно ли жить не как все, имеет смысл моя жизнь вне жизни других и т.п.

М. Фуко и М. Мамардашвили, утверждали, что необходимым условием подлинного мышления является работа человека над собой, направленная на конституирование и изменение собственной личности. Например, Фуко считал, что современный философ – это человек, критически относящийся к себе, ко всему, что он делает, к тому, как он мыслит и чувствует, человек постоянно себя воссоздающий, конституирующий себя, анализирующий и уясняющий свои границы (критика, замечает Фуко в работе «Что такое просвещение?», собственно и есть анализ границ и рефлексия над ними). Мамардашвили в своих «Лекциях о Прусте» трактует эту работу как особый духовный опыт спасения, в ходе которого человек уясняет и открывает другой мир (миры) и учится жить в нем.

Современные исследователи все больше подводят нас к пониманию, что картина, в которой человек и мир разделены, неверна. Сегодня мир – это созданные нами технологии, сети, города, искусственная среда, которые в свою очередь создают нас самих. Говоря о работе человека над собой, я имею в виду и работу, направленную на изменение нашей деятельности и жизни, что невозможно без изменения культуры и социума как таковых. Вопрос, как мы должны при этом размышлять?⁸

Немного о критическом рационализме. В заключении раздела возможно кратко охарактеризовать основные идеи, такого философского направления как критический рационализм, поль-

⁸ Розин В.М. Мышление в контексте современности // Общественные науки и современность. – 2001. - № 9. – С. 142.

зовавшееся влиянием в 1960 – 1970-е гг. Главой этого направления был К. Поппер, идеи которого послужили его теоретической основой и разрабатывались его учениками и последователями (Дж. Агасси, Дж. Уоткинс, И. Лакатос, Х. Альберт и др.). Термин «рационализм» в наименовании этого направления имеет несколько различных, но связанных между собой смыслов.

Прежде всего, в нем выражено стремление отграничить сферу рациональности – науку – от псевдонауки, метафизики и идеологии как сфер, которые не обладают «врожденным иммунитетом» против влияния иррационализма. Хотя критический рационализм декларирует принципиальную антиидеологичность своей доктрины, уже сама постановка проблемы демаркации имеет не только методологическое значение: по мысли Поппера, наука и рациональность могут и должны стать оплотом в борьбе против иррационального духа тоталитаризма и социально-политической демагогии. Во-вторых, рационализм Поппера противопоставлен эмпирицизму неопозитивистов (М. Шлика, О. Нейрата, Р. Карнапа, Г. Рейхенбаха и др.). Разногласия затрагивали принципы обоснования научного знания, проблемы «рациональной реконструкции» научно-исследовательских процессов в их истории, понимания сущности научного метода. В противовес индуктивизму критический рационализм выдвинул на первый план гипотетико-дедуктивную модель научного исследования, в которой преимущественное значение имеют рационально конструируемые схемы объяснения эмпирических данных, а сами эти данные, опирающиеся на конвенционально определяемый эмпирический базис, во многом зависят от рационально-теоретических схем.

В-третьих, рационализм этого направления выступает не только как характеристика научного знания и научных методов, но и как норма поведения ученого в ситуации исследования.

С точки зрения критического рационализма рационально действует тот ученый, который строит смелые теоретические гипотезы, открытые самым разнообразным попыткам их опровержения. Более того, рациональность предполагает бескомпромиссную критику, в т. ч. и собственных позиций, опирающуюся на научную методологию, а также принцип фальсификации. Важнейшим следствием этой установки является признание принципиальной гипотетичности, предположительности знания, поскольку претензии знания на абсолютную истинность противоречат принципу критицизма и, следовательно, нерациональны.

Став в 1960 – 70-х гг. теоретической основой социал-демократического реформизма, критический рационализм переплетается с традициями «социальной инженерии» и «социальной терапии», образуя совокупность концепций, направленных на решение конкретных проблем социальной жизни за счет реализации «рациональных проектов» производственного, культурного, политического развития. Улучшение жизненных условий и исправление социальных дефектов – социотехнические задачи, требующие системы «рациональных образцов» и «рациональных ориентиров». Эти установки критического рационализма оказались привлекательными для той части прагматически и технократически настроенной интеллигенции, которая восприняла их как наиболее приемлемую философию социального действия, противостоящую пессимистически-негативистским тенденциям и контркультурным движениям.

В развитии критического рационализма различимы четыре этапа⁹: 1920 – 30-е гг. – формирование методологической доктрины К. Поппера¹⁰; 1940 – 50-е гг. – распространение его идей на область социальной философии и социально-исторического знания; 1960 – 70-е гг. – «онтологическая реформа» критического рационализма и его сращивание с социал-демократической идеологией, с политологическими и социологическими концепциями; 1970 – 80-е гг. – ревизия «ортодоксального» попперианства и его модернизация с помощью идей когнитивной социологии науки, социальной психологии научных сообществ, герменевтики, что привело к заметным противоречиям с исходными принципами критического рационализма. Методологическая концепция критического рационализма развивалась от первоначального «наивного фальсификационизма». Однако на протяжении своей истории критический рационализм оставался «нормативной методологией», применение которой в рациональной реконструкции реальных процессов развития научного знания вело к огрублению и даже искажению последних. Попыткой приблизить концепцию критического рационализма к действительной истории науки стала методология научно-исследовательских программ И. Лакатоса. Радикальной ревизией критического ра-

⁹ Новая философская энциклопедия: в 4-х т. / под ред. В.С. Стёпина. – М.: Мысль, 2001.

¹⁰ Поппер К. Открытое общество и его враги. – М., 1992. – Т. 1-2.

ционализма явился «методологический анархизм» П. Фейерабенда¹¹, отбросивший идею демаркации и фальсификационизм, приравнявший рациональность к прагматическому успеху и творческому произволу. Другое направление ревизии критического рационализма выразилось в «панкритическом рационализме» (У. Бартли, Х. Альберт и др.)¹², провозгласившем принцип «критики собственных оснований» этой доктрины.

Распространение принципов критического рационализма на историю и социальные науки означает прежде всего их ориентацию на теоретические образцы, заданные естествознанием. Однако, как признают сторонники критического рационализма, в сфере социального знания принципы рациональности часто нарушаются из-за идеологических, классовых, групповых, личностных и иных пристрастий. Преодоление этой трудности они видят на пути превращения принципа критицизма в методологическую основу и этическую норму деятельности научных сообществ. Идеальная модель «Большой науки» – «открытое общество беспристрастных исследователей» – видится сторонникам критического рационализма образцом подлинно демократического устройства общества в целом. С этих позиций были подвергнуты критике социальные учения и теории, содержание и практика реализации которых не соответствовали этому образцу. «Рациональность» и «демократия» в критическом рационализме – понятия, сопряженные по смыслу. Теоретики критического рационализма сосредоточили усилия на разработке рекомендаций «социальной технологии», позволяющей демократическим институтам гибко реагировать на изменения в социальной действительности. Огромную роль в этом процессе критический рационализм отводит научно-техническому прогрессу как движущей силе цивилизационного развития, распространению образования, повышению культурного уровня, превращению рациональности в доминирующую ценность.

Вопросы для самоконтроля

1. Охарактеризуйте понятия мышление и рациональность.
2. Дайте интерпретацию рефлексии в контексте критического мышления.

¹¹ Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. – М.: Прогресс, 1986.

¹² Альберт Х. Трактат о критическом разуме: пер с нем. – М.: Едиториал УРСС, 2003.

3. В чем качественное различие между спором об истине и спором о ценностях?
4. Интерпретируйте преодоление догматизма как один из основных методологических принципов критической проверки.

Рекомендуемая литература

1. Поппер К.Р. Логика научного исследования. – М.: Республика, 2004.
2. низовская И. А. Словарь программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо»: учебно-методическое пособие. – Бишкек: ОФЦИР, 2003. – 148 с.
3. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – СПб.: Альянс-Дельта, 2003. – 284 с.
4. Бахарева С. Развитие критического мышления через чтение и письмо. Учеб.-метод. пособие. – Новосибирск: изд-во Новосиб. ин-та пов. квалификации и переподгот. работников образования, 2003.
5. Лефевр В. Рефлексия. – М.: «Когнито-центр», 2003. – 496 с.

Цель: рассмотрение особенностей формирования критического мышления психологических особенностей познавательной деятельности.

Ключевые слова: сознание, познание, интеллект, мышление, когнитивная психология, память, язык, чувственное познание и абстрактное мышление.

Содержание

3.1. Типология мышления.

3.2. Осознанное и неосознанное в мыслительной деятельности.

3.3. Мышление как биологический процесс и как система обработки информации.

3.1. Типология мышления

Изучение мышления – один из традиционных разделов как общей психологии, так и ее специальных разделов, поэтому понимание предмета психологии мышления будет зависеть от понимания предмета психологической науки в целом.

Следующие общефилософские положения являются, определяющими для марксистской психологии, для понимания ее предмета¹.

1. Психика возникает на определенном этапе развития материи, она вторична по отношению к окружающей действительности.

2. Психика функционирует как свойство особым образом организованной материи (в высших проявлениях – как свойство мозга).

3. Психика есть отражение (познание) внешнего мира и сама познаваема, как и другие Явления.

4. Психика человека общественно-исторически обусловлена.

5. Психика возникает на основе практического взаимодействия субъекта с внешним миром и выполняет в нем активную роль.

6. Психика развивается, в ходе этого развития происходит переход количественных изменений в качественные, внутренние

¹ Тихомиров О.К. Психология мышления: учебное пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.

противоречия являются движущей силой, источником данного развития.

Первоначально как философия, так и психология особое внимание уделяют мышлению «рассуждающему» или *словесно-логическому*. Это мышление и сегодня выделяется как один из основных видов мышления, характеризующийся использованием понятий, логических конструкций, существующих, функционирующих на базе языка, языковых средств. Однако современная психология не рассматривает этот вид мышления как единственный.

Проводится также различие между *интуитивным* и *аналитическим* (логическим) мышлением. Обычно используются три признака: временной (время протекания процесса), структурный (членение на этапы), уровень протекания (осознанность или неосознанность). Аналитическое мышление развернуто во времени, имеет четко выраженные этапы, в значительной степени представлено в сознании самого мыслящего человека. Интуитивное мышление характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, является минимально осознанным².

В психологии существует еще одно важное деление: мышление *реалистическое* и мышление *аутистическое*. Первое направлено в основном на внешний мир, регулируется логическими законами, а второе связано с реализацией желаний человека (кто из нас не выдавал желаемое за действительно существующее!). Иногда используется термин «эгоцентрическое мышление», оно характеризуется прежде всего невозможностью принять точку зрения другого человека.

Важным является различие *продуктивного* и *репродуктивного мышления*. Возможно также различать *непроизвольные* мыслительные процессы от *произвольных*: например, непроизвольные трансформации образов сновидения и целенаправленное решение мыслительных задач. Приведенный список видов мышления не является полным³. Наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое мышление образуют этапы развития мышления в онтогенезе, в филогенезе. В настоящее время в психологии убедительно показано, что эти три вида мышления сосуществуют и у взрослого человека и функционируют при

² Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач. – Воронеж, 1976., Пономарев Я.А. Психика и интуиция. – М., 1967.

³ Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М., 1981.

решении различных задач. Описанная классификация (тройка) не является единственной.

В психологической литературе используется несколько «парных» классификаций.

Например, различают *теоретическое и практическое* мышление по типу решаемых задач и вытекающих отсюда структурных и динамических особенностей. Теоретическое мышление – это познание законов, правил. Открытие периодической системы Менделеева – продукт его теоретического мышления. Основная задача практического мышления – подготовка физического преобразования действительности: постановка цели, создание плана, проекта, схемы. Одна из важных особенностей практического мышления заключается в том, что оно развертывается в условиях жесткого дефицита времени.

3.2. Осознанное и неосознанное в мыслительной деятельности

Первые попытки как-то представить общую схему процессов решения мыслительных задач были предприняты учеными, опиравшимися в основном на наблюдения за собственными процессами мышления, на рассказы, описания того, как строится процесс мышления. Если взять некоторую задачу, то можно предложить любому испытуемому решить эту задачу, затем убрать ее или оставить перед глазами и попросить рассказать, в чем заключался его процесс мышления. Некоторые описания у взрослого человека, конечно, могут быть получены. В психологической литературе на основании обобщения рассказов крупных деятелей интеллектуального труда (ученых, изобретателей), интервью, биографических данных сложилось известное представление об основных стадиях мыслительного процесса. И это представление о стадиях мыслительного, творческого процесса есть по существу ответ на вопрос: из чего «слагается» мышление, что происходит от момента принятия задачи, подлежащей решению, до момента выдачи, называния ее решения?

Одна из таких, популярных в литературе, схем организации стадий решения задачи предполагает выделение четырех стадий: подготовка, созревание решения, вдохновение, проверка найденного решения. Это представление о четырехстадийности любой

сложной мыслительной деятельности, по существу, есть ответ на вопрос: как разворачивается процесс мышления? Подчеркнем еще раз, что эта схема родилась на основе глобальных описаний или самоописаний, самоанализа мыслительной деятельности крупных ученых, изобретателей.

Исследованиями, убедительно доказано, что мыслительная деятельность реализуется как на уровне сознания, так и на уровне бессознательного, характеризуется сложными переходами и взаимодействиями этих уровней.

Для психологии мышления существенное значение имеет и *когнитивная теория мотивации*. Сторонники когнитивной теории мотивации идут от мотива к познанию, а не наоборот, как это было в раннем психоанализе, где скорее был представлен ход «от мотива к познанию». Под когнитивными процессами в данном контексте имеются в виду планы, которые человек строит, цели, которые человек перед собой ставит, ожидания, в которых он отдает себе отчет, риск, на который человек идет сознательно. Центральное положение теории формулируется так: мотивация человеческого поведения строится в соответствии с познанием. В рамках познавательной теории мотивации обсуждаются классические исследования уровня притязаний, исследования мотивации достижения.

Одно из важных направлений в исследовании мотивов посвящено исследованию мотивов *самоактуализации* (А. Маслоу). Потребность в самоактуализации является наиболее поздним продуктом развития мотивационной сферы человека, но, возникнув, начинает играть ведущую роль. В списке типичных черт самоактуализирующихся личностей, по А. Маслоу, есть и такие, которые относятся к мыслительной деятельности: «эффективное восприятие (имеется в виду «понимание», а не восприятие в узком смысле слова) реальности и комфортное отношение с этой реальностью», «спонтанность и постоянная свежесть понимания происходящего», «чувство юмора», «тенденция к творчеству». Высшим проявлением самоактуализации является переживание человеком полноты своего бытия. Человек интерпретирует, т.е. *осмысливает* данный момент своей жизни как кульминацию жизни, ее истории, как высший пик своего индивидуального бытия.

3.3. Мышление как биологический процесс и как система обработки информации

Важным направлением исследований являются работы Ж. Пиаже. Пиаже пользуется понятием «интеллект», а не «мышление». Когда же он говорит о «психологии мышления», то имеет в виду лишь определенную трактовку мышления, главным образом ту, которая представлена в работах представителей Вюрцбургской школы и к которой он относится критически. Давая определения интеллекта, Пиаже рассматривает такие его трактовки как «психическая адаптация к новым условиям» (Э. Клапаред, В. Штерн), как «акт внезапного понимания» (К. Бюлер, В. Кёлер). Сам Ж. Пиаже определяет интеллект как «прогрессирующую обратимость мобильных психических структур», считает, что «интеллект является состоянием равновесия, к которому тяготеют все последовательно расположенные адаптации сенсомоторного и когнитивного порядка, так же как и все ассимилятивные и аккомодирующие взаимодействия организма со средой». Формулы эти нуждаются, естественно, в расшифровке. Один из традиционных способов выявления специфики мышления заключается в том, что его сравнивают с восприятием, т.е. другой формой познания. По этому же пути идет и Ж. Пиаже: «Восприятие – это знание, приобретаемое нами об объектах или их движениях в результате прямого и непосредственно осуществляющегося контакта с ними, тогда как интеллект – это *знание* существующее лишь тогда, когда в процессе взаимодействия субъекта с объектом имеют место различного рода отклонения и когда возрастают пространственно-временные расстояния между субъектом и объектом»⁴.

Одним из исходных является различение объекта и субъекта. Объект – это некоторая внешняя данность, существующая вне субъекта, он неизменен. Субъект – это индивидуальный субъект, рассматриваемый с точки зрения действия. Между ними складываются определенные отношения. Теория Ж. Пиаже включает в себя два основных компонента: учение о *функциях* интеллекта и учение о *стадиях* развития интеллекта.

В самом общем виде интеллект понимается как дальнейшее развитие некоторых фундаментальных биологических характе-

⁴ Пиаже Ж. Избранные психологические произведения. – М., 1969.

ристик, фундаментальных в том смысле, что они неотделимы от жизни. В качестве таких характеристик выделяются следующие: организация и приспособление (адаптация). Адаптация в свою очередь включает в себя два взаимосвязанных процесса, названных ассимиляцией и аккомодацией. Организация и адаптация – это основные функции интеллекта, или функциональные инварианты. Инвариантные характеристики рассматриваются как свойства *биологического* функционирования вообще. Организованность интеллектуальной деятельности означает, что в каждой интеллектуальной активности субъекта можно вычленять нечто целое и нечто входящее в это целое в качестве элемента с их связями. Смысл термина «ассимиляция» сводится к подчеркиванию воссоздания субъектом в ходе его познавательной активности некоторых характеристик познаваемого объекта. «Аккомодация» – это процесс приспособления самого познающего субъекта к разнообразным требованиям, выдвигаемым объективным миром. Происходит не только воспроизведение индивидом отдельных и целостных характеристик познаваемого объекта, но и сам субъект меняется в ходе познавательной активности. Тот познавательный опыт, который накоплен данным человеком к определенному периоду, Ж. Пиаже называет познавательной структурой. Одна из особенностей функционирования человеческого интеллекта заключается в том, что не всякое содержание, получаемое из внешнего мира, может быть усвоено (ассимилировано), а лишь то, которое хотя бы приблизительно соответствует внутренним структурам индивида. При описании функционирования интеллекта в качестве одного из основных используется термин «схема». Схема – это познавательная структура, относящаяся к классу сходных действий, имеющих определенную последовательность, которая представляет собой прочное взаимосвязанное целое, в котором составляющие его акты поведения тесно взаимодействуют друг с другом. В понятии «схема» находит дальнейшую конкретизацию идея Ж. Пиаже об организованной природе интеллекта. К числу основных в теории Ж. Пиаже относится понятие «равновесие». Имеется в виду равновесие между ассимиляцией и аккомодацией. Два типа функционирования интеллекта образуют состояния сбалансированного и несбалансированного равновесного состояния.

Учение о стадиях развития интеллекта, которым посвящено большинство исследований, включает в себя выделение четы-

рех стадий такого развития: 1) сенсомоторный интеллект (от 0 до 2 лет); 2) дооперациональное мышление (от 2 до 11 лет); 3) период конкретных операций (от 7 – 8 до 11 – 12 лет); 4) период формальных операций. Развитие интеллекта начинается до овладения речью. Одно из первых проявлений интеллектуальной активности ребенка состоит в прослеживании будущих результатов движения (как элементарной форме передвижения). становление элементарных целенаправленных двигательных актов есть становление генетически исходных форм интеллекта. Основной признак конкретных операций (например, классификация) – привязанность к предметам. Формальные операции как бы оторваны от предметов. Развитой интеллект понимается как система операций. *Операция* – это внутреннее действие, которое произошло из внешних, предметных действий. В отличие от последних операция есть действие сокращенное, оно совершается не с реальными предметами, а с образами, символами, знаками, организовано в определенную систему, в которой операции уравниваются благодаря свойству обратимости (имеется в виду наличие симметричной и противоположной ей операции, которая, исходя из результатов первой восстанавливает первоначальную ситуацию или исходное положение). Развитие детского мышления понимается как смена описанных выше стадий. Последовательность стадий выражает внутреннюю закономерность развития. Стадии «привязаны» к определенному возрасту, хотя и неоднозначно. Обучение может ускорять или замедлять процессы развития.

В середине XX века оформилось еще одно понимание мышления, которое явилось продуктом развития вычислительной техники и ее программного обеспечения. Появились ЭВМ, которые стали решать задачи, ранее доступные только человеческому интеллекту, замечал термин «искусственный интеллект». Появились исследования А. Ньюэлла и Г. Саймона, М. Минского и Дж. Маккарти. Комплексной междисциплинарной проблеме расширения возможностей вычислительной техники суждено было оказать большое влияние на развитие психологической науки. Новая теория поведения Д. Миллера, Ю. Галантера и К. Прибрама родилась как результат перенесения понятий кибернетики в изучение поведения, абсолютизации аналогии между ЭВМ (ее программой) и организмом (ТОТЕ). «Планы» отождествляются с программой ЭВМ, вопрос о специфике планирования действий

человеком, в отличие от программ для вычислительных машин, авторами даже и не ставился. Психология в целом стала трактоваться как наука об обработке информации. Появились информационные теории восприятия, внимания, памяти, эмоций, личности. Представление теоретических психологических знаний в виде программы для ЭВМ стало рассматриваться как критерий их научности. «Мы рассматриваем организм человека как активный преобразователь информации, всегда стремящийся к обобщению и истолкованию поступающих сенсорных данных и к интерпретации и восстановлению информации, хранящейся в его памяти, с помощью разного рода алгоритмов и стратегий», – пишут П. Линдсей и Д. Норман⁵. Оформилось специальное направление – так называемая когнитивная психология.

Для когнитивной психологии характерна в целом синтетическая установка, стремление преодолеть ограниченность изолированного рассмотрения мышления, восприятия, памяти, внимания. При характеристике предметной области, с которой имеет дело когнитивная психология, У. Найссер называет и «решение задач». П. Линдсей и Д. Норман выделяют «мышление» и «решение задач». Вместе с тем исследования восприятия и памяти явно доминируют. Общее определение когнитивной, или познавательной, активности таково: «Это активность, связанная с приобретением, организацией и использованием знания»⁶. В этой формуле «пропущенным» оказывается важнейшее для психологии мышления звено порождения новых знаний. Термин «приобретение» может истолковываться как приобретение готовых знаний. Это обстоятельство приводит к тому, что общий замысел когнитивных психологов, заключающийся в создании целостной теории познавательных процессов, оказывается нереализованным. Познание изолируется от мотивационно-эмоциональной сферы как организма, так и личности.

Психологические основания критического мышления

Как уже было отмечено выше, критическое мышление определяет стремление к ясности, точности, целеустремленности результатов мыслительного процесса. В работах психологов, в том числе Д. Халперн, рассматривается формирование базовой моде-

⁵ Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека. – М., 1974. – С. 9.

⁶ Найссер У. Познание и реальность. – М., 1981. – С. 23.

ли технологии критического мышления посредством учета психологии человека, особенности его познания.

Существенным компонентом критического мышления является развитие установки на то, чтобы мыслить критически и готовности к этому. Халперн Д. отмечает, что «те, кто по-настоящему умеет думать, знают, зачем им это нужно, и готовы приложить все усилия, которые требуются для планомерной работы, выверенных действий, сбора информации и проявления определенного упорства, когда решение не очевидно или требует нескольких шагов».

Человеку, пользующемуся критическим мышлением, свойственны следующие качества⁷:

1. *Готовность к планированию.*

Пример: студенты сдают экзамен. Всегда бывают студенты, которые берутся за ручку, как только задание оказывается у них на столе. Они начинают писать ответ, еще не успев как следует подумать. Неудивительно, что их ответы зачастую представляют из себя беспорядочное нагромождение информации, имеющей лишь отдаленную связь с поставленным вопросом. Планирование — первый и очень важный невидимый шаг к критическому мышлению. Постоянно упражняясь, каждый может развить в себе *привычку планировать*.

2. *Гибкость.* Рокич в своем известном труде⁸ называет отличительными особенностями «ограниченного ума» отсутствие гибкости (ригидность) и догматизм. Человек с ограниченным умом негативно относится к любым новым идеям, заявляя: «Я и без этого всегда обходился». Другим распространенным возражением, демонстрирующим неготовность рассматривать новые предложения, является фраза: «Не чини, пока не сломается». Такой консервативный подход препятствует восприятию свежих идей. В противовес этому гибкая позиция включает в себя готовность рассматривать новые варианты, пытаться сделать что-то иначе, менять свою точку зрения. Человек с открытым умом способен подождать с вынесением суждения, собирает больше информации и стремится прояснить для себя сложные вопросы. Это не означает, что все варианты

⁷ Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000. — С. 46-48.

⁸ Rokeach M. Stability and change in American value priorities, 1968 — 1981 // American Psychologist, 1989. — Vol. — P. 44, 5, 775 — 784.

одинаково хороши или что неограниченность важнее, чем здравый смысл. Это означает лишь, что критически мыслящий человек готов мыслить по-новому, пересматривать очевидное и не отступать от задачи, пока она не будет решена.

3. *Настойчивость*. Настойчивость крайне важна для достижения успехов в учебе. С настойчивостью тесно связана готовность взяться за решение задачи, требующей напряжения ума. Некоторые люди при виде задачи, кажущейся им трудной, не делают ни малейшей попытки ее решить. Они терпят поражение уже на старте. Другие приступают к решению, но так и не доводят дело до конца. Мышление – это напряженный труд, который требует от человека терпения и настойчивости. Он может утомить вас не меньше, чем труд физический, но способен принести даже большее удовлетворение. Специалисты обнаружили, сравнивая тех учеников, у которых были проблемы с математикой, и тех, кто показывал хорошие результаты, что успехи одних и неудачи других были прямым следствием различия в установках.

4. *Готовность исправлять свои ошибки*. Все мы время от времени ошибаемся. Думающие люди, вместо того чтобы попытаться оправдать свои ошибки, умеют их признавать и тем самым учатся на них. Прислушиваясь к мнению окружающих, они стремятся понять, в чем неправы, и найти причины ошибки. Такие люди могут признать свои стратегии действия неэффективными и отвергнуть их, выбирая новые и совершенствуя свое мышление.

5. *Осознание*. Психологи называют это качество *метапознанием*, или *мета-когнитивным мониторингом*. Оно подразумевает наблюдение за собственными действиями при продвижении к цели. Критически мыслящие люди развивают привычку к самоосознанию собственного мыслительного процесса. Поскольку этот вопрос очень важен, мы обсудим его более подробно в следующем разделе.

6. *Поиск компромиссных решений*. Групповые формы деятельности являются преобладающими в современном мире. Критически мыслящему человеку необходимо обладать как хорошо развитыми коммуникативными навыками, так и умением находить решения, которые могли бы удовлетворить большинство. Без этого даже самые светлые головы не смогут воплотить свои мысли в конкретные дела. Главная трудность в выработке установки на

критическое мышление заключается в том, что люди часто не осознают, когда действуют импульсивно или мыслят ригидно, других, используют готовые стратегии решения задач и навыки критического мышления в весьма незначительной степени».

Вопросы для самоконтроля

1. Охарактеризуйте соотношение языка и мышления.
2. Объясните сущность и значение общих закономерностей и механизмов процессов познания.
3. Определите и опишите основные составляющие психологии критического мышления.
4. На каких основаниях осуществляется типология мышления?

Рекомендуемая литература

1. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000.
2. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения: пер. с англ. – Харьков: Изд-во Института прикладной психологии, «Гуманитарный Центр», 2005.
3. Плаус С. Психология оценки и принятия решений: пер. с англ. – М.: Информационно-издательский дом «Филинъ», 1998.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 351 с.
5. МакМаллин Р. Практикум по когнитивной терапии: пер. с англ. – СПб.: Речь, 2001.

Цель: раскрыть основные структурные компоненты и показатели процессов формирования критического мышления.

Ключевые слова: аргументация, контраргументация, истина и истинность, рациональность, верифицируемость и фальсифицируемость, валидность, убеждение.

Содержание

4.1. Признаки и принципы критического мышления.

4.2. Важнейшие подходы к процессу формирования навыков критического мышления.

4.1. Признаки и принципы критического мышления

Основные принципы (признаки) и навыки здорового (критического) мышления, можно условно разделить на две группы:

- философские и базисные методологические принципы, включающие в себя соответствующие философские и общенаучные положения, а также некоторые специфические фундаментальные положения научной психологии;
- конкретные инструментальные принципы.

Если формулировать общемировоззренческие принципы здорового мышления, то они будут примерно следующие:

- признание и принятие фундаментального когнитивного несовершенства любого человеческого существа;
- признание своей неистощимой способности к самообману и иллюзиям вследствие опосредованной, а не прямой, связи с реальностью;
- признание того, что такое несовершенство может быть существенно исправлено (компенсировано) определенными навыками связи с объективной реальностью и проверкой себя реальностью;
- признание существования вопросов без (человеческих)

ответов и явлений без (человеческого) смысла, т.е. просто непознанных (или непознаваемых), неопределенных, непонятых, неизвестных;

- отказ от крайнего желания дать ответы на все вопросы и придать всему смысл в виде необоснованных откровений и фантазий, выдаваемых за истину;
- признание неопределенности (ни веры, ни знания) в целом ряде вопросов как нормального аспекта человеческого существования;
- признание того, что всего лишь сам факт существования человека в осязаемом реальном мире является самодостаточным основанием для бесконечно богатой и осмысленной жизни без привлечения сверхъестественных или инопланетных «причин» и «смыслов»;
- признание того, что у человека как индивида есть лишь одна жизнь, до которой и после которой есть лишь жизнь человечества, такая же посюсторонняя и пока исключительно одинокая;
- признание веры лишь в оптимально разумной мере, как одного из необходимых компонентов психики и жизни человека, но не оправдывающего отказ от критического мышления или от результатов критического мышления.

Конкретные инструментальные черты здорового мышления лучше всего представить в сравнении с обыденным мышлением (для полноты картины приводятся две таблицы с использованием несколько отличающихся формулировок):

Сравнение признаков обыденного и критического мышления¹:

Умелое мышление	Обычное мышление
Оценивающее суждение	— Гадательное предположение
Взвешенное суждение	— Предпочтение
Классификация	— Группирование
Допущение	— Ворование
Логическое формулирование выводов	— Формулирование выводов

¹ Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be? Educational Leadership. (46)1, 38-43.

Понимание принципов	—	Объединение понятий по ассоциации
Построение гипотезы	—	Предположение (без достаточных оснований)
Предложение мнений с аргументами	—	Предложение мнений без аргументов
Формулирование суждений на основе критериев	—	Формулирование суждений без опоры на критерии

Сравнение высших качеств и недостатков мышления²

Мышление на основе наилучших принципов

Ясность
Точность
Конкретность
Тщательность
Релевантность (значимость)
Согласованность (последовательность)
Логичность
Глубина (фундаментальность)
Полнота
Значимость
Честность (непредвзятость)
Адекватность (применительно к цели)

Некачественное мышление

Неясность
Неточность
Неопределенность
Погрешность
Нерелевантность (незначимость)
Несогласованность (непоследовательность)
Нелогичность
Поверхностность
Неполнота
Тривиальность (банальность)
Пристрастность (предвзятость)
Неадекватность

Несмотря на то, что часто выдвигаются утверждения об излишнем рационализме нашей эпохи и о необходимости «жить сердцем» и чувствами, реальная ситуация выглядит существенной иной. Не случайно именно культы отличаются призывами «к сердцу», а не к разуму, поскольку такие спекуляции находят отклик только в условиях существенного дефицита подлинной рациональности. Фактически, как многократно доказано социальной психологией, современный человек в абсолютном боль-

² Paul R.W. (1990). Critical Thinking: what every person needs to survive in a rapidly changing world. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ.

шинстве случаев руководствуется не истинным размышлением, а социальными рефлексам и эмоциональными реакциями.

Если по образцу приведенных таблиц о двух сторонах мышления попробовать сравнить основные антиманипулятивные социально-психологические качества человека с его уязвимыми сторонами, то получится примерно следующее:

Сравнение антиманипулятивных и проманипулятивных качеств личности

Антиманипулятивные качества		Уязвимые для манипуляции качества
Рефлексивность	—	Рефлекторность (социальный автоматизм)
Личностная автономия	—	Конформизм
Конструктивная (активная и перспективная) адаптивность	—	Ситуационное (пассивное и сиюминутное) приспособленчество
Способность к объективному познанию	—	Субъективность восприятия реальности
Самокритика и общая критичность	—	Самообман и вера в иллюзии
Изменение и развитие (лабильность, динамичность, эластичность)	—	Стереотипность (инертность, инерционность, ригидность)
Гибкость и сложность	—	Потребность в однозначной определенности
Самостоятельность	—	Ориентация на авторитеты
Конструктивная конфликтность	—	Ориентация на поведение большинства
Свобода	—	Зависимость

Противопоставленные в трех таблицах качества мышления и поведения человека в действительности не являются взаимоисключающими, а представляют разные стороны и разные степени проявления одного и того же – противоречивого человека в противоречивых обстоятельствах. Как нет в мире абсолютного добра и абсолютного зла, а есть лишь сложные сочетания плюсов и минусов, имеющих реальное, и в этом смысле абсолютное для данной ситуации позитивное или негативное значение, – но

только относительно человеческой жизни и в восприятии человека, — так нет и абсолютно хороших и абсолютно плохих свойств человеческого мышления и поведения. Несовершенные проявления человеческой психики чаще всего несовершенны лишь в определенных обстоятельствах и в определенных отношениях, а в других могут быть вполне адекватными и оправданными. Эти слабости можно рассматривать и как неизбежные моменты выраживания человеком своих лучших качеств.

Такой целостный и одновременно многосторонний взгляд, принимающий и сложную противоречивость, и разнородную взаимосвязанность реальной личности и реального мира, — еще один важный аспект критического мышления. И как раз в искусственной и абсолютизированной дихотомии добра и зла, «хорошего Я» и «плохого Я», игнорирующей факты и логику, увидели корни авторитаризма авторы книги «Маски авторитарности: Очерки о гуру» Джоэл Крамер и Диана Олстед. В культивировании критического мышления ни в коем случае нельзя допустить ошибку, привнесенную в восприятие человеком самого себя и своего мира уже много столетий назад, когда естественные и системно связанные свойства личности и реальности превратили в якобы отдельные «черные» и «белые» сущности, переименовав реальную систему в иллюзорно-патологическую. Чрезвычайно желательно изначально учить неразрывной связанности и системности всех свойств и навыков мышления, а также сложности и многоцветности здорового восприятия сложной и неоднозначной реальности. Необходимость для человека некой определенной ориентации в целях выстраивания своей жизни и социума в условиях бессмысленной и бесцельной объективной реальности не содержит в себе фатального обречения на абсурд иллюзионного самотека обыденности. Здоровое и хорошо инструментально вооруженное системное мышление как массовое культурное достижение возможно. И уж точно жизненно необходимо. Ибо, несмотря на всю нашу компьютеризированность, в когнитивно-мыслительном плане нашей культуры мы еще в глубоком средневековье. И сочетание нынешней технической вооруженности с дичайшей инфантильностью мышления очевидно самоубийственно³.

³ Крамер Д., Олстед Д. Маски авторитарности: Очерки о гуру. — М.: Прогресс-Традиция, 2002.

Рассматривая критическое творческое мышление как способность и стремление оценивать разные утверждения и делать объективные суждения на основе хорошо обоснованных доказательств, возможно отметить, что большинство ученых подчеркивает, что оно не является врожденным свойством личности, а должно быть сформировано как форма ее компетентности и в идеале стать личностным качеством.

4.2. Важнейшие подходы к процессу формирования навыков критического мышления

Среди значительного разнообразия подходов к процессу формирования навыков критического мышления возможно отметить следующие

1. Основные интеллектуальные умения критического мышления (Д. Халперн):

- анализ / выводы;
- выдвижение, формулировка, разработка гипотез;
- установление и создание, поиск аналогий, метафор;
- активизация ранее приобретенных знаний;
- активизация причинно-следственных отношений;
- анализ значимости; сравнение – сопоставление – противопоставление; контраргументация;
- оценка и ее достоверность / валидность;
- обобщение идей; изучение других точек зрения.

2. Умения и навыки, относящиеся к критическому мышлению (П. Бонни):

- нахождение аналогий и других видов отношений между частями информации;
- определение значимости информации для структурирования и решения проблемы;
- нахождение и оценка решений или альтернативных путей рассмотрения проблемы;
- установление проблемы в тексте информации.

3. Учитывая, что **критическое мышление** – это система мыслительных стратегий и коммуникативных качеств, позволяющих эффективно взаимодействовать с информационной реальностью, алгоритм формирования критического мышления может быть показан через постановку последовательных вопросов:

Какова цель данной познавательной деятельности?

Что известно?

Что делать или какие навыки мышления позволяют достичь поставленной цели?

Достигнута ли поставленная цель?

4. Широко, распространенная образовательная технология развития критического мышления средствами чтения и письма базируется на исследованиях когнитивных психологов, занимающихся изучением закономерностей и механизмов процессов познания. Здесь необходимо рассмотреть теорию трех фаз адаптации Н.М. Сандерса, на которых в наибольшей степени основывается данная образовательная технология.

Любая форма работы, любой метод, стратегия, используемые в образовательной технологии развития критического мышления основывается на следовании трем фазам. Термин «фаза» указывает на нечеткость границ окончания одного этапа познания (в отличие, например, от технологии программированного обучения).

Первая фаза – фаза Вызова. На этой фазе субъекты образовательного процесса реализуют следующие задачи: самостоятельная актуализация имеющихся знаний и смыслов по данной теме. Необходимо пояснить, что от учителя требуется именно *организация* процесса воссоздания имеющихся знаний и смыслов в связи с изучаемым материалом.

Пробуждение познавательной активности в связи с изучаемой темой. Иногда этого можно достичь путем вовлечение учащихся в деятельность по формулировке гипотез, предположений; иногда – путем формулировки вопроса высокого уровня. Или – путем организации работы в учебных группах. Существует множество подходов к тому, чтобы пробудить интерес к теме. Этот интерес создает нечто вроде «информационной пустоты», которую хочется заполнить.

Самостоятельное определение учащимися направлений в изучении темы. Опять же, самостоятельное определение учащимися тех аспектов темы, которые хотелось бы обсудить в настоящее время, является необходимой задачей на пути развития критического мышления. Критически мыслящий человек, прежде всего, самостоятельно мыслящий.

Вторая фаза – фаза реализации смысла (или осмысления). На первой фазе работы с информацией учащийся создает для себя смысл: «Что это значит для меня?», «Зачем мне это нужно?». На

второй фазе необходимо реализовать этот смысл в определенной учебно-познавательной деятельности. На этой фазе решаются две основные задачи: организация активной работы с информацией.

Если учащийся на первой фазе смог сформулировать свою личную цель в изучении материала, то на второй фазе он подчиняет работу этой цели.

Самостоятельное сопоставление изученного материала с уже известными данными, мнениями. Уже давно в психологии обучения описана важность переживания *эффекта приобретения*. В познавательной сфере, особенно при работе с художественной литературой не всегда просто сформулировать, что именно я понял, что приобрел в процессе работы. Тем не менее, многие приемы предлагаемой технологии как раз нацелены на содействие в переживании указанного эффекта. Он является своеобразной поддержкой для развития мыслительных навыков.

Третья фаза – фаза рефлексии. Рефлексия в данном случае понимается как «встраивание» нового опыта, новых знаний в систему личностных смыслов. Говоря проще, третья фаза направлена на то, чтобы новый материал стал для учащегося *своим* в полном смысле этого слова. Для этого необходимо: самостоятельно систематизировать новый материал; определить направления для дальнейшего изучения темы. Здесь небольшая психологическая хитрость. Дело в том, что никто не хочет, чтобы новое знание было успешно «похоронено» среди других успешно освоенных знаний и умений. Для этого необходимо оставить простор для дальнейшего изучения темы. Есть такой термин «порочная завершенность», который подразумевает излишнее стремление все окончательно изучить, сдать и больше к этому не возвращаться. Для развития мышления подобная завершенность более чем пагубна (хотя для успеваемости, возможно, она и подходит).

Вопросы для самоконтроля

1. Разнообразие подходов к процессу формирования навыков критического мышления.
2. Каковы основные элементы и показатели критического мышления через постановку последовательных вопросов?
3. Охарактеризуйте качества, определяющие критическое мышление и являющиеся его основанием.
4. Определите методологический инструментарий критического мышления.

Рекомендуемая литература

1. Альберт Х. Трактат о критическом разуме: пер с нем. – М.: Едиториал УРСС, 2003.
2. Андерсон Д. Думай, пытайся, развивайся: пер. с англ. – СПб.: Азбука, 1996.
3. Бахарева С. Развитие критического мышления через чтение и письмо: учеб.-метод. пособие. – Новосибирск: изд-во Новосиб. ин-та пов. квалификации и переподгот. работников образования, 2003.
4. Бутенко А.В. Критическое мышление: Метод, теория, практика. – М.: Мирос, 2002. – 176 с.
5. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения: пер. с англ. – Харьков: Изд-во Института прикладной психологии, «Гуманитарный Центр», 2005.

Цель: раскрыть проблемы информационной безопасности личности и общества в контексте формирования критического мышления.

Ключевые слова: информация, информационные потоки, коммуникация, метатеория социальной коммуникации, информационная безопасность.

Содержание

5.1. Структура и особенности современного информационно-коммуникативного пространства.

5.2. Информационная безопасность личности и общества.

5.1. Структура и особенности современного информационно-коммуникативного пространства

В настоящее время существуют и успешно развиваются такие отрасли научного знания как «информациология», «теория коммуникация» которые являясь сферой междисциплинарного знания продуцируют множество подходов к проблемам теоретического осмысления коммуникативных взаимодействий и информационного обмена.

В литературе существует несколько мнений о том, что такое теория коммуникации, и каков ее предмет – это часто связано с тем, что исследованиями в данной области занимаются специалисты разных профессий, каждый из которых рассматривает коммуникативистику применительно к своему роду деятельности. Кратко подведя итог этих многообразных концепций можно выделить семь дисциплинарных подходов к теории коммуникации: риторический, который рассматривает коммуникацию как практическое искусство дискурса; семиотический, в котором коммуникация исследуется как система знаков; феноменологический исследующий способы организации общения между людьми, диалог; кибернетический, для которого коммуникация – это про-

цесс обработки и передачи информации; социопсихологический – коммуникация как способ воздействия на поведение человека, групп людей, общества в целом, опираясь на знание психологии; социокультурный – согласно которому коммуникация рассматривает создание или воссоздание общественного порядка, взаимодействие людей в социуме; критический подход – предметом исследования является отражение дискурса¹.

В теоретическом плане для рассмотрения структур современного информационно-коммуникационного пространства в контексте развития информационных технологий и связанных с ними социальных изменений и процессов, наиболее важен анализ метатеории социальной коммуникации и разнообразных теорий современной массовой коммуникации.

Очевидно, что «обыденное» употребление термина «информация» совершенно неуместно, когда речь идет о теории или теориях информации. Нередко в этих теоретических построениях термин «информация» наполнен разным смыслом, а, следовательно, сами теории высвечивают лишь часть граней некоторой системы знаний, которую можно назвать общей теорией информации или «информологией» – наукой о процессах и задачах передачи, распределения, обработки и преобразования информации. Как в свое время заявил родоначальник кибернетики: «Информация есть информация, а не материя и не энергия»². Добавлю (имея в виду генную информацию) – и не дух. Создается впечатление, с учетом этого аспекта, что информационная наука после Н. Винера так и не достигла существенного продвижения вперед.

По сравнению с материальными продуктами и энергетическими источниками она неисчерпаема, во всяком случае, ее использование не приводит к ее исчезновению. Передача (продажа) информационного продукта сохраняет за его владельцем (создателем) право на его использование по собственному усмотрению (если это не наносит вреда обществу и другим людям). Информация достаточно легко и быстро тиражируется и при корректной передаче не теряет своего содержания. К этому добавим ресурсосберегающие признаки, позволяющие сократить потребность в

¹ Craig R.T. Communication Theory as a Field // Communication Theory. A Journal of the International Communication Association. – Vol. 9. – 1999. – P. 124.

² Винер Н. Кибернетика. – М.: Советское радио, 1968. – С. 166.

других ресурсах (вещественных, энергетических, человеческих) за счет создания наукоемких (высоких) технологий. Она экономична: если материальный продукт надо воспроизводить вновь и вновь, информацию достаточно генерировать (получить) единожды. Можно также отметить ее относительную независимость от времени, поскольку, например, в базах данных, она при соответствующей организации может храниться сколь угодно долго. Для своего существования (получение, передача, обработка, хранение), она требует минимальных энергетических затрат. И, наконец, – и это ее интегральное свойство, – информация представляет собой тот фактор, который при правильном ее использовании может противодействовать во всемирном масштабе разрушительным действиям энтропии, которые привели к гибели многих цивилизаций и обществ, не говоря о неисчислимых видах животных и растений. Последствия нарастания энтропии в обществе – это хаос, обострение всевозможных антагонизмов, появление социальных катастроф, разрушение среды обитания и т.д.

Под информацией понимаются сведения, полученные в результате переработки данных, представляющих собой сигналы, из которых извлекается информация. Первоначально теория информации возникла как количественная математическая теория. Идет непрерывный процесс переосмысления (углубления и расширения) этого понятия. Если сначала под информацией понимались сведения, передаваемые людьми устным, письменным или иным способом, то к концу XX в. информация стала рассматриваться как универсальная субстанция, пронизывающая все сферы человеческой деятельности, служащая проводником знаний и мнений, инструментом общения, взаимопонимания и сотрудничества, утверждения стереотипов мышления и поведения. С развитием производства и ускорением темпов развития общества информация приобрела свойства товара и стала объектом рыночных отношений, значимость которых потребовала их правовой регламентации. Особое место понятие «информация» заняло в длинном ряду социальных наук – теории управления, экономике, политике и др.

В контексте работы необходимо уточнить также понятие «социальная информация», под которой принято понимать ориентирующее знание о состоянии социальной системы, процесс обеспечения информационных потребностей общества на осно-

ве применения информационных технологий. Информация – это ценнейший интеллектуальный ресурс в системе жизнеобеспечения общества, важнейшая часть его интеллектуальной собственности, доля которой постоянно возрастает. Можно сказать, что информация – это инфраструктура интеллектуальной собственности, ибо интеллектуальная собственность берет, начало с информации как фундаментальной базы.

Возникновение информологии как науки можно отнести к концу 50-х годов нашего столетия, когда американским инженером Р. Хартли была сделана попытка ввести количественную меру информации, передаваемой по каналам связи. Научное определение информации дается достаточно просто, если предположить, что информация – это динамический объект, не существующий в природе сам по себе, а образующийся в ходе взаимодействия данных и методов. Он существует ровно столько, сколько длится это взаимодействие, а все остальное время пребывает в виде данных. В советском энциклопедическом словаре дается следующее определение информации. Информация (от лат. *informatio* – «разъяснение», «изложение»), первоначально – сведения, передаваемые людьми устным, письменным или другим способом (посредством условных сигналов, технических средств и так далее); с середины XX века – общенаучное понятие, включающее обмен сведениями между людьми, человеком и автоматом, автоматом и автоматом. Информация является одним из основных понятий кибернетики. В теории информации математическими методами изучаются способы измерения количества информации, содержащейся в каких-либо сообщениях. Несмотря на то, что понятие информации очень широко используется в науке, и в повседневной жизни, разные научные дисциплины, используют это понятие по-разному. Здесь можно выделить три возможных подхода: антропоцентрический, техноцентрический и недетерминированный.

Суть антропоцентрического подхода состоит в том, что информацию отождествляют со сведениями и фактами, которые теоретически могут быть получены и усвоены, то есть преобразованы в знания. Этот подход в настоящее время применяется наиболее широко. Его примеры мы можем наблюдать, в частности, в российском законодательстве. «Под информацией понимаются сведения о лицах, предметах, фактах, событиях, явлениях и процессах независимо от формы их представления». Суть техноцент-

рического подхода состоит в том, что информацию отождествляют с данными. Этот подход нашел очень широкое распространение в технических дисциплинах. Например, нам часто встречаются упоминания о том, что «информация передается по компьютерным сетям», «информация обрабатывается компьютерами», «информация хранится в базах данных». Во всех этих случаях происходит подмена понятий. Дело в том, что по компьютерным сетям передаются только данные, компьютеры обрабатывают только данные, а в базах данных хранятся тоже только данные. станут ли эти данные информацией и если да, то какой, зависит не только от данных, но и от многочисленных аппаратных, программных и естественных методов. Недетерминированный подход к понятию информации встречается также достаточно широко. Он состоит в отказе от определения информации на том основании, что оно является фундаментальным, как, например, материя и энергия. В частности, мы не найдем определения информации в «Законе о государственной тайне» и в «Законе о средствах массовой информации», хотя и в том и в другом правовом акте это понятие используется. Отсутствие определения использованного понятия это вовсе не недосмотр законодателя. Во многих случаях отказ от определения информации можно считать традиционным. Определение можно получить лишь косвенным образом через статью «Обработка информации и информационные системы», где говорится, что «... этот термин используют применительно к фактам и суждениям, получаемым в повседневной жизни от других живых существ, из средств массовой информации, из электронных баз данных, а также путем наблюдения явлений окружающей среды.

Именно информационные ресурсы становятся главным средством повышения эффективности производства, укрепления конкурентоспособности как на внутреннем, так и на мировом рынке. Постепенно сформировавшаяся развитая инфраструктура, обеспечивающая создание достаточных информационных ресурсов и относительно свободный доступ к ним, порождает необходимость учета, при оценке уровня развития общества новых параметров. Прежде всего, это количественные параметры, отражающие уровень развитости информационной инфраструктуры и индустрии: количество компьютеров, количество подключений к Интернету, количество мобильных и фиксированных телефонов и т.д. Формируется единая интегрированная информацион-

ная система на основе технологической конвергенции (слияния телекоммуникационной, компьютерно-электронной, аудиовизуальной техники). На содержательном уровне все это приводит к перераспределению ресурсов в пользу науки и образования, и увеличению значения такого фактора как человеческий капитал. Миллионы персональных компьютеров, печатные и электронные СМИ, виртуальная экономика, виртуальная финансовая структура и многое другое в совокупности складывается в единые национальные информационные системы, существующие и активно разрабатываемые в разных странах мира. Информационное общество в технологическом аспекте формируется как глобальное и включает в себя: мировую «информационную экономику»; единое мировое информационное пространство; глобальную информационную инфраструктуру; формирующуюся мировую законодательно – правовую систему, что делает актуальными вопросы о механизмах их регулирования и связи с реальной, «физической» экономикой и социальной средой.

Главный редактор Международной Энциклопедии по коммуникации Э. Барнув, констатируя «коммуникационную революцию, происходящую в индустриальных странах», пишет: «становится очевидным центральное положение коммуникации в человеческой истории, что и объясняет, почему такие различные дисциплины, как антропология, искусствознание, педагогика, история, журналистика, право, лингвистика, философия, политические науки, психология и социология стремятся к объяснению процесса коммуникации, сотрудничают в создании новой дисциплины», которая именуется теорией коммуникации. Задача этой дисциплины, по Э. Барнуву, состоит в том, чтобы выявить «все пути, по которым информация, идеи и установки распространяются среди индивидов, групп, наций и поколений»³. Таким образом, искомый теоретический образ коммуникативного пространства современной цивилизации, способный стать методологическим фундаментом ее дальнейшего исследования и прогнозирования может быть найден в рамках метатеории социально коммуникации.

Межнаучными метатеориями являются кибернетика, семиотика (общая теория знаков), системология (общая теория сис-

³ Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: учебное пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. – С. 61.

тем); известны метаматематика и металогика – обобщающие теории внутриотраслевого значения. Философия – метатеория человеческого познания. Э. Барнум, – говоря о «сотрудничестве» наук в создании «теории коммуникации», по сути дела имеет в виду формирование метатеории социальной коммуникации.

Как отмечает А.В. Соколов, «теория коммуникации» не может состоять из разделов, заимствованных из антропологии, искусствознания, педагогики и т.д. Чтобы познать сущность и структуру универсума социальной коммуникации в целом, требуется не суммирование, а обобщение знания, добытого антропологией, искусствознанием, педагогикой, историей и т.д. Такое обобщение, т.е. получение нового знания путем критического анализа, сопоставления, оценки, систематизации частных фактов и концепций, свойственно не теории, а метатеории, или обобщающей теории⁴.

Таким образом, метатеория социальной коммуникации – это межнаучная обобщающая теория, формирующаяся на основе («мета» – после) различных наук, изучающих те или иные грани (аспекты, проблемы) социальных коммуникаций, а науки включенные в ее содержание, можно назвать частными (конкретными) коммуникационными теориями (науками)

Наметились контуры метатеории социальной коммуникации, которые можно представить в виде следующих десяти проблем:

1. Понятие социальной коммуникации как межнаучной категории.

2. Коммуникационная деятельность, ее уровни, виды, формы.

3. Социальная память и социальная коммуникация;

4. Естественные и искусственные коммуникационные каналы.

5. Эволюция социальных коммуникаций; смена коммуникационных культур.

6. Семиотический подход к социально-коммуникационным проблемам: семиотика социальной коммуникации.

7. Информационный подход к социальной коммуникации: социальная информация.

8. Коммуникационные потребности личности, социальных групп, общества.

⁴ Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: учебное пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. – С. 11.

9. Социально-коммуникационные институты и службы.

10. Система социально-коммуникационных наук.

Рассмотрим несколько моделей организации и структурирования информационно-коммуникативного пространства.

Элементарная схема показывает, что коммуникация предполагает наличие не менее трех участников: передающий субъект (коммуникант) – передаваемый объект (сообщение) – принимающий субъект (реципиент). Это взаимодействие может представлять собой: движение *материальных* объектов в трехмерном геометрическом пространстве и в астрономическом времени или движение *идеальных* объектов (смыслов, образов) в многомерных умозрительных (виртуальных) пространствах и временах. Относительно теории коммуникативного действия различаются три многомерных хронотопа (хронотоп – пространственно-временные координаты): (1) *генетический хронотоп*, где происходит движение биологических образов и генетических программ в биологическом времени и пространстве (ареале обитания данной популяции); (2) *психический (личностный) хронотоп*, где бытуют смыслы, освоенные данной личностью; это область духовной жизни, формируемая в процессе жизнедеятельности человека; (3) *социальный хронотоп*, где происходит движение смыслов в социальном времени и пространстве, т. е. в определенном человеческом обществе.

В зависимости от пространственно-временной среды получается следующая типизация коммуникации, т.е. опосредованного и целесообразного взаимодействия субъектов:

- материальная (транспортная, энергетическая, миграция населения, эпидемии и др.);
- генетическая (биологическая, видовая);
- психическая (внутриличностная, автокоммуникация);
- социальная (общественная).

Поскольку в контексте исследования, как было отмечено выше, нас, прежде всего, интересует смысловая коммуникация, необходимо отметить, что последние три типа являются именно *смысловыми*, т.е. в качестве передаваемого сообщения выступает не данная в ощущениях вещь или вещественное свойство, а умозрительно постигаемый смысл. При этом соблюдается следующий закон коммуникации: сообщения смысловых коммуникаций всегда имеют идеальное (духовное) содержание и, как правило, но не

всегда – материальную, чувственно воспринимаемую форму. Так, подражание или телепатия – это социально-коммуникационные акты, не имеющие материальной формы. Важно обратить внимание на то, что все виды смысловой коммуникации взаимосвязаны через личность (человека), т. е. субъекта социальной коммуникации. Теперь можно дать научную дефиницию понятию социальной коммуникации: социальная коммуникация есть движение смыслов в социальном времени и пространстве. В целесообразной, а не хаотичной социальной коммуникации коммуниканты и реципиенты осознанно преследуют три цели: познавательную, побудительную, экспрессивную.

На основе описанной структуры возможно дать определению «коммуникационного действия» – завершенная операция смыслового взаимодействия, происходящая без смены участников коммуникации. Субъектами, вступившими в коммуникацию, могут преследоваться три цели: во-первых, реципиент желает получить от коммуниканта некоторые привлекательные для него смыслы; во-вторых, коммуникант желает сообщить реципиенту некоторые смыслы, влияющие на поведение последнего; в-третьих, и коммуникант, и реципиент заинтересованы во взаимодействии с целью обмена какими-то смыслами. Соответственно возможны три формы коммуникационного действия: подражание, диалог, управление. Среди них можно особо выделить диалоговую коммуникацию. Незавершенный диалог перерастает в коммуникационный дискурс, охватывающий множество субъектов и продолжающийся бесконечно. «В любой момент развития диалога, отмечает М.М. Бахтин, существуют огромные, неограниченные массы забытых смыслов, но в определенные моменты развития диалога, по ходу его они снова вспоминаются и оживут в обновленном виде, нет ничего абсолютно мертвого: у каждого смысла будет свой праздник возрождения»⁵.

В качестве коммуникантов и реципиентов могут выступать три субъекта, относящиеся к разным уровням социальной структуры: индивидуальная личность, социальная группа, массовая совокупность.

Те виды коммуникационной деятельности, где в качестве активного, целенаправленного субъекта выступает индивид приня-

⁵ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1989. – С. 393

то называть микрокоммуникацией, социальная группа основной субъект мидикоммуникации, а массовая совокупность – макрокоммуникации. Те виды, где индивид, либо группа, либо массовая совокупность выступают в роли объекта воздействия являются соответственно межличностной, групповой и массовой коммуникацией, понимая под ними – уровни социальных коммуникаций. Получившаяся классификация видов и уровней коммуникационной деятельности представляется наиболее адекватной.

Взаимодействие социальных групп и отдельных личностей протекает в коммуникативном пространстве. Это пространство неоднородно: его плотность в разных местах неодинакова, поэтому информационный обмен одних и тех же типов в разных его местах будет иметь различную интенсивность. Для того, чтобы определить, на каком уровне пространства протекает коммуникация, необходимо определить два параметра:

- коммуникативную дистанцию (параметр протяженности пространства);
- плотность коммуникации (параметр проницаемости пространства).

Поскольку сложность коммуникации в одинаковой мере зависит от обоих параметров, то информационный обмен между системами можно рассматривать как произведение коммуникативной дистанции на плотность коммуникации: инфообмен = дистанция: плотность. Инфообмен принимает дискретные значения, являясь показателем нахождения объекта на одном из уровней коммуникативного пространства. Всего таких позиций получается четыре: близкая дистанция – далекая дистанция, поверхностная коммуникация – глубокая коммуникация (см. таблицу 1).

Формы коммуникативного взаимодействия

Близкая дистанция			
Поверхностная коммуникация	физио	психо	Глубокая коммуникация
	социо	инфо	
Далекая дистанция			

Описанные уровни соединены отношениями смежности и противоположности. Противоположными являются физический уровень и интеллектуальный. Это значит, что они находятся друг

к другу в отношении обратной пропорциональности: чем больше человек живет физической жизнью, тем меньше он развивается интеллектуально и наоборот. Также исключают друг друга социальный и психологический уровни. Невозможно одновременно заботиться об отдельном человеке (индивидуальный подход) и о целой группе людей (массовый подход).

Хотя коммуникативные уровни и цикличны, но более удобным и технологичным является изображение их вертикальной иерархии на плоскости. Их соподчинение в коммуникативном пространстве имеет следующий вид: инфо – социо – психо – физио.

Первый уровень взаимодействия в коммуникативном пространстве (дистанция близкая, но коммуникация поверхностная) носит название физический, так как характерен для плотного, материально опосредованного соприкосновения физических субстратов (носителей) информационных систем. Второй уровень взаимодействия в коммуникативном пространстве (дистанция близкая, а коммуникация глубокая) называется психологическим, поскольку на первое место выходит обмен сокровенной, личностной, идущей из души информацией. Третий уровень взаимодействия в коммуникативном пространстве (дистанция далекая, коммуникация поверхностная) называется социальным, так как регулируется общественными нормами, традициями и ритуалами, законодательством, государственными институтами и т.д. Этот уровень коммуникации подчиняет интересы индивида интересам социума, поэтому носит наиболее формальный характер. Четвертый уровень взаимодействия в коммуникативном пространстве (дистанция далекая, но коммуникация глубокая) носит название интеллектуального, или информационного, уровня. Осуществлять глубокую коммуникацию без соприкосновения с другой стороной можно, лишь перенеся весь информационный обмен внутрь себя, в свой мозг.

Не менее важным является и процесс моделирования информационного пространства. Правда, работа в этом направлении имеет объективные сложности, связанные, прежде всего с тем, что информационно-коммуникационная система, будучи искусственно сформированной, с одной стороны, не всегда способна адекватно передать сигнал по каналу связи от источника к потребителю и гарантировать точную дешифровку (декодирование, если пользоваться уже использовавшейся в настоящей работе

терминологией), чтобы получатель имел тождественное представление об исходном объекте.

Для решения этой задачи, по мнению В.Д. Могилевского, необходимо применять как экстенсиональный, так и интенциональный подход, технологию интерпретации принятого сообщения, а также фиксированные характеристики информации (семантическую, семиотическую, аксиологическую). Хотя и применение всех этих подходов не гарантирует успех построения системы. Помимо формирования тезауруса при моделировании информационных процессов, разработке и осуществлении информационных технологий, важно учитывать и понятие «национального кода» о котором говорится в работе «Информациология и информационная политика» В.Д. Попова. Информация как «передача, циркулирование многообразия отраженного и взаимоотраженного многообразия жизненного пространства человека» лежит в основе нового информологического мировоззрения, утверждающего в сознании новую единую информационную картину мира как интегративный образ информационно-коммуникативной реальности – «системы массового сознания и психики», порождающей «систему более сложного порядка – информационное пространство»⁶.

Такие факторы окружающего нас мира не могут не сказаться на формировании информационной компетенции, вмещающей в себя информационные поля различной степени общности, которые в свою очередь могут и должны быть объединены в информационно-коммуникативное пространство, сформированное на основе известных научно-методических и организационно-управленческих достижений.

Информационная парадигма, пришедшая в сферу коммуникаций из точных, естественных и прикладных наук в сочетании с иными подходами (к примеру, синергетическим) дает возможность создавать модели современного общества с его сложнейшими коммуникационными процессами. Проведенный в первой главе настоящей работы анализ свидетельствует о том, что создать общую «матрицу» всех возможных подходов к изучению коммуникации практически невозможно. Тем не менее, можно с полной

⁶ Попов В.Д. Информациология и информационная политика. – М.: РАГС, 2005. – С. 23-40.

уверенностью утверждать, что такая «матрица» может быть только многомерной и способной дефрагментироваться, перестраиваться в зависимости от темпов, уровней и качества «прирастаемого» знания о коммуникации, о человеческом сознании и о мире.

В итоге в основе формируемого таким образом информационно-коммуникативного пространства будут лежать связи и взаимодополнительности между технократизмом и гуманизмом, между прямой и дистанционной связью субъектов и объектов процесса получения и распространения информации.

Подводя предварительные итоги, необходимо отметить, что важной особенностью информационно-коммуникативных процессов в начале XXI века является формирование единого мирового информационного пространства на базе сети Интернет. Именно Интернет вносит структурные изменения в анализ коммуникативных процессов, поскольку видоизменяет базовое положение, согласно которому реципиент или субъект коммуникации в принципе, при всех допущениях и возможностях критичности и выборочности восприятия информации, менее активен. «Пассивный потребитель «классического Интернета» становится активно коммутирующим существом»⁷.

Однако формы коммуникации, предлагаемые новой суммой технологии, настолько разнообразны, что коммуникация становится не просто передачей информации, но и действием. По-видимому, в рамках этих процессов происходит трансформация некоторых важных для европейской культуры доминант. Возможно в качестве примера рассмотреть некоторые из них.

Общеизвестный ресурс – Интернет-энциклопедия «Википедия», построенная на технологии wiki позволяет любому пользователю создавать свои статьи или править уже существующие. И несмотря на то, что вокруг «Википедии» происходят постоянные споры и скандалы, этот ресурс является чрезвычайно популярным и посещаемым. Нам представляется, что на этом примере мы можем наблюдать трансформацию отношения человека к знанию, при том, что начиная с эпохи Просвещения энциклопедия становится символом знания. Показательно другое явление – программные продукты с открытым кодом, так называемые

⁷ Хитров А. Блог как феномен культуры // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Т. 10. Спецвыпуск. – С. 68.

open source, которые могут быть рассмотрены как технологическое воплощение постмодернистской идеи «смерти автора». Программные продукты данной серии в настоящее время настолько разнообразны, что представлены практически в каждом сегменте данного рынка начиная от компьютерных игр, в которых предусмотрена возможность внесения изменений до операциональных систем с открытым кодом (Mandriva Linux, Linux Red Hat и др.) составляющих альтернативу и отчасти конкуренцию всемирно известной OS Windows.

Кроме того, стоит обратить внимание на распространяющееся явление публичного потребления различных информационных продуктов. Данное явление, по-видимому, требует отдельного исследования, поэтому наметим лишь основные его особенности. В качестве примера информационного ресурса, который позволяет трансформировать частные практики потребления музыки в практики публичные, может служить сайт www.last.fm. Данный ресурс объединяет в себе элементы социальной сети (пользователи могут объединяться в группы разной степени близости), системы рекомендации («recommendation system», в которой специально разработанные программы автоматически предлагают пользователю обратиться к тому или иному музыкальному направлению или артисту в зависимости от его манифестированных предпочтений) и свободной энциклопедии (о каждом из музыкантов ресурс предлагает энциклопедические справки, которые могут создаваться или исправляться пользователями). Технологически взаимодействие пользователя с этим ресурсом осуществляется при помощи специальной программы, которую пользователь предварительно должен установить на своем компьютере. Эта программа «считывает» данные о музыке, которую слушает на компьютере пользователь, и передает ее на сервер. Last.fm автоматически выстраивает рейтинги прослушанных пользователем музыкальных композиций и наиболее часто прослушиваемых музыкальных коллективов или музыкантов.

Еще одним примером коллективного потребления информационных продуктов является так называемая служба «социальных закладок». Примерами могут служить такие ресурсы, как <http://del.icio.us/>, <http://givealink.org/>, <http://www.citeulike.org/>. В данном случае предметом потребления становятся те или иные сетевые ресурсы, ссылки на которые пользователь может сохра-

нить на указанных сайтах, причем его ссылки могут служить рекомендацией для других пользователей, также объединяющихся в социальные сети. Эти примеры убедительно демонстрируют глубокую связь процессов потребления и коммуникации в пространстве Интернет. В качестве устойчивой тенденции развития Интернета можно назвать дальнейшее расширение сфер социального взаимодействия и публичного потребления, конституируемых коммуникативными практиками.

Еще одно явление, синтезирующее в себе практики потребления и коммуникации, – это сетевые дневники, или блоги. Они предоставляют богатый материал для размышлений и, самое главное, открывают возможности для исследования воздействия Интернета на человека, на структуру его жизненной драмы. «Если в 2004 г. слово «блог» заняло первое место в десятке самых популярных поисковых запросов, то в начале 2006 г. его значение стало, кажется, известным практически всем Интернет-пользователям, а сам феномен онлайн-дневников перестал вызывать особенное удивления»⁸.

В настоящий момент сетевой дневник закрепил свой статус одного из атрибутов так называемого Web 2.0, совершив, как представляется, экспансию из виртуального пространства в пространство культурное. Сами дискуссии о соотношении традиционных СМИ и блогов, сопоставления традиционной печатной литературы и сетевого онлайн-творчества (<http://www.lulublookerprize.com>) подтверждают эту мысль. Эти же дискуссии обнаруживают несводимость блогов к какому-либо из существующих классов явлений Интернет-среды. Кроме того, в истории мировой культуры без труда обнаруживаются многочисленные факты влияния технологии на ментальность. Например, освоение европейцами огнестрельного оружия и трансформация рыцарской этики, обогащение музыкальной культуры XX века новыми жанрами и направлениями в результате внедрения технологических инноваций в индустрию музыкальных инструментов. Аналогичный процесс имеет место в случае формирования медиаполя и появления новых стратегий поведения в информационном обществе.

Таким образом, необходимо отметить, что интенсивность информационно-коммуникационных процессов, превращающая

⁸ Хитров А. Блог как феномен культуры // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Т. 10. Спецвыпуск. – С. 69.

коммуникацию в важнейший социальный процесс необходимо учитывать на методологическом уровне как условие обеспечивающие адекватное современности развитие и функционирование подавляющего большинства социальных институтов. В первую очередь возможно продемонстрировать это на примере политике, где полноценная реализация демократических политических принципов, в современных условиях, немыслима без обеспечения полного доступа к государственной информации, что отражено в инициативах по созданию, например, «электронного правительства». Постоянный доступ к информации и коммуникативная активность условие успешного образования личности и сохранение культурного разнообразия общества. Культурная идентичность общества осуществляется в условиях становящегося все более реальным глобального поликультурного синтеза, и становится поэтому одной из стратегических задач развития национальных государств.

5.2. Информационная безопасность личности и общества

Еще одна новая и, возможно, еще недостаточно осознанная современным обществом проблема заключается в необходимости обеспечения информационной безопасности человека и общества. С точки зрения практической реализации – это новая комплексная проблема, которая включает в себя такие компоненты, как обеспечение достаточности, доступности и достоверности используемой обществом информации, предотвращение возможности информационного диктата, распространения заведомо ложной информации, а также другие не менее важные и сложные социальные проблемы. становление информационного общества влечет за собой радикальные изменения не только в сфере производства и деловой активности людей, но и во всей деятельности по управлению делами общества. Одним из главных приоритетов демократических стран было и остается право на неприкосновенность личной жизни, которое признается национальными законами и международными нормами. Важность этого права, связанного с человеческим достоинством, личной независимостью и демократическим самоуправлением не вызывает сомнений. Однако технологии породили не только новые возможности, но

и новые угрозы. Создание атмосферы доверия при совершении операций с помощью электронных средств информации остается одной из главных проблем содействия экономическому росту, а также использованию социальных и образовательных возможностей, предоставляемых киберпространством. Права каждого человека на неприкосновенность личной жизни и безопасность, как и право собственности бизнеса должны защищаться от несанкционированного доступа к данным. Обеспечение неприкосновенности личной жизни и защита потоков личных данных через границу государства в ненадежных глобальных сетях передачи данных являются политическими проблемами на национальном и международном уровнях.

«Современные информационные и коммуникационные технологии действительно порождают и проблемы, и возможности для правительств. Вопрос юрисдикции превращается для государств в проблему с точки зрения регулирования; новые проблемы возникают, когда это регулирование осуществляется. Однако вызовы, связанные с регулированием, выходят за рамки трансграничных вопросов. Другая задача – определить, как вписать коммуникационные инфраструктуры, такие как Интернет, в систему законодательной практики»⁹.

Существуют различные определения информационно-психологической безопасности и негативных информационно-психологических воздействий. С.Ю. Решетникова, Г.Л. Смолян под информационно-психологической безопасностью понимают такую ситуацию в системе «человек – информационная среда», которая не вызывает снижение индивидуального или популяционного психологического потенциала за допустимые пределы. При этом термин «ситуация» обозначает качественно своеобразное состояние элементов системы, их связей между собой и динамических параметров информационного обмена. Индивидуальный психологический потенциал, по их определению, – интегральная характеристика совокупности всех психологических свойств индивида, лежащих в основе его возможностей осуществлять продуктивную жизнедеятельность. Основными характеристиками индивидуального психологического потенциала являются: базо-

⁹ Хосейн Г. ЮНЕСКО. Ограничение и сдерживание глобальных потоков данных. – М.: МЦБС, 2008. – С. 25.

вая направленность личности, характерологические особенности и интеллект человека, его психофизиологическое состояние¹⁰.

Г.В. Грачев рассматривает информационно-психологическую безопасность личности как состояние защищенности ее психики от действия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентировочной основы социального поведения человека (и в целом, жизнедеятельности в обществе), а также адекватной системы его субъективных (личностных, субъективно - личностных) отношений к окружающему миру и самому себе. При определении содержания понятия информационно-психологическое воздействие Грачев Г.В. отмечает следующие особенности, которые поясняют его введение в научный понятийный аппарат. Во-первых, в данном понятии акцентируется целевая функция информации как специфического средства воздействия на людей. Во-вторых, осуществляется выделение объекта информационного воздействия – психика человека. Использование этого понятия в настоящее время позволяет выделить вид психологического воздействия, осуществляемого с использованием знаково-символических и образных средств, соответствующих основным модальностям органов чувств и ощущений человека. Однако теоретический анализ литературы показал, что понятия «информационно-психологические воздействия» и «информационные воздействия» отождествляются большинством ученых, поэтому в данной работе будем употреблять данные термины как синонимы.

Последствиями негативных информационно-психологических воздействий может стать искажение информационно-ориентировочной основы жизнедеятельности – знания (представления) об окружающем мире, людях и другие разнообразие сведения, которые являются информационным обеспечением активности человека; групповых и социальных норм, потребностей, интересов, склонностей; самооценки (в т.ч. чувство собственного достоинства, самоуважение, гордость), субъективных отношений личности, мировоззрения, убеждений, верований, смысловых,

¹⁰ Решетникова С.Ю. Информационно-психологическая безопасность личности (контуры проблемы) // Проблемы информационно-психологической безопасности: сборник статей и материалов конференции. – М.: Изд-во ин-та психологии РАН, 1996. – С. 18 – 26.

целевых, операциональных установок и т.д.; психических состояний; способов мышления, стиля поведения и общения, привычек, умений, навыков и т.п.¹¹

В Казахстане в 2006 г. утверждена «Концепция информационной безопасности Республики Казахстан», во многом отражающая мировой опыт решения проблем в данной сфере.

Существующие в мире тенденции сферы развития мировой информационной цивилизации указывают на ряд внутренних проблем требующих анализа и всестороннего исследования в сфере информационной политики любого государства. Это – информационная безопасность, исследование прогнозирование социально-антропологических последствий развития информационного общества, оценка последовательности и полноты реализации основных положений информационной политики.

В аспекте рассмотрения информационной безопасности необходимо отдельно остановиться на ее имманентной противоречивости и двойственном характере. Термин «глобальное информационное общество» достаточно широк и включает в себя, прежде всего, глобальную унифицированную информационную индустрию, развивающуюся на фоне непрерывно возрастающей роли информации и знаний в экономическом и социально-политическом контексте. Особую роль в информационном обществе приобретет фактор социального устройства, который получит свое отражение в принципиально новых «электронных» формах демократии и коренном переломе в структуре занятости населения.

Процесс информационных преобразований в мире необратим, однако пока им охвачены далеко не все страны. Создается новая карта мира – информационная, которая показывает состояние данной сферы в каждом его регионе. Согласно ей, высокая плотность информации, интенсивность развития и использования новых информационных технологий приходится сегодня, в первую очередь, на США, страны ЕС, Японию. Во всех других местах эти показатели значительно ниже, а в некоторых регионах и совсем нивелируются. Вместе с тем даже в этих развитых странах общество на самом деле еще весьма далеко от того, чтобы в полной мере стать информационным. До сих пор значитель-

¹¹ Грачев Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 304 с.

ное количество людей в этих странах заняты простым трудом, во многих сферах используются старые технологии, недостаточно развита коммуникационная инфраструктура.

Изменение бизнес-приоритетов в эру «информации» и переход в системах управления от кибернетической иерархической модели к синергетической значительно повысило роль **человеческого фактора в социальных** организациях в целом.

Необратимость и неизбежность формирования информационного общества порождают для государства обязанность обеспечить состояние защищенности интересов граждан, общества и государства в новых условиях. Первоочередным и наиболее важным шагом в данном случае является создание действенных правовых механизмов регулирования обеспечения граждан, органов государственной власти и органов местного самоуправления, организаций, общественных объединений информационными ресурсами, обеспечение их взаимодействия в едином информационном пространстве.

С позиции прогнозных разработок важно отметить, что в реальности современного общества существует некое противоречие между идеологией информационного общества, провозглашающей посредством философских и культурологических концепций наличие экстаза коммуникации и ничем неограниченного информационного обмена и реальностью, сталкивающейся с необходимостью социального контроля и государственного регулирования развития информационных процессов. Рассматриваемые проблемы регулирования информационного общества имеют вид не просто законодательных положений, а неких технических разработок. Контроль осуществляется через инфраструктуру – в точках, позволяющих контролировать поток данных устанавливаются фильтры и определяется ответственность.

Обновление законодательной базы, применительно к Интернету – это, по существу, процесс поиска ответа на вопрос, является ли Интернет широкоэвещательной средой, средой нейтральной по отношению к контенту или каналом передачи информации. Режимы ответственности компаний варьируются в зависимости от подхода к регулированию, принятого конкретным государством. Сторонники цензуры часто приходят к тому, что начинают предлагать свои собственные технологические решения. Первоначально были предложены системы оценки контента, аналогич-

ные рейтингам в кино и на телевидении. По этой схеме файлам и веб-сайтам должен был быть присвоен определенный рейтинг. Отношение к Интернету как к телефонной системе позволяет также осуществлять надзор за «данными о трафике». Во времена классической телефонной системы, после долгих юридических споров содержание коммуникации было признано секретным, и поэтому любое нарушение конфиденциальности требовало силовых действий, разрешенных законом. Таким образом, Интернет определяется как среда массового вещания, когда это отвечает интересам государства по введению цензуры; Интернет определяется как инфраструктура телефонных коммуникаций, когда это отвечает интересам государства по установлению надзора с минимальными ограничениями. ни одно из этих определений не отражает технических реалий или характера контроля.

Существует несколько способов осуществления социального контроля, и используются они в контрольных точках в рамках архитектуры Интернета. Эти контрольные точки включают исходное сообщение, исходящего провайдера, конечного провайдера и конечное сообщение или конечного пользователя. Способы, применяемые для контроля этих параметров, включают:

Прямые указания по контенту: что можно отправлять и к чему может быть предоставлен доступ.

Требования по установке фильтров и других технических средств блокирования потоков данных. Режимы лицензирования форм выражения мнения, передачи и приема информации.

Режимы ответственности для источников сообщений и провайдеров.

Ответственность за оскорбление и клевету.

Режимы защиты авторского права и интеллектуальной собственности.

Эти способы могут использоваться вместе или по отдельности в зависимости от ситуации.

При использовании указанных выше способов потоки данных контролируются во имя соблюдения приличий, безопасности и морали. Фильтры могут быть поставлены на уровне провайдера получателя для блокировки доступа пользователя к информации, которая считается вредной. Людей можно заставить использовать фильтры в пределах, например, киберкафе интернет-клубов или публичных библиотек. Желаящие выразить свое мнение могут

подпадать под действие законов о клевете, которые, как правило, требуют идентификации пользователя и, следовательно, некоторых форм лицензирования поставщиков интернет-услуг. Лицензирование провайдеров может сделать их ответственными за контент, хостинг которого они осуществляют. И, наконец, от провайдеров могут потребовать удаления хостируемого контента и разглашения информации о человеке, поместившем конкретный, вызывающий сомнение контент.

Многие, если не все, из этих мер можно применять на основании закона об охране интеллектуальной собственности. На пути доступа к Интернету существуют преграды, которые не всегда признаются следствием прямого влияния государственной власти.

Управление и частичное прогнозирование информационных процессов таким образом возможно посредством трех основных действий:

- Ограничение доступа к информации посредством политических или экономических механизмов.
- Цензура.
- Фильтрация потоков данных.

Примером первого может служить ситуация, согласно которой в ряде стран стоимость доступа к Сети недопустимо высока, что делает Интернет доступным только для национальной элиты. Структура рынка в ряде стран способствует созданию подобной ситуации: государственные монополии в таких странах, как Бахрейн, Бирма, Беларусь, Тунис и Либерия, выполняют двоякую задачу, ограничивая доступ к рынку и обеспечивая государственный контроль. Однако даже диверсификация рынка не обещает установления свободно-го от подобных проблем режима¹². Среди стран ближнего зарубежья долгое время подобная ситуация наблюдалась в Туркмении, где доступ к Интернету целенаправленно блокировался государством с 2000 г. По сообщениям информационных агентств «В феврале 2007 года единственный в Туркмении интернет-провайдер «Туркментелеком» открыл первые в стране интернет-кафе»¹³.

Цензура вводится во многих странах для защиты интересов национальной безопасности, но здесь есть определенные как со-

¹² Хосейн Г. ЮНЕСКО. Ограничение и сдерживание глобальных потоков данных. – М.: МЦБС, 2008. – С. 30.

¹³ Воробьев В. Пустили в Интернет. В Туркмении открыт первый интернет-центр // Российская газета – 2007. – 19 февраля.

держательные так и технические трудности. В первую очередь необходимо прояснить, что означают «интересы безопасности». Египетские законы цензурируют контент для защиты «общественной нравственности» путем регулирования ошибочных или злонамеренных слухов или тревожных новостей, целью которых становится нарушение общественного спокойствия, вселение страха в людей или нанесение вреда государственным интересам. В Перу наложен запрет на информацию, которая «противоречит морали или добрым традициям». Законы Марокко использовались для ареста редакторов газет за нанесение оскорбления королю и публикацию коммюнике Исламской группы. Тунис не признает никаких комментариев, содержащих намеки на критику политики правительства. Зимбабве регулирует все, что «способно привести в уныние», и карает подобные попытки тюремным заключением на срок до 7 лет. Австралия регулирует контент, который считается неподходящим для несовершеннолетних. Китай подвергает цензуре информацию, нарушающую государственный порядок, раскрывающую государственные секреты и наносящую вред чести и достоинству страны; также Китай фильтрует ряд порнографических сайтов¹⁴.

Практически все дискуссии о цензуре сводятся к обсуждению действий государств. Между тем беспокойство по поводу введения цензуры и контроля потоков данных должно быть направлено на механизмы, которые вводятся в действие самими источниками контроля.

Сеть, по сравнению с другими компонентами информационного пространства, скорее всего, представляет собой простейший объект для цензурирования, т. к. обычно веб-сайты создаются вполне идентифицируемым лицом и размещаются на коммерческом сервере. Вероятный цензор может использовать несколько вариантов действий: он может связаться с провайдером и посредством имеющихся у него прав доступа механически удалить сайт; он может арестовать создателя сайта или подать на него в суд; он может включить адрес веб-сайта в базу данных сайтов, запрещенных для доступа гражданам и/или потребителям. Все эти методы не являются исключительно инновационными.

¹⁴ Хосейн Г. ЮНЕСКО. Ограничение и сдерживание глобальных потоков данных. – М.: МЦБС, 2008. – С. 32-33.

В двух первых случаях, существует один общий риск: удаление сомнительного веб-сайта иногда воспринимается остальной частью Сети как «PR-акция», а граждане стран за пределами сферы действия цензора могут в знак протеста открыть зеркальные закрытому сайты. Технология блокирования используется довольно часто, но для того, чтобы стать по-настоящему эффективной, она должна применяться постоянно. Риск заключается в том, что пользователи могут научиться обходить блоки с помощью анонимных (прокси) сайтов или получения доступа к контенту через другие действующие прокси-сайты, такие как кэш в поисковике Google. Оба варианта действуют как связующее звено: они получают доступ к веб-сайту и отображают его для пользователя. Так создается виртуальный эквивалент ситуации, при которой кто-то отправляется в книжный магазин, чтобы купить для нас книгу, читать которую нам «продавать» и соответственно «читать» запрещено.

Наконец, чисто технологическим действием является использование фильтрации. О методе фильтрации можно образно сказать, что для управления в техногенном мире подходят исключительно технические разработки. Фильтрация или блокирование может осуществляться на нескольких уровнях.

Во-первых – это фильтрация на уровне провайдера. Блокирование отдельных веб-сайтов можно иметь место на уровне государства. В идеале осуществить эту процедуру можно в странах с ограниченным числом поставщиков интернет-услуг. В этом случае доступ в Интернет осуществляется не с децентрализованного компьютера, а через контролируемую государством фирму, которая отвечает за мониторинг и блокировку доступа. Фильтрация на уровне конечного пользователя

Для второго уровня – конечного пользователя разработаны коммерческие программы фильтрации. Подобные программные приложения могут продаваться родителям, которые опасаются, что их дети выйдут в Сети на нежелательный материал; компаниям и другим организациям, которые не хотят, чтобы их сотрудники в рабочее время использовали доступ к Интернету для просмотра порнографических сайтов или простейшая фильтрация «спама» или «всплывающих окон». Использование таких фильтров часто является обязательным по закону. «Законодательство США увязывает вопросы установки программ блокировки

на компьютеры в библиотеках и школах с вопросами финансирования»¹⁵.

Техническую основу программного обеспечения для блокировки составляет некая внутренняя база, включающая нежелательные для посещения сайты, которые иногда сопровождаются поясняющими словами или фразами, появление которых на экране приводит к блокировке этих сайтов. Основная проблема состоит в том, что любая попытка цензурировать Интернет путем блокирования материала по ключевым словам способна, пусть даже и ненамеренно, блокировать совершенно независимый материал. Коммерческие программы блокировки продемонстрировали наличие и других, уже не только технических проблем. Производители программного обеспечения могут блокировать статьи и аналитические материалы, содержащие критику, например, созданного ими программного обеспечения, или, в конце концов «критику» чего угодно. Было установлено, что фильтры могут действовать, исходя из определенных интересов или в силу своей программной «природы», например, блокируя сайты, рекламирующие безопасный секс, аборт, и даже сайты правозащитных организаций, несмотря на то, что эти ресурсы вовсе не находятся в состоянии конфликта с законодательными режимами, в рамках которых они созданы.

Однако установка фильтров в Интернет – отдельный вопрос. В ряде докладов, подготовленных академическими и неправительственными организациями, возможности фильтров были подвергнуты сомнению. Было показано, что сама природа Интернета, его распределенный характер и проблематичность создания инструментов автоматической проверки на «пристойность» могут привести к блокированию вполне адекватного контента. Кроме того, определенный объем непристойного материала все равно остается неотфильтрованным. В ряде докладов говорилось о неэффективности имеющихся фильтров, о том, что они блокируют веб-сайты вопреки интересам их разработчиков.

Специалисты потратили очень много времени на изучение списков блокируемых объектов для того, чтобы привлечь внима-

¹⁵ Мониторинг информационного общества и обществ знания: статистические данные / Институт статистики ЮНЕСКО. – СПб.: Издательство «Российская национальная библиотека», 2004. – С. 86.

ние к проблемам фильтрации. Они указали на множество случаев избыточного блокирования, когда оставались заблокированными сайты, не содержащие никакого негативного контента.

Несколько десятилетий развития информационно-коммуникативной культуры, в масштабах мирового сообщества показали, что в результате инфраструктура, которая должна была стать основой для нового глобального общества, может превратиться в хаотично или наоборот избыточно регулируемую и контролируемую среду.

Интересным и эффективным правовым решением стало приравнивание Интернет-ресурсов к средствам массовой информации с соответствующей уголовной и гражданской ответственностью, (хотя они не регистрируются уполномоченным органом и не получают соответствующую лицензию) обозначенное во вступившем в силу со 2 августа 2009 г. законе о внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты по вопросам информационно-коммуникационных сетей.

Исследуя мировой опыт, Казахстан в целом имеет возможность учесть и способствовать развитию положительных аспектов формирующейся новой социальной реальности и соответственно попытаться избежать очевидных негативных последствий, компенсировать недостатки новыми «точками роста».

Вопросы для самоконтроля

1. Каковы возможности «критического мышления» для обеспечения информационной безопасности личности?
2. Охарактеризуйте основные компоненты информационного пространства.
3. Какова роль сетевых технологий в рамках современного информационного пространства?

Рекомендуемая литература

1. Информационная война и мир / И.Н. Панарин, Л.Г. Панарина. – М.: ОЛМА-Пресс, 2003. – 382 с.
2. Грачев Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 304 с.
3. Астахова Л.В., Харлампьева Т.В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности: монография / под научн. ред. Л.В. Астаховой. – М.: РАН, 2009. – 136 с.

4. Деркач А.А. Психология безопасности: пособие для слушателей и аспирантов. – М.: Изд-во «Народный учитель», 2002. – 708 с.
5. Решетникова С.Ю. Информационно-психологическая безопасность личности (контуры проблемы) // Проблемы информационно-психологической безопасности: сборник статей и материалов конференции. – М.: Изд-во ин-та психологии РАН, 1996.

Цель: *познакомить студентов с основными понятиями, связанными со сферой развития критического мышления в медиаобразовании.*

Ключевые слова: *медийные технологии, дискурс, аудитория, медиаконтекст знания, реклама, стереотипы, культурная мифология, коммуникация, интерактивность.*

Содержание

6.1. Роль СМИ в культуре.

6.2. Медиаобразование как развитие критического мышления.

6.1. Роль СМИ в культуре

В современной литературе все чаще обсуждается вопрос о средствах массовой информации в контексте властных отношений. Однако рассмотрение условного присутствия СМИ в политических структурах власти, наравне с законодательной, судебной и исполнительной ветвями власти, не только не раскрывает, но и скорее искажает понимание механизма властного влияния масс-медиа на современное общество. Один из наиболее влиятельных социальных теоретиков, рассматривающих роль СМИ в культуре – Пьер Бурдьё в работе «О телевидении и журналистике», определяя сущность «власти журналистики» отмечает, что объектом исследовательского интереса должна быть не «власть журналистов» – и тем более не журналистика как «четвертая власть» – но власть, которую механизмы поля журналистики, все более подчиняющегося требованиям рынка (читателей и рекламодателей) оказывают, в первую очередь, на журналистов, а затем, не без их участия, на различные поля культурного производства: юридическое, литературное, артистическое, научное»¹. Таким образом, с точки зрения П. Бурдьё необходимо рассмотрение структурного

¹ Бурдьё П. О телевидении и журналистике. – М.: Институт экспериментальной социологии, 2002. – С. 89.

влияние, оказываемого этим полем, в свою очередь подчиненным давлению рынка, и как следствие более или менее сильных изменений силовых отношений внутри различных полей, производимых эффектами в феноменологически очень разных универсумах.

В этой связи П. Бурдьё также отмечает, что «получается, что телевидение располагает своего рода монополией на формирование сознания очень значительной части населения. Когда упор делается на хронику происшествий, когда редкое эфирное время заполняется пустотой, ничем или фактически ничем, за кадром остается важная информация, которой зритель должен был бы располагать для осуществления своих демократических прав»². Не меняя смысла цитируемого фрагмента возможно утверждать, что данная монополия постепенно распространяется на Интернет-технологии и соответственно, на все без исключения электронные средства массовой информации.

Медиатехнологии современности, породившие явление, обозначенное Ж. Бодрийяром как «экстаз коммуникации», несут в себе изменение статуса субъекта и объекта, в их гносеологическом понимании. Классическое представление об объекте как зеркале субъекта, в свою очередь, соответствовало воображаемым глубинам зеркала и «сцены»: существует домашняя сцена, сцена внутреннего, приватное пространство-время (коррелирующее, кроме того, с публичным пространством). «Но сегодня сцены и зеркала больше нет; вместо них появились экран и сеть. Вместо отраженной трансцендентности зеркала и сцены существует некая неотражающая, имманентная поверхность, на которой разворачиваются операции – гладкая операциональная поверхность коммуникации»³.

Можно отметить, что относительно современного состояния коммуникативных технологий, утверждение их роли, является лишь констатацией фактов, в то время как актуальной представляется оценка тех следствий, изменений в духовных, идеальных структурах общества, которые не просто порождены техногенными успехами, но и сами способны изменять социальные, культурные и антропологические характеристики. Приве-

² Там же, С. 31.

³ Baudrillard J. Ecstasy of Communication // The Anti-Aesthetic. Essays on Postmodern Culture. – Ed. H. Foster. Port Townsend: Bay Press, 1983. – P. 127.

дем несколько базовых определений характеризующих некоторые аспекты механизма формирования, как содержания сознания личности, так и общественного сознания. Поскольку проблемы философии сознания выходят за рамки данной статьи полагаем возможным остановиться на теории герменевтики в аспекте обоснования взаимообусловленности объяснения, интерпретации и понимания, а также рассмотреть социальную сущность феномена «mass-media», посредством сопоставления дефиниций понятия «масса» и обоснования «медиа» как посредника и интерпретатора.

В рамках герменевтической традиции, в рассуждениях о познании, употребляет понятие «слияние горизонтов». Одно из основных искомых определений это – «герменевтический круг», фиксирующий циклический характер процесса понимания. Герменевтический круг был известен уже античной риторике, а также патристике (для понимания Священного Писания необходимо в него верить, но для веры необходимо его понимание. – Августин)⁴. Однако для понимания процессов, происходящих в современном обществе более актуальна трактовка герменевтического круга в работах М. Хайдеггера⁵. Если вспомнить, уже ставшее метафорой определение – «Язык – дом бытия», то становится понятным, почему в философской теории М. Хайдеггера он связывается не с формальными условиями понимания как метода познания, а с его онтологическими условиями как основного определения человеческого существования. Языковая традиция, в которой укоренен познающий субъект, составляет одновременно и предмет понимания, и его основу. Наконец, значение герменевтического круга можно охарактеризовать с точки зрения социальной эпистемологии, например, посредством объяснения взаимообусловленности теории и социальных фактов. Факты, составляющие эмпирическую основу теории, всегда концептуально нагружены, поскольку их отбор и интерпретация обусловлены той самой теорией, для обоснования и верификации которой они служат. Современные медиа (пресса, радио, телевидение, кинематограф и компьютерные сети) несут людям все виды социальной информации: экономическую, научную, политическую, эстетическую и т.д. Масс-медиа все активнее берут на себя обучающие, просвети-

⁴ Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 540 с.

⁵ Хайдеггер М. Бытие и время. – М.: Республика, 1995. – 447 с.

тельные функции, являются своеобразной «параллельной школой» для подрастающего поколения, которое все чаще называют «медийным». Пользуясь социологической терминологией можно утверждать, что совокупность медийных технологий (СМИ, интернет, ИКТ и т.д.) превратилась в наиболее влиятельного агента социализации. С позиции герменевтической теории возможно констатировать, что один из горизонтов понимания уже практически полностью «загружен» информацией опосредованной и интерпретированной средствами массовой информации.

Следуя обозначенной логике можно констатировать, что СМИ («mass-media») оказывая тотальное влияние на общественное сознание, определяют содержание индивидуального сознания и формируют личность. При общей очевидности вывода невозможно оставить без внимания интерпретацию понятия масса в работах Ж. Бодрийяра. «Термином «масса», отмечает Бодрийяр выражено не понятие. За этим без конца используемым в политической демагогии словом стоит рыхлое, вязкое, люмпенаналитическое представление... Являются ли массы «зеркалом социального»? Нет, они не отражают социальное. Но они и не отражаются в нём – зеркало социального разбивается от столкновения с ними ... Массы, однако, функционируют скорее как гигантская чёрная дыра ... пучина, в которой исчезает смысл. Следовательно, исчезает информация. Каким бы ни было её содержание: политическим, педагогическим, культурным, именно она обязана передавать смысл, удерживать массы в поле смысла. Бесконечные морализаторские призывы к информированию: гарантировать массам высокую степень осведомлённости, обеспечить им полноценную социализацию, повысить их культурный уровень и т.д. – диктуются исключительно логикой производства здравого смысла. В этих призывах, однако, нет никакого толка – рациональная коммуникация и массы несовместимы. Массам преподносят смысл, а они жаждут зрелища. Убедить их в необходимости серьёзного подхода к содержанию или хотя бы к коду сообщения не удалось никакими усилиями. Массам вручают послания, а они интересуются лишь знаковостью. Массы – это те, кто ослеплён игрой символов и поработён стереотипами, это те, кто воспримет всё, что угодно, лишь бы это оказалось зрелищным. Не принимают массы лишь «диалектику» смысла⁶.

⁶ Бодрийяр Ж. В тени молчаливого большинства, или Конец социального. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2000. – С. 9-15.

Формируемый образ также логичен, как и трагичен: *реципиенты* (зрители, читатели, опытные пользователи социальных сетей и блогов и др.) как получатели информации «жаждут» знаков и символов, опосредованных и взаимообусловленных уже сформированными ранее стереотипами и моделями социального поведения и действия – *медиа* (посредники) выступая в качестве информационных «доноров» готовы полностью удовлетворить эту потребность.

В заключение несколько слов о посредничестве как базовой функции медийных технологий. Здесь невозможно обойти, положения ставших уже научной классикой работ Г.М. Маклюэна – основоположника концепции коммуникативных технологий как детерминанты исторического развития⁷. Средства коммуникации (медiateхнологии), о которых размышляет Г.М. Маклюэн это не только СМИ, сюда включаются такие различные вещи, как электрический свет, устная речь, письмо, дороги, числа, одежда, жилище, город, деньги, часы, печать, комикс, книга, реклама, колесо, транспортные средства (велосипед, автомобиль, самолет), автоматическое оборудование, фотография, игры, пресса, телеграф, пишущая машинка, телефон, фонограф, кино, радио, телевидение, оружие и многое другое. Объединяет все это многообразие то, что это «технологии», или «посредники», введение которых вносит существенные изменения в коммуникацию человека с окружающим миром (как природным, так и социальным) и реорганизует его способ мировосприятия и образ жизни. В контексте исследуемой проблемы наибольший интерес представляют теория горячих и холодных медиа Г.М. Маклюэна, а также выдвинутая им концепция медiateхнологий как «ампутации». Горячая медиа – это медиа, которая расширяет одно чувство до предела, до очень высокого разрешения. Высокое разрешение означает, что содержание полностью заполнено информацией. Такие медиа включают или минимализируют вклад аудитории, перцепиента. Примеры горячих медиа – радио, алфавит, кино. Холодные медиа – это медиа, которые предоставляет участнику только форму, и для своего функционирования требуют большого личного вклада. Таким образом, холодные медиа – включают, а горячие

⁷ Маклюэн М. Галактика Гуттенберга. становление человека печатающего: пер. с англ. – М.: Изд-во «Академический проект», 2005. – 496 с.

– исключают. Холодные медиа – это технологии племени, живого включения, участия; горячие – технологии цивилизации, абстрагирования, уединения, пассивности. На их чередовании и основано развитие современной цивилизации.

Демонстрируя психологическую основу медиатехнологий, Маклюэн интерпретирует миф о Нарциссе: он говорит, что эта история – о том, как однажды человек был fasciniрован расширением самого себя в ином материале. Расширение Нарцисса в зеркале заворожило его остальные чувства; онемев, он стал механизмом по обеспечению действия своего собственного расширенного и повторенного образа. Таково действие медиа.

В системе конструирования социальной реальности при посредничестве современных информационно-коммуникационных технологий медиаконтекст знания приобретает новый статус. «На основе цифровых медиа формируются декорации современной виртуальной реальности. Медийные практики, бурно развивающиеся сегодня благодаря развитию цифровых технологий формируют потерю чувствительности к представлению реальности, в тех её формах, в которых она была привычна человеческому сознанию прежде. С легкой руки П. Слотердайка по отношению к современному человеку сегодня применяется выражение «освобожденный от пут реальностей»⁸. Констатируя значение медиаконтекста знания возможно утверждать, что виртуальное становится сегодня средством доступа к реальному, а медиаграмотность и критическое мышление возможно одним из важнейших способом нахождения границ между отношениями «знания – незнания», «истины – мнения», «объективности – субъективности».

6.2. Медиаобразование как развитие критического мышления

Проблема влияния информационных технологий и СМИ на развитие современного общества раскрыта настолько широко, что сам факт влияния уже не вызывает ни у кого сомнения, однако следует отметить, что основная проблематика исследований сходится на рассмотрении различных форм и способов воздействия

⁸ Нургалеева Л.В. Медиаконтекст знания и проблема моделирования реальности // Медиафилософия. Основные проблемы и понятия: материалы международной научной конференции «Медиа как предмет философии». – М., 2010 – С. 139-147

масс-медий на общество, не затрагивая вопрос о возможности или необходимости активной коррекции обществом направлений и результатов данного воздействия. Отчасти складывается впечатление о всеобщей тотальности и фатальности данного феномена. Современные медиа (пресса, радио, телевидение, кинематограф и компьютерные сети) несут людям все виды социальной информации: экономическую, научную, политическую, эстетическую и т.д. Масс-медиа все активнее берут на себя обучающие, просветительские функции, являются своеобразной «параллельной школой» для подрастающего поколения, которое все чаще называют «медийным». Пользуясь социологической терминологией можно утверждать, что совокупность медийных технологий (СМИ, интернет, ИКТ и т.д.) превратилась в наиболее влиятельного агента социализации, и в этом плане менее «информатизированные» (бедные) регионы мира находятся в выигрышном положении, имея возможность результативно участвовать в формировании сознания будущих поколений.

В определенной степени символично выглядит следующий факт из мировой практики. 17 мая 2013 г. вот уже в восьмой раз отмечается всемирный день информационного сообщества – резолюцию об этом под номером A/RES/60/252 приняла Генеральная Ассамблея ООН 27 марта 2006 года. Ранее этот день отмечался как всемирный день электросвязи – в честь создания в 1865 году Международного союза электросвязи. Генеральный секретарь ООН Кофи Аннан, в 2006 году по случаю первого Всемирного дня информационного общества отметил следующее: «В условиях все более взаимосвязанного и взаимозависимого мира стало крайне важным обеспечить защиту наших жизненно важных систем и инфраструктуры от нападений кибернетических преступников, способствуя при этом укреплению доверия к онлайн-операциям для содействия торговле, коммерческой и банковской деятельности, телемедицине, электронным методам управления и другим формам применения электронных средств. Поскольку это зависит от принятия мер безопасности всеми подключенными к сети странами, предприятиями и гражданами, нам необходимо развивать глобальную культуру кибернетической безопасности».

О возрастающей роли СМИ, а в настоящее время информационно-коммуникационных технологий философы и социологи начали рассуждать еще в середине прошлого века. Большой

вклад в эти исследования внесла, к примеру, Анненбергская школа, возглавляемая в 1959 г. Дж. Гербнером. Анализируя роль средств массовой коммуникации, представители данного научного направления выделили две важнейшие и взаимосвязанные друг с другом функции – социальная интеграция и социализация СМИ. Выполняя эти функции масмедиа выступают в качестве средства сохранения целостности сложившихся в обществе отношений и структур. Внедряя в массовое сознание определенные культурные стереотипы и целенаправленно формируя определенный тип личности, они тем самым способствуют закреплению и сохранению сложившейся системы общественных связей. На более ранних этапах развития общества выполнение данных функций было прерогативой таких компонентов общественного сознания как мифология, религия, фольклор, но в настоящее время они фактически связаны именно с телекоммуникациями, поскольку они поглотили наше внимание в очень значительной степени.

Новый этап в развитии теорий массовой коммуникации связан с осознанием того, что представления, согласно которым влияние средств массовой коммуникации определяется их прямым воздействием на аудиторию. На этом этапе была выдвинута теория селективной экспозиции, которая утверждала, что аудиторию нельзя представлять некую массу, некритически воспринимающую информацию. Каждый индивид в качестве носителя определенных социальных установок воспринимает массовую информацию в соответствии со своими привычками, вкусами, предпочтениями, то есть выборочно.

В рамках данной исследовательской парадигмы П. Лазерсфельдом, Б. Берельсоном Б. и Г. Годэ было установлено наличие двухступенчатого потока информации и была выдвинута нашедшая эмпирическое подтверждение гипотеза о том, что сообщение послание аудитории достигает сначала «лидера мнения» (наиболее авторитетного члена группы) внутри группы, а потом уже через него других членов группы. Таким образом, была высказана идея, что в плюралистическом обществе поток массовых коммуникаций опосредуется деятельностью лидеров, формирующих мнение, которые действуют как «привратники» в таком «двухступенчатом» потоке. Данная идея получила продолжение в прикладной «теории информационных барьеров» разработанной К. Левином и относящейся, прежде всего к процессам выбора

новостей. В ее основе лежит предположение, что прохождение информации по некоторым каналам коммуникации зависит от наличия в них «ворот» (аналог цензуры).

Теория получившая название «спираль тишины/молчания» развитая Э. Ноэлль-Нойманн, напоминает о «парадоксе голосования», согласно которому многие не участвуют в выборах, поскольку полагают, что их голос является решающим. Аналогичный процесс происходит можно наблюдать и массовых коммуникациях, когда «популярным экспрессом» новостей и мнений становятся те, кто полагает, что они таковым являются, в то время, когда другие, не имеющие подобного предубеждения и образуют исковую «спираль тишины». В подобной ситуации возникает угроза изоляции друг от друга общественного мнения и «политического класса». В связи с этим, возрастает роль средств массовой коммуникации как связующего их звена.

В русле выявления зависимости массовой коммуникации от более широкого социального окружения получила развитие теория диффузии инноваций. Теория диффузии (распространения) инноваций разрабатывалась Э. Роджерсом в 60-х гг. прошлого века. Категория «инновации» включает в себя различное содержание – это может быть «идея», практика, технологическое новшество. Диффузия понимается как процесс, при котором новшество распространяется в обществе через коммуникационные каналы в течении определенного времени. Распространение инноваций может носить запланированный и самопроизвольный характер, но в любом случае оно приводит к социальным изменениям. Наиболее эффективным инструментом распространения инноваций являются СМИ. Э. Роджерс предложил шесть этапов, через которые проходит процесс адаптации идеи: (1) внимание, (2) интерес, (3) оценка, (4) проверка, (5) адаптация, (6) признание.

Э. Роджерс также выделил по отношению к признанию новой идеи или товара следующие пять типов людей:

1. Инноваторы, число которых составляет 2,5%. Они мобильны, имеют коммуникации за пределами локальной культуры, в состоянии признавать абстрактные идеи.

2. Ранние адаптеры, составляющие 13,5%. Это уважаемая группа, интегрированная в локальную культуру и представляющая в ней лидеров мнения.

3. Раннее меньшинство, составляющее 34%. Это колеблющиеся. Они принимают новые идеи как раз перед тем, как это сделает средний житель.

4. Позднее большинство, составляющее 34%. Это скептики, принимающие решение после того, как это сделает средний гражданин. Для него важным является давление окружающих.

5. Поздние адаптеры, составляющие 16%. Это традиционалисты. Они последними принимают решение и очень подозрительны ко всему новому.

Необходимо также упомянуть, в исследуемом контексте, о теории культивирования, разработанной Дж. Гебнером, в которой исследовались средства массовой коммуникации в качестве «культурных индикаторов». Масс-медиа рассматриваются в целом как средства, культивирующие установки и ценности, которые уже существуют в культуре. Согласно данной теории в примере телевидение, как наиболее влиятельный компонент телекоммуникационных технологий не является ни окном в мир, ни отражением мира, органически самостоятельным миром, к которому зрители регулярно обращаются, но относятся к нему некритически. СМИ формируют определенный образ мира, в котором могут быть преувеличены одни ценностные установки, игнорированы другие, преувеличены мифические опасности и отодвинуты на дальний план реальные угрозы.

Различные аспекты данной проблемы были раскрыты в теории искажения новостей и теории урегулирования в повестки дня. В теории искажения новостей сформулированной У. Липпманом подчеркивался факт наличия символической и мифологической структуры коммуникативного пространства, которая опосредует объективную реальность и на выходе можно с уверенностью сказать, что общественность откликается не на фактические события, а на события в псевдо мире созданном сознательными искажениями, ошибками, культурной ограниченностью его творцов. И, наконец, теория урегулирования новостей обосновывает мнение согласно которому СМИ не столько информируют людей или заставляют их думать, сколько формируют их отношение к событиям.

Насколько многогранно влияние массовых коммуникаций на современное общество может продемонстрировать функциональный анализ. В 1948 г. Г. Лассуэлл выделил три основные функции массовой коммуникации:

- обозрение окружающего мира, что можно интерпретировать как информационную функцию;
- корреляция с социальными структурами общества, что можно толковать как воздействие на общество и его познание через обратную связь;
- передача культурного наследия, что можно понимать как познавательно-культурологическую функцию, функцию преемственности культур.

В 1960 г. К. Райт выявил еще одну функцию массовой коммуникации – развлекательную. В начале 1980-х гг. специалист по массовой коммуникации Амстердамского университета Мак-Квейл назвал еще одну функцию массовой коммуникации – мобилизующую, имея в виду специфические задачи, которые выполняет массовая коммуникация во время различных кампаний, чаще – политических, реже – религиозных.

В психолингвистике выделяются четыре функции, типичные для радио- и телевизионного общения: информационная; регулирующая; социального контроля; социализации личности – привитие личности тех черт, которые желательны для общества.

Информационная функция заключается в предоставлении массовому читателю, слушателю и зрителю актуальной информации о самых различных сферах деятельности. Здесь мы можем задаться вопросом о адекватности представления информации, параметрах ее восприятия аудиториями, объемах информационных потоков.

Итальянский философ Джанни Ваттимо считает, что количественный рост и распространение СМИ стали особенно важным фактором при переходе к постсовременности. Взрывообразный рост медийной сферы – эфирного и кабельного телевидения – подорвал веру общества Нового времени в истину и реальность. Если наиболее сильное впечатление на интеллектуальную верхушку сторонников философии просвещения произвело сопоставление альтернативных интерпретаций истории, то на основную массу людей больше всего повлияла, по мнению Ваттимо, экспансия СМИ, она заставила их расстаться с привычкой рассматривать все события с одной точки зрения. Не последнее место в этих процессах принадлежит рекламному дискурсу.

Чтобы оценить значение рекламной коммуникации необходимо рассмотреть ее как продукт виртуальной реальности. Базо-

вым понятием необходимым для социального анализа рекламы является понятие «симулякр». Оттенки смыслового значения понятия «симулякр» (от лат. *simulare* – притворяться), меняется в зависимости от модели применения, а именно, репрезентативной или нерепрезентативной. В контексте репрезентативной модели (Платон), симулякр следует понимать как копию копии, искажающую свой прототип, а так как истинность в данной парадигме определяется исходя из сходства или несходства вещи с идеей, то симулякры осуждаются как подделки и вымыслы.

Во-первых, реклама является симулякром ввиду того, что в ней сливается вещь и информация. Реклама – это не только «дискурс о вещах», но и «дискурс-вещь». Ее не следует рассматривать как информационный придаток к миру товаров, скорее это «функциональный венец» системы вещей, «мир ненужного, несущественного, мир чистой коннотации»⁹. И этот мир, изначально призванный сообщать о характеристиках того или иного товара, перестает отвечать своей задаче и «образует идеальный, особо показательный предмет системы вещей», обретая тем самым телесность и достигая виртуального бытия. Реклама, будучи знаковой системой, источником становления которой является симуляция, проходит в своем развитии несколько этапов.

Еще одна причина, по которой реклама есть симуляция – это иллюзия чувства общности, которое она в себе несет. Когда индивид приобретает разрекламированный товар, он покупает не саму вещь, а скорее образ жизни, с которым она в рекламе связывается. В результате такой амбивалентности потребитель индивидуально приобретает тот же самый товар, что и другие, т.е. осуществляя свое желание выделиться из массы, он становится таким же как все, сливаясь в идентичности с той или иной аморфной социальной общностью. Хотя по мере развития процессов фрагментации, которые приводят к рассеиванию крупных социальных образований на малые группы, негативный, с точки зрения постмодернизма, эффект от подобной унификации сводится на нет. И последний момент, характеризующий рекламу в качестве симулякра – это фактор устранения реальности и связанное с этим чувство фрустрации. При столкновении с рекламными образами, индивида охватывает желание обладать реальной вещью, но же-

⁹ Бодрийяр Ж. Система вещей. – М., 2001. – С. 89.

ление это в своей нереализованности остается лишь робкой попыткой, незавершенным жестом – отсюда чувство постоянной возбужденности и озабоченности, которое неотступно сопровождает человека включенного в дискурс рекламы. Как отмечал Бодрийяр, изобилие рекламируемых товаров всегда направлено к тому, чтобы не давать человеку обратиться к реальности, чтобы постоянной фрустрацией исподволь поддерживать в нем чувство вины, чтобы блокировать его сознание в состоянии мечтательной удовлетворенности. Таким образом выявляется специфическая роль рекламных знаков – указывать на отсутствие того, что ими обозначается.

Политика эпохи постмодерна как никогда прежде слилась технологиями масс-медиа. Особый статус средств массовой информации в сегодняшнем обществе зафиксирован в расхожем выражении «четвертая власть». На самом деле, ситуация складывается несколько по-другому: налицо не возникновение нового властного института, а трансформация старых под влиянием новейших информационных технологий. В настоящее время власть это не просто политические и административные структуры, а не что иное, как технологический гибрид, обнаруживающий себя в «роковом соединении власти и знака». Причем, знак предстает в качестве симулякра, объединяя в себе как означаемое, так и означающее, тем самым, фиксируя не сходство, а наоборот, отчужденность от референтной реальности, ее полную подмену и замещение. Такая модификация властных отношений вызывает к жизни новые формы социального бытия, имя которым – симуляции. Когда Бодрийяр впервые совместил понятия власти и симулякра, он получил ту социально-политическую реальность, в которой существует постмодерная культура информационного общества. Новые виды информационной коммуникации, связанные с перестройкой знаковой системы, коренным образом изменили способ реализации властных установок, где симуляция является основополагающей деятельностью. Подобное положение дел подтверждается многими фактами, избирательных технологий, освещения военных, национальных и других конфликтов, создания имиджа власти и другими PR-стратегиями, осуществляемыми с помощью индустрии масс-медиа.

Ситуация складывается так, что средства массовой информации фактически перестают отражать действительность, а са-

ми творят образы и симулякры, которые, собственно, и определяют реальность нашей культуры, или, пользуясь терминологией Бодрийяра, гиперреальность, в которой происходит симуляция коммуникаций, и которая оказывается более реальной, чем сама реальность. Провозглашенное Бодрийяром «исчезновение реальности» в постмодерную эпоху может быть проиллюстрировано на примере механизмов освещения современных политических событий. Отражение в СМИ, даже таких событий как военные конфликты, не говоря уже о выборах и иных легитимных формах политического влияния, приняло такие формы, что практически стало невозможным реконструировать реально происходящие действия. Война, пропущенная сквозь фильтры индустрии масс-медиа превратилась в тотальную симуляцию, нечто подобное софистическому спору, виртуальному фехтованию, в котором участники вовсе не озабочены достижением истины (ввиду ее отсутствия), а также не стремятся убедить друг друга в чем-либо, ибо понимают, что это невозможно. Цель здесь состоит в том, чтобы любыми путями создать видимость достижения поставленных задач, или, точнее, заявленных задач, затем с помощью медийных техник создать видимость убеждения наблюдателей, так называемой «общественности». По такой логике, победы и потери обретают онтологический статус лишь после того, как они «отражены» в СМИ, и, в тоже время, факт освещения события сам по себе конституирует событие, независимо от того, имело ли оно или не имело места на самом деле. Есть информация – и малейшая дипломатическая некорректность лидера какой-нибудь страны становится предметом всеобщего обсуждения. Нет информации – и из поля зрения исчезает целый континент, лишний раз подтверждая бодрийяровский тезис об утрате реальности в постмодерном обществе.

Однако обратим внимание еще на некоторые «обывденные» феномены симуляции действительности, генерированные гибридом властных и масс-медийных технологий. Ситуация с рейтингами выводит нас на проблему ориентации реципиента СМИ в океане фактов информационной цивилизации. Иерархия ценностей здесь выстраивается в зависимости от порядка новостей и величины газетных заголовков. Одному событию можно придать «тяжеловесность», наделив его статусом *headline news*, другое – отправить на периферию, и тем самым нивелировать его

значение до минимума, про третье можно забыть вообще, и оно автоматически исчезнет из информационного универсума, а вслед за этим и вообще перестанет существовать. Нет информации – нет и факта; нет факта – нет и проблемы. Таковы аргументы мира масс-медий, в котором, события рождаются и умирают одновременно с их изображением на экранах телевизоров. И, конечно, апофеоз мистификации реальности мы наблюдаем в предвыборных технологиях. Хотя мы и понимаем, что погружены в искусственный мир – мир симулякров, существование которого возможно прекратить – для этого нужно всего лишь уйти из него; тем не менее, мы продолжаем верить в реальность виртуальных событий, и быть может в этом противоречии состоит специфика их «шизоидного» воздействия. Хорошо, если виртуальный мир создан на экране компьютера – кликнул «мышью», и он перестал существовать. Но как быть, если в результате осуществлений стратегий власти виртуальной становится вся социально-политическая реальность?

Идея медиаобразования, ставшая особо актуальной в начале XXI века не нова, уходя своими основаниями остро переживаемую философами начала XX века дилемму элитарной и массовой культуры. В современной социокультурной ситуации медиаобразование, являясь педагогическим направлением, выступает одновременно в качестве неотъемлемой компоненты художественного воспитания, искусствоведения, культурология, истории культуры и искусства, психологии и т.д.

«Медиаграмотность» (media literacy) – процесс подготовки медиаграмотного человека, обладающего развитой способностью к восприятию, созданию, анализу, оценке медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью»¹⁰

Продукт медиакультуры – медиатекст – представляет собой сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и пр.). Медиатексты могут быть предназначены для дифференцированной по разным показателям публики: массовой и элитар-

¹⁰ International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2001.

ной, глобальной и локальной, мультинациональной / этнической, городской и сельской, мужской и женской, детской / юношеской и взрослой, атеистической и религиозной, корпоративной и т.д.

ЮНЕСКО определило медиаобразование как приоритетную область культурно-педагогического развития XXI века. В связи с этим заметно усилился интерес к российским и зарубежным моделям медиаобразования, к истории их возникновения и развития. В современном медиаобразовании принята следующая классификация существующих моделей:

- образовательно-информационные модели, включающие изучение теории и истории медиа;
- воспитательно-этические модели, рассматривающие моральные, философские проблемы;
- эстетически ориентированные модели, ставящие на первое место развитие художественного восприятия и вкуса аудитории;
- модели развивающего обучения, предполагающие развитие творчества, воображения, самостоятельного мышления и т.д.

Основной задачей медиаобразования является подготовка нового поколения к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации и с помощью технических средств и современных информационных технологий¹¹.

Медиаобразование как специальное направление в педагогической науке, выступающее за изучение школьниками и студентами закономерностей средств массовой коммуникации, призвано помочь учащимся и студентам адаптироваться в мире медиа и произведениях медиакультуры, освоить язык средств массовой информации, анализировать произведения медийной культуры и т.п.

При этом медиакомпетентность личности понимается нами как совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-опера-

¹¹ Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2003.

ционный/ деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме¹².

Медиакультура (пресса, печать, радио, звукозапись, кинематограф, телевидение, видеоарт, Интернет), в современной социокультурной ситуации приобретает все большее влияние и распространение. Ее успех (прежде всего – в молодежной аудитории) определяется следующими факторами: использование зрелищно-развлекательных жанров (как правило, опирающихся на мифологию), терапевтической, компенсаторной, рекреационной и других функций медиатекстов, системы «эмоциональных перепадов», позволяющей делать разрядку нервному напряжению зрителей; гипнотизма, угадывания желаний публики, стандартизации, серийности и т.д.

Потенциальные возможности медиакультуры в современном образовательном и воспитательном процессе определяются ее широким спектром возможностей для развития человеческой индивидуальности: эмоций, интеллекта, самостоятельного творческого мышления, мировоззрения, активизации знаний, полученных студентами в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла, эстетического сознания (восприятия, умений художественного анализа и пр.). Специфика контакта аудитории с аудиовизуальными медиа определяется синтетической аудиовизуальной, пространственно-временной природой кинематографа, телевидения, видео, объединяющей характерные черты практически всех традиционных искусств.

Значение и роль медиакультуры возрастает поистине в геометрической прогрессии. Сегодня – это комплексные средства освоения человеком окружающего мира (в его социальных, моральных, психологических, художественных, интеллектуальных аспектах).

Таким образом, актуальность данного спецкурса определяется настоящей необходимостью теоретически и методически обоснованной системы образования на материале медиакульту-

¹² Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.

ры, способствующей не только формированию медиакомпетентности и индивидуального, творческого мышления студенческой молодежи, но и готовящей ее к ведению медиаобразовательных факультативов и кружков, спецкурсов, киноvideоклубов в школах, гимназиях, колледжах, лицеях, других средних специальных учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования.

Концептуальная новизна спецкурса заключается в подготовке студентов университетов и педагогических вузов к медиаобразованию школьников, составляющей базу для развития творческой личности аудитории в условиях интенсивного увеличения информационного потока. При этом структура спецкурса, сочетая в себе лекционные и практические занятия, представляет собой своеобразное погружение аудитории в процесс создания медиатекстов, знакомство студентов с внутренней лабораторией основных медиапрофессий, при сохранении традиционных исторических разделов.

Большой Российский энциклопедический словарь определяет медиаобразование (англ. *media education* от лат. *media* – *средства*) как направление в педагогике, выступающее за изучение закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств¹³ [32].

Одним из подходов в медиаобразовании является теория развития критического мышления (А.А. Журин, Л.С. Зазнобина, Л. Мастерман, Л. Симэли, А.В. Федоров и др.). В своих трудах Л. Мастерман провел анализ процесса медиаобразования в современном мире (анализ «предохранительного» или «защитного» подхода в медиаобразовании, «семиотического» подхода и т.д.). Отвергая популярный в России «эстетический» подход в медиаобразовании, Л. Мастерман убежден в том, что критериев эстетического качества медиатекстов не существует, поэтому надо развивать не эстетический подход, а критическое мышление и кри-

¹³ Большой Российский энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 1888 с.

тическую автономию аудитории, учить ее понимать, кто и зачем создает медиатексты, на что они рассчитаны и т.д.¹⁴.

В теории медиаобразования как формирования «критического/демократического мышления» медиа рассматривается как «четвертая власть», которая распространяет модели поведения и социальные ценности среди разнородной массы индивидуумов. Главная цель медиаобразования – защитить учащихся от манипулятивного воздействия медиа, научить ориентироваться в информационном потоке современного демократического общества. Основное содержание медиаобразования – влияние медиа с помощью так называемых «кодов» (условностей-символов). Педагогическая стратегия заключается в анализе влияния медиатекстов на индивида и общество, развитии критического мышления аудитории по отношению к медиаинформации. Теоретической базой данной теории является синтез «защитной», «семиотической» и «идеологической» теорий медиаобразования; последняя адаптируется в смягченном, лишенном откровенно «классового» и «марксистского» подхода виде.

Наиболее важной для нашего исследования является «защитная» теория медиаобразования (Л. Мастерман, Л. Симэли, А.В. Федоров и др.), так как ее ключевые цели заключаются в предохранении от вредных воздействий медиа, противопоставление «вечных культурных ценностей» негативному воздействию медиа, обучение пониманию различий между реальностью и медиатекстом; смягчение эффекта чрезмерного увлечения медиа, в основном по отношению к детской и молодежной аудитории и т.д. В качестве педагогической стратегии в данной теории используется вскрытие негативного влияния медиа (к примеру, телевидения) на конкретных примерах, доступных для понимания конкретной аудитории.

По мнению Л. Мастермана, аудитории надо дать ориентир в условиях переизбытка разнообразной информации, научить грамотно воспринимать ее, понимать, анализировать, иметь представление о механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей. Односторонняя или искаженная информация (которая передается, к примеру, телевидением, обладаю-

¹⁴ Masterman L. (1998). Principles of Media Education/ L.Masterman. // <http://www.screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm>.

щим большой силой пропагандистского внушения), несомненно, нуждается в осмыслении. Вот почему считается полезным, чтобы учащиеся могли определить: различия между заданными и общеизвестными фактами и требующими проверки; надежность источника информации; пристрастность суждения; неясные или двусмысленные аргументы; логическую несовместимость в цепи рассуждения и т.д.¹⁵

Важнейшими методами анализа медиатекстов, по мнению Л. Мастермана, являются: контент-анализ процессов функционирования медиа в социуме; структурный анализ, сюжетный/повествовательный анализ, анализ медийных стереотипов, анализ культурной мифологии, анализ персонажей, автобиографический (личностный) анализ, иконографический анализ, семиотический анализ, идентификационный анализ, идеологический и философский анализ, этический и эстетический анализ, герменевтический анализ культурного контекста функционирования медиа в социуме.

Позицию Л. Мастермана разделяет и американский медиапедагог/исследователь Л.М. Симэли: «Критическая медиаграмотность способствует развитию критической позиции преподавателей и учащихся, когда они воспринимают медиатексты или размышляют о них. Чтобы расширить эту практику, я поощряю студентов и преподавателей: 1) тщательно исследовать их начальные представления о медиатекстах; 2) привлекать в критическом анализе их собственное (идеологическое) восприятие ситуации, описанной или скрытой в рассматриваемом тексте; 3) отделять правду от полуправды, корректность от некорректности, факты от вымысла, действительность от мифа, объективность от предвзятости»¹⁶. Являясь последовательным сторонником медиаобразовательной теории развития критического мышления аудитории, Л.М. Симэли формулирует свои основные дидактические принципы: «В центре движения критической педагогики, которое я защищаю в моих методах обучения – потребность:

1) развития понимания характера репрезентации действительности в медиатекстах;

¹⁵ Masterman L. (1998). Principles of Media Education/ L.Masterman. // <http://www.screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm>.

¹⁶ Semali L.M. (2000). Literacy in Multimedia America [Text] / L.M.Semali. – New York – London: Falmer Press, - P. 111.

2) обеспечения знаниями о социальных, экономических, и политических контекстах, в которых медиатексты произведены разнообразными учреждениями с определенными целями;

3) поощрение интереса к изучению способов, которыми аудитория понимает значение сообщений (то есть изучение процесса выбора, интерпретации, и действия после восприятия медиатекстов в различных контекстах). В целом этот процесс предусматривает критическую позицию студентов и преподавателей, которые могут сопротивляться откровенным расовым, классовым, гендерным предвзятостям и манипуляции в воспринимаемых медиатекстах»¹⁷.

На современном этапе медиаобразовательная теория развития критического мышления широко применяется в практике школ и вузов, имеет большое число сторонников и последователей. Например, модель развития критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы) была разработана Е.А. Столбниковой. Автор приходит к выводу, что современная реклама является мощнейшим фактором, определяющим поведение, образ мыслей и стиль жизни огромных масс людей. Реклама оказывает свое специфическое воздействие на воспитание и перевоспитание человечества. Реклама сегодня – явление не только экономическое, но и социально - психологическое. Она проникает в самые глубинные участки человеческой психики. Рекламодатели все чаще используют психологические манипуляции для достижения своих прагматических целей, не желая думать о том, как будет воспринята рекламная информация теми, чье мышление еще не достигло необходимого уровня критического осмысления. Реклама несет в себе не только информацию о товаре или услуге, но и заставляет потребителей изменять свой образ жизни, следуя внушаемому образцу. Лишь критическое восприятие и сознательное сопротивление рекламным трюкам позволит минимизировать манипулятивное воздействие рекламы на человека.

Е.А. Столбниковой уточнено понятие «критическое мышление» в медиаобразовании как разносторонний аналитический процесс, позволяющий при восприятии медиаинформации выде-

¹⁷ Semali L.M. (2000). Literacy in Multimedia America [Text] / L.M.Semali. – New York – London: Falmer Press, - P. 148.

лять отдельные элементы медиатекста, (являющиеся некорректными, нелогичными, сомнительными, ложными и т.п.), интерпретировать полученную информацию с позиции создателей медиатекста, сопоставляя с собственным представлением о предложенных фактах и явлениях, и принимать обдуманное, осмысленное решение о том, что есть истинное, а что ложно. А также раскрыто содержание понятия «критический анализ медиатекста» как мыслительный процесс выявления некоторых свойств и характеристик отдельных элементов медиатекста, с целью раскрытия закономерностей, новых связей между элементами, незаметных при восприятии, а также осознания степени логичности/алогичности, истинности/ложности представленной информации.

Автором разработана модель медиаобразования студентов на материале рекламы, направленная на развитие критического мышления, которая включает три компонента: диагностический компонент; содержательно-целевой компонент с выделением тесно взаимосвязанных теоретической и практической составляющих (теоретическая составляющая включает теоретическую подготовку и развитие мотивации проведения критического анализа; практическая составляющая представлена технологиями, обеспечивающими креативную деятельность студентов, и практико-ориентированными заданиями, позволяющими накапливать опыт в реализации умений критического мышления); результативный компонент, в рамках которого констатируются измененные уровни развития восприятия и критического анализа произведений медиакультуры¹⁸.

Обзор медиаобразовательной теории развития критического мышления, в контексте исследования путей, способов и средств решения проблемы обеспечения информационно-психологической безопасности студентов вуза, дает нам понимание педагогической стратегии обеспечения информационно-психологической безопасности студентов в масс-коммуникативных ситуациях. В качестве основного средства защиты от негативных информационно-психологических воздействий в масс-коммуникативных ситуациях выступает критическое мышление. Важная роль отводится активной, самостоятельной, творческой позиции обу-

¹⁸ Столбникова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования: на материале рекламы. – Ростов н/Д, 2005.

чающегося. Помимо развития критического мышления, необходимым является усвоение знаний о медиакультуре, о процессах и механизмах функционирования медиа.

Вопросы для самоконтроля

1. Каковы механизмы функционирования медиа в обществе?
2. Охарактеризуйте основные методы формирования медиаграмотности.
3. Определите сущность информационной грамотности и медиаобразования в развитии критического мышления.

Рекомендуемая литература

1. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов на Дону: Изд-во ЦВВР, 2002. – 708 с.
2. Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. – М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. – 1400 с.
3. Бондаренко Е.А. Технологии в сфере медиакультуры: методическое пособие. – М., 2001.
4. Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. – 270 с.
5. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации: монография. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2007. – 270 с.

Цель: сформировать представление о сущности, методах, социальных следствиях феномена «манипулирования» сознанием и общественным сознанием в рамках современной цивилизации.

Ключевые слова: коммуникация, сознание, общественное сознание, реклама, управление, информационная безопасность, программирование и конструирование социальной реальности.

Содержание

7.1. Разнообразие форм манипулирующего воздействие на личность и общественное сознание.

7.2. Проблемы защиты личности.

7.1. Разнообразие форм манипулирующего воздействие на личность и общественное сознание

В книге «Манипулируемый человек» (1964) Герберта Франке дается такое определение: «Под манипулированием в большинстве случаев следует понимать психическое воздействие, которое производится тайно, а, следовательно, и в ущерб тем лицам, на которых оно направлено. Простейшим примером тому может служить реклама».

Г. Шиллер утверждает, что для достижения успеха манипуляция должна оставаться незаметной. «Успех манипуляции гарантирован, когда манипулируемый верит, что все происходящее естественно и неизбежно. Короче говоря, для манипуляции требуется фальшивая действительность, в которой ее присутствие не будет ощущаться». Еще важный, хотя и не столь очевидный признак, который он выделяет, это то, что к людям, сознанием которых манипулируют, относятся не как к личностям, а как к объектам, особого рода вещам. Но все же, по его мнению, манипуляция – это часть технологии власти, а не воздействие на поведение друга или партнера¹.

¹ Шиллер Г. Манипуляторы сознанием // www.antiglobalizm.org/antiglob.html.

Е.Л. Доценко в книге «Психология манипуляции» рассматривает такую особенность манипуляции как психического воздействия: «Оно не только побуждает человека, находящегося под таким воздействием, делать то, чего желают другие, оно заставляет его хотеть это сделать».

Манипуляция – это не насилие, а соблазн. Первое и главное условие успешной манипуляции заключается в том, что в подавляющем большинстве случаев большинство граждан не желает тратить ни душевных и умственных сил, ни времени на то, чтобы усомниться в сообщениях².

Тот, кто хочет построить защиту против попыток манипуляции его сознанием, должен преодолеть закостенелость ума, научиться строить в уме варианты объяснения. По мнению С.Г. Кара-Мурзы, подготовка к манипуляции состоит не только в том, чтобы разрушить какие-то представления и идеи, но и в том, чтобы создать, построить новые идеи, желания, цели. Это временные, "служебные" постройки, главная их задача - вызвать сумбура в мыслях, сделать их нелогичными и бессвязными, заставить человека усомниться в устойчивых жизненных истинах. Это и делает человека беззащитным против манипуляции.

Отметим, что воздействие на человеческую психику может осуществляться в различных формах. Производя типологию воздействий, специалисты насчитывают, по крайней мере, шесть видов психологического воздействия: информационно-психологическое; психогенное; психоаналитическое; нейро-лингвистическое; психотронное; психотропное.

Информационно-психологическое воздействие – это воздействие словом, информацией. Психологическое воздействие такого вида ставит своей основной целью формирование определенных идеологических (социальных) идей, взглядов, представлений, убеждений, одновременно оно вызывает у людей положительные или отрицательные эмоции, чувства и даже массовые реакции, например, панику.

Психогенное воздействие осуществляется в результате физического воздействия на мозг человека в результате травмы головы или воздействия физических факторов (звука, освещения,

² Кара-Мурза С.Г. Краткий курс манипуляции сознанием. Серия: Тропы практического разума. – М.: Алгоритм, 2002. – 288 с.

температуры и т.д.), а также шокового воздействия окружающих условий или каких-то событий (например, картин массовых разрушений, многочисленных жертв и т.д.). В результате психогенного воздействия человек не в состоянии рационально действовать, теряет ориентацию в пространстве, испытывает аффект или депрессию, впадает в панику, в состояние ступора и т. д.

Психоаналитическое воздействие – воздействие на подсознание человека терапевтическими средствами, особенно в состоянии гипноза или глубокого сна.

Нейролингвистическое воздействие – вид психологического воздействия, изменяющий мотивацию людей путем введения в их сознание специальных лингвистических программ.

Психотронное (парапсихологическое, экстрасенсорное) воздействие – это воздействие на людей, осуществляемое путем передачи информации через внечувственное (неосознаваемое) восприятие. Наиболее известным здесь является «феномен 25 кадра», хотя его эффективность до конца не изучена. Кроме того, известны факты проведения работ по созданию генераторов высокочастотной и низкочастотной кодировки мозга.

Психотропное воздействие – воздействие на психику человека с помощью медицинских препаратов, химических или биологических веществ.

При этом информационно-психологическое воздействие обладает наиболее широким уровнем охвата объектов и всеобщим универсальным характером действия. В информационную эпоху, когда информационные процессы становятся массовыми, именно с помощью информационно-психологических воздействий, сочетающих в себе элементы рационального (информационная компонента) и эмоционального (психологическая компонента), осуществляется функционирование сложных человеко-машинных комплексов и систем управления³.

Тема манипулирования сознанием довольно широко раскрыта в литературе, причем работы в данной области носят явно выраженный практический характер. Возможно привести несколько вариантов типологии форм воздействия на сознание, структурированных на основе анализа источников воздействия. остано-

³ Крысько В.Г. Секреты психологической войны (цели, задачи, методы, формы, опыт) / под общ. ред. А.Е. Тараса.

вимся на способах воздействия на масс-медиа-аудиторию с помощью манипуляций:

1. Принцип первоочередности. Суть данного метода основана на специфике психики, которая устроена таким образом, что принимает на веру информацию, первой поступившую в обработку сознанием.

2. «Очевидцы» событий. Находятся якобы очевидцы событий.

3. Образ врага. Путем искусственного создания угрозы и вследствие этого накала страстей, массы погружаются в состояния, измененными состояниями сознания.

4. Смещение акцентов. В данном случае происходит сознательное смещение акцентов в подаваемом материале.

5. Использование «лидеров мнений». В данном случае манипуляции массовым сознанием происходят исходя из того, что при совершении каких-либо действий индивиды ориентируются на лидеров мнений.

6. Переориентация внимания. В этом случае становится возможным преподносить практически любой материал, не опасаясь его нежелательной (негативной) составляющей.

7. Эмоциональное заряжение. Данная технология манипулирования основана на таком свойстве психики человека, как эмоциональная заражаемость.

8. Показная проблематика. В зависимости от подачи одних и тех же материалов можно добиваться различных, порой противоположных мнений у аудитории.

9. Недоступность информации. Данный принцип манипулятивных технологий называют информационной блокадой.

10. Удар на опережение. Вид манипуляции, основанный на заблаговременном выбросе негативной для основной категории людей информации.

11. Ложный накал страстей. Способ манипулирования масс-медиа-аудиторией, когда используется ложный накал страстей за счет преподнесения якобы сенсационного материала, в результате чего психика человека не успевает должным образом среагировать, создается ненужный ажиотаж, и преподносимая позже информация уже не оказывает такого воздействия.

12. Эффект правдоподобия. В данном случае основа для возможной манипуляции состоит из такой составляющей психики, когда человек склонен верить информации, не противоречащей

ранее имеющейся у него информации или представлений по рассматриваемому вопросу.

13. Эффект «информационного штурма». В данном случае следует говорить о том, что на человека обрушивается шквал бесполезной информации, в котором теряется истина.

14. Обратный эффект. В случае подобного факта манипуляции происходит выброс такого количества негативной информации в адрес какого-то человека, что эта информация достигает прямо противоположного эффекта.

15. Будничный рассказ, или зло с человеческим лицом. Информация, которая может вызвать нежелательный эффект, произносится обычным тоном, словно бы ничего страшного не происходит. В результате подобной формы преподнесения информации, некая критическая информация при проникновении в сознание слушателей теряет свою актуальность.

16. Односторонность освещения событий. Данный способ манипуляции направлен на односторонность освещения событий, когда предоставляется возможность высказаться лишь одной стороне процесса, в результате чего достигается ложный смысловой эффект получаемой информации.

17. Принцип контраста. Этот вид манипуляции становится возможен, когда необходимая информация подается на фоне другой, изначально негативной, и отрицательно воспринимаемой большинством аудитории.

18. Одобрение мнимого большинства. Применение данной методики манипулирования массами основано на таком специфическом компоненте человеческой психики, как допустимость совершения каких-либо действий, после изначального одобрения их другими людьми.

19. Экспрессивный удар. При реализации данный принцип должен произвести эффект психологического шока.

20. Ложные аналогии, или диверсии против логики. Данная манипуляция устраняет истинную причину в каком-либо вопросе, заменяя ее ложной аналогией. Например, происходит неправильное сопоставление различных и взаимоисключающих следствий, которые в данном случае выдаются за одно.

21. Искусственное «просчитывание» ситуации. Намеренно выбрасывается на рынок множество различной информации, тем самым отслеживается интерес общественности к этой информа-

ции, и информация, не получившая актуальность, в последующем исключается.

22. Манипулятивное комментирование. Посредством необходимого манипулятором акцента освещается то или иное событие.

23. Эффект присутствия. Ссылка на присутствие на каком-либо событии позволяет направить манипулятивную методику на максимальное достижение необходимого результата. По типу – очевидец всегда прав.

24. Повторение. Подобный способ манипулирования достаточно прост. Необходимо всего лишь многократное повторение какой-либо информации, чтобы подобная информация отложилась в памяти масс-медиа-аудитории и в дальнейшем была использована.

25. Правда – наполовину. Этот метод манипуляции заключается в том, что публике преподносится только часть достоверной информации, в то время как другая часть, объясняющая возможность существования первой части, манипуляторами утаивается.

7.2. Проблемы защиты личности

Традиционно психологические защиты личности рассматриваются в рамках психоаналитического подхода, где под психологической защищенностью понимается относительно устойчивое положительное эмоциональное переживание и осознание индивидом возможности удовлетворения своих основных потребностей и обеспеченности собственных прав в любой, даже неблагоприятной ситуации, при возникновении обстоятельств, которые могут блокировать или затруднить их реализацию. Психологическая защита выступает как специальная регулятивная система стабилизации личности, направленная на устранение или сведения до минимума чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта. Ее функция заключается в ограждении сферы сознания от негативных, травмирующих переживаний. Термин «психологическая защита» употребляется в широком смысле, для обозначения любого поведения, устраняющего психологический дискомфорт и в узком смысле – для обозначения специфического изменения содержания сознания как результата функционирования ряда защитных механизмов: подавления, отрицания, проекции, идентификации, регрессии, изоляции, рационализации и пр.

Большинство психических защит не снимают проблемы, адекватным способом выступает лишь критическое переосмысление реальности⁴.

Второй подход к рассмотрению психологической защиты отражен в работах таких отечественных ученых как В.Ф. Басин, А.В. Брушлинский, Г.В. Грачев, А.А. Деркач, Е.Л. Доценко, Н.В. Кузьмина, В.Н. Куликов, Б.Ф. Поршнев и др., которые рассматривали психологические защиты в контексте нейтрализации психологических манипуляций в процессе межличностного взаимодействия, что привело к новому этапу его теоретического осмысления и практического применения. Был введен новый самостоятельный класс психологических защит – межличностных. Соответственно, появилась возможность говорить о том, что у человека имеются две основные и достаточно автономные специальные регулятивные системы, обеспечивающие его психологическую защищенность, соответственно, от внутреннего психологического дискомфорта и от внешнего психологического воздействия. Эти системы имеют сложное строение и обеспечиваются различными психологическими механизмами.

Е.Л. Доценко, проведя детальный анализ рассмотрения психологической защиты в различных теоретических контекстах, определив семантическое поле данного понятия, предлагает следующее рабочее определение психологической защиты – это употребление субъектом психологических средств устранения или ослабления ущерба, грозящего ему со стороны другого субъекта. Он описывает пять исходных форм защиты: бегство, прятание (уход в укрытие), замирание (маскировка), нападение (уничтожение, изгнание) и контроль (управление). Данные формы защиты образуют базовые защитные установки, которые порождают большое разнообразие межличностных защитных действий, играя роль направляющих тенденций⁵.

Г.В. Грачев рассмотрел особенности проявления данных защитных установок по отношению к трем основным типам информационно-коммуникативных ситуаций. Рассмотрим их более подробно.

⁴ Словарь практического психолога [Текст] / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998 – 800 с.

⁵ Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – СПб.: Речь, 2004. – 304 с.

Уход – увеличение дистанции, прерывание контакта, выход за пределы досягаемости воздействия. Проявлениями этого вида защит в межличностных ситуациях являются смена темы беседы (на более безопасную), нежелание обострять отношения (обход «острых углов»), стремление уклониться от встреч с тем, кто является источником неприятных переживаний. В контакт-коммуникативных ситуациях – уход под различным предлогом с митингов, собраний, зрелищных мероприятий и т.п. или различные формы отказа от участия и присутствия на данных мероприятиях. В масс-коммуникативных ситуациях отключение от определенных каналов средств массовой информации, от просмотра конкретных теле-радиопрограмм, отказ от чтения некоторых газет, статей, рубрик и т.п.

Изгнание (вытеснение) – увеличение дистанции, удаление, вытеснение источника воздействия. В межличностных ситуациях может проявляться как удаление из мест проживания, работы, отдыха (из среды обитания); можно отослать куда-нибудь под определенным предлогом (перевод, увольнение с работы и т.д.); возможно уничтожение как трансформация уничтожения в духовную форму в виде насмешек, колкостей, унижения и т.п. (т.е. частичное уничтожение какой-либо части другого – черт характера, привычек, поступков, намерений, склонностей); оскорбление и провоцирование конфликта, ссоры, обиды, что вынуждает источник воздействия прервать контакт, разорвать отношения, уйти и таким образом увеличить дистанцию. В контакт-коммуникативных ситуациях – «захлопывание» выступающих, их прерывание, насмешки, реплики, оскорбления, свист и другие демонстрационные действия и помехи, вынуждающие коммуникатора прервать контакт и удалиться. В масс-коммуникативных ситуациях – мягкие формы аналогичны, как и в случае «ухода» и представляют собой отключение от каналов информации.

Блокировка (ограждение, преграда) – контроль воздействия, достигающего субъекта защиты, выстраивание преград, ограждение психики от внешнего воздействия. В межличностных ситуациях может проявляться в отчужденности (официальность, ведение беседы с использованием физических разделительных преград, например, через стол, увеличение межличностного пространства), в различных психологических барьерах (недоверие, настороженность, враждебность), смысловых и семантических

ких («я плохо понимаю», «мне трудно понять, в чем суть...» и т.п.), ролевых («я на работе», «при исполнении обязанностей», «мне сейчас некогда, занят, не сейчас, потом...» и т.п.), в принижении источника воздействия («непрофессионал», «слабый специалист», «несерьезный», «безответственный», «все это и так известно», «в этом нет ничего нового», «не понимает сложности ситуации» и т.п.). В контакт-коммуникативных ситуациях – повышение негативизма, критичности, эмоциональная отчужденность, также используются психологические барьеры, принижению источника, невнимательность и т.д. В масс-коммуникативных ситуациях – аналогично.

Управление – контроль за процессом воздействия, влияние на его характеристики и источник воздействия. В межличностных ситуациях проявляется в демонстрации угрозы (опасности); «подкуп» и стремление «умилостивить»; стать другом, членом одной общности; стремление разжалобить, ослабить или дестабилизировать активность, спровоцировать желаемое поведение (в том числе, различные способы манипуляций как способа защиты). В контакт-коммуникативных ситуациях возможности управления очень слабые. В некоторых случаях возможно использование обратной связи как способа управления. В масс-коммуникативных ситуациях – управление практически невозможно.

Затаивание (маскировка) – контроль информации о самом субъекте защиты, ее искажение, сокрытие или сокращение подачи. В межличностных ситуациях проявляется как маскировка, обман, сокрытие чувств, проявлений эмоций, задержка или отказ от действий, чтобы не проявлять себя. В контакт-коммуникативных ситуациях – аналогично межличностным, особенно в толпе, чтобы не поддаться «эффекту толпы», психическому заражению. В масс-коммуникативных ситуациях затаивание проявляется в виде отсрочки реакций, поспешных выводов и оценок, задержки или отказа от действий и поступков, вызываемых информационным воздействием (для последующего рационального и взвешенного анализа с привлечением дополнительных данных).

Игнорирование – контроль информации об источнике воздействия, наличии или характере угрозы (опасности); ограничение количества такой информации или ее искаженное восприятие. В межличностных ситуациях – игнорирование информации,

затрудняющей или препятствующей определенной деятельности; действиях, направленных на человека со стороны источника воздействия, умаление степени угрозы посредством объяснения позитивными намерениями источника воздействия и т.д. В контакт-коммуникативных ситуациях – игнорирование информации, затрудняющей или препятствующей определенной деятельности или информации как средства манипулирования личностью в толпе, в массовых скоплениях людей и т.д. В масс-коммуникативных ситуациях – игнорирование информации как средства манипулирования личностью в различных аспектах (слухов, дезинформирования, мнимых лозунгов и т.п.)⁶ [62].

Следует отметить, что при рассмотрении описанных базовых защитных установок личности Г.В. Грачев исходил из ситуации, когда субъект при их реализации, с одной стороны, уже зафиксировал, выявил, почувствовал и каким-то образом первично отреагировал на воздействие угрожающих факторов, а с другой – предполагается, что у него уже есть определенные структурные образования (умения, навыки, различные психологические механизмы), которые обеспечивают реализацию защитного поведения. Соответственно, при рассмотрении средств психологической защиты, кроме указанных ученым форм, необходимо иметь в виду обнаружение (поиск и выявление) угрожающих факторов и обучение – формирование определенных образований, необходимых для реализации защитного поведения человека.

Вопросы для самоконтроля

1. Социальные следствия манипулирования общественным сознанием.
2. Охарактеризуйте основные технологии влияния на общественное сознание.
3. Объясните, каковы возможности критического мышления в аспекте противодействия технологиям манипулирования сознания.

Рекомендуемая литература

1. Кара-Мурза С.Г. Краткий курс манипуляции сознанием. Серия: Тропы практического разума. – М.: Алгоритм, 2002. – 288 с.
2. Алексеева И.Ю. Критическое мышление как фактор информационной безопасности / И.Ю. Алексеева. – [Электронный ресурс]: [http:// www.isn.ru/index09.shtml](http://www.isn.ru/index09.shtml).

⁶ Грачев Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 304 с.

3. Доценко, Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – СПб.: Речь, 2004. – 304 с.
4. Зелинский С.А. Манипуляции массами и психоанализ. – СПб.: Скифия, 2008. – 248 с., Каландаров К.Х. Управление общественным сознанием. Роль коммуникативных процессов. — М.: Гуманитарный центр «Монолит». – 1998. – 80 с.

Цель: раскрыть роль критического мышления в развитии творчества как результата социальной деятельности

Ключевые слова: творчество, научное творчество, свобода, синергия, интуиция, научное открытие, креативность, инновации.

Содержание

8.1. Определение и компоненты творчества.

8.2. Творчество как когнитивный процесс. Стратегии творческого мышления.

8.3. Внешние и внутренние факторы стимулирования творчества.

8.1. Определение и компоненты творчества

Задаваясь вопросом, что такое творчество многие сходятся во мнении, что творчество – это, прежде всего, *деятельность, порождающая новые ценности, идеи*, самого человека как творца. В современной научной литературе, посвященной этой проблеме, прослеживается очевидное стремление исследовать конкретные виды творчества (в науке, технике, искусстве), его психологические основы и т.п. Применяется и соответствующая методология: естественно-научная, философская или психологическая. Во всех работах такого рода изучаются прикладные аспекты творчества, в них не ставится и не исследуется собственно филос. вопрос: как вообще возможно творчество? С точки зрения философии каждый человек занимается в своей жизни творчеством, когда он не просто механически выполняет свою работу, но и пытается внести в нее что-то от себя, хоть в чем-то ее усовершенствовать. Везде, где цель деятельности рождается из глубины человеческого духа, имеет место творчество. Везде, где человек работает с любовью, вкусом и вдохновением, он становится мастером. *В качестве предпосылок творчества рассматриваются повышенная восприимчивость, удовольствие от внезапной идеи и самостоятельность мышления.* Под творчеством понимается обычно открытая

система, готовая к восприятию целого горизонта альтернативных вариантов. Творчество вырастает из труда, разворачивая его креативные потенции. Приспособительная жизнедеятельность животных превратилась в творческую активность человека благодаря установлению надперсональных, внебиологических связей между людьми, созданию культуры как эстафеты творчества. Культура нуждается как в инновациях, так и в воспроизведении и распространении достигнутого. В любой деятельности, в каждом ее звене, в любой операции присутствуют элементы творчества и нетворчества.

Компоненты творчества – оригинальные действия, ведущие к изменению реальности, к преобразованию прошлого опыта. Нетворческие элементы можно разделить на репродуктивные (повторяющиеся, устойчивые действия, направленные на сохранение и воссоздание наследия) и рутинные (закрепляющие тенденции и стереотипы шаблонов мышления, его формализмов). В репродуктивных элементах творчества можно выделить:

а) необходимые действия, без которых невозможно достичь творческого результата (напр., сбор материала для научных исследований);

б) стереотипные алгоритмические операциональные структуры, доступные для технического замещения, которые можно передать компьютерам.

В творчестве наблюдаются взаимопереходы между продуктивным и репродуктивным. Таким образом, нетворческие компоненты не находятся по ту сторону творчества, они органически с ним связаны.

Критериями творческого процесса и его результата являются:

- 1) принципиальная новизна (с позиций культуры),
- 2) социальная значимость, оцениваемая как благо для человечества,
- 3) совершенство исполнения.

Первый критерий выражает онтологию творчества (отношение творческого продукта к вещам того же класса в рамках данной культуры), второй – аксиологию творчества (место творения в системе социальных ценностей), третий – праксеологический и эстетический аспекты (степень совершенства вещи, мастер-

ство исполнения). Критерии творчества носят относительный характер, зависят от конкретной исторической ситуации. Объявляя критерием творчества только новизну, отказывая ему в нравственном и эстетическом измерениях, можно оправдать и реабилитировать «гениев злодейства». Философия творчества не может сводить критерии творчества к морально нейтральной, безразличной к человеческим чаяниям новизне, изъятой из ценностного и нравственного контекста (пример научного нетворчества – Евгеника как наука).

8.2. Творчество как когнитивный процесс. Стратегии творческого мышления

Прежде чем заняться непосредственно разбором творчества как когнитивного процесса, хотелось бы отметить предложение Эдварда Де Боно делить мышление как таковое на вертикальное или по другому шаблонное и латеральное, нешаблонное.

Шаблонно или вертикально мыслящие люди при решении заданной задачи избирают с их точки зрения самую разумную позицию, а затем, развивая ее логически, пытаются разрешить проблему. Что же касается *тех, кто мыслит нешаблонно, латерально* то они предпочитают по новому взглянуть на проблему и исследовать ее с разных точек зрения, вместо того чтобы придерживаться раз избранной позиции. Разновидностью вертикального шаблонного мышления является логика. А лучшим примером ограниченности шаблонного логического мышления могут служить вычислительные машины. Один из приемов нешаблонного мышления состоит в умышленном использовании рационализирующей способности ума. Вместо того чтобы продвигаться шаг за шагом обычным, шаблонным путем, вы занимаете новую, совершенно произвольную позицию. Затем вы возвращаетесь обратно и стараетесь воссоздать логический путь между вашей новой позицией и отправной точкой. Возможность такого пути следует проверить в конечном счете со всей логической строгостью. Если ваш путь оказался вполне логичным, вы стоите на правильной позиции, которую никогда бы не заняли, используя шаблонное мышление. Если же эта произвольно выбранная позиция оказалась логически неправильной вы так или иначе приобрели ряд полезных новых идей, пытаясь установить ее правильность.

Как отмечает Э. де Боно, *«Латеральное мышление генерирует идеи, а вертикальное мышление их разрабатывает»*, то есть оба типа мышления не противоречат, но дополняют друг друга. Творческое мышление является особой разновидностью нешаблонного мышления, охватывающего более широкую область. В одних случаях результаты нешаблонного мышления представляют собой гениальные творения, в других они являются не чем иным, как просто новым взглядом на вещи, и, следовательно, чем то менее значительным, чем подлинное творчество. В большинстве случаев творческое мышление для своего проявления нуждается в таланте, тогда как нешаблонное мышление доступно каждому, кто заинтересован в получении новых идей¹.

Говоря о творчестве как о когнитивном процессе некоторые психологи предлагают рассматривать творчество как простой процесс решения задачи – просто должно выполняться условие, что и сама задача, и ее решение будут новы и уместны (Sternberg, 1988). Исходя из этой точки зрения, *творческое мышление является многостадийным процессом, включающим постановку задачи, выяснение того, что именно важно в этой задаче, и нахождение нового пути ее решения*. Перкинс (Perkins, 1988) настаивал на том, что процесс поиска и отбора является неотъемлемой частью творчества, хотя этими же самыми средствами мы пользуемся и для решения своих повседневных задач. *Все великие изобретатели были большими мастерами ставить перед собой задачи*. Они находили их там, где их никто не видел. *Например, зачем людям электричество, когда вполне хорош и газ? Или зачем нам разъезжать в каких-то железных коробках с моторами, когда есть извозчики на лошадях?* Практически каждый творческий акт влечет за собой ранее неизвестные пути определения и отбора информации, необходимой для достижения цели. Латеральное мышление, или «мышление вокруг задачи» на самом деле лишь другое название «переформулировки задачи». В обзоре статьи, посвященной теории творчества, Мамфорд и Густафсон (Mumford Gustafson, 1988) отмечают, что творчество обычно «связано с информацией, которая кажется нерелевантной для решения данной задачи». Таким образом так как творческое мышление всего лишь разновидность повседневного решения за-

¹ Боно Э. Учите вашего ребенка мыслить. – М., 1998. – 336 с.

дач, значит, должны быть основные принципы, применяемые во всех областях знания. Используют ли танцор, ученый, учитель и писатель одни те же процессы в своем творчестве или для каждой отдельной задачи применяется свой особый подход? Несмотря на очевидные различия, всем им приходится генерировать идеи решения своих задач и исследовать «пространство задачи», то есть все возможные цели и пути, ведущие от исходного положения к цели.

Финк, Уард и Смит (Finke, Ward Smith, 1992) создали двухфазную модель процесса решения задач, состоящую из генерирования идей и их исследования².

Фаза генерации идей состоит из поиска, ассоциации, синтеза, трансформации и трансферта по аналогии. Фаза исследования идей предполагает обнаружение и присваивание характеристик, концептуальную интерпретацию и функционально-логический вывод заключений на основе заданных обстоятельств и предшествующих ему выводов, нежели чем отталкиваясь от прямого наблюдения.

Оценка решений также является творческим актом, потому что на этом этапе человек должен определить, получено ли правильное. Эффективная оценка необходима для того, чтобы разорвать замкнутый круг генерирования все новых и новых идей и их исследования, в котором может оказаться человек, решающий задачу. Заметим, что взгляд на творчество как на решение задач подключает к этому процессу и другие уровни познания. Для успешного изучения пространства задачи нужно, чтобы человек был способен заметить и запомнить наиболее важные ее аспекты. Таким образом, как и всегда при мышлении, нужно «пощекотать» память.

Говоря о процессе творческого мышления, необходимо упомянуть еще два процесса, неразрывно связанных с процессом генерации принципиально новой идеи: инсайт и инкубация.

Инсайт есть неожиданная находка решения; *инкубация* – как период времени, в течение которого человек не работает над задачей активно, после чего в голову удивительным образом приходит удачное решение. Эти две стадии процесса решения задачи часто связывают с творческими решениями. Информация, хранящаяся у людей в памяти, взаимно переплетается друг с другом и

² Finke R., Ward T.B., & Smith S. Creative cognition. – Cambridge, MA: MIT Press, 1992.

образует собой сеть, похожую на паутину. Когда кому-то в голову неожиданно приходит новая идея, значит, он удачно проделал путь по своей сети знаний от одного места до другого – новая идея представляет собой соединение прежде не соединенных узлов. Подумайте о любимом человеке. Какие идеи или образы приходят на ум? Не кажется ли подходящим образ розы? Если да, это возможно потому, что знание о розах было включено в вашу память, а сейчас лишь «активизировалась» связь между любимым человеком и розами. Значит ли для вас что-нибудь фраза: «Моя любимая, как красная, красная роза»? Не кажется ли вам инсайтом эта ассоциация?

Психологи называют процессы «думания о...» или «вспоминания о...» *распространением активации*. В приведенном примере с розой это означает, что моя просьба думать о любимом человеке распространилась и на ваши знания о розах. У людей с более обширной сетью знаний будет больше областей для распространения активации, а лучший способ развить густо переплетенную сеть знаний – иметь много взаимосвязанных знаний. Знания в конкретной области незаменимы. Если вы хотите проявить творческие способности в науке, вам придется приобрести знания в данной области, чтобы при решении задачи была доступна необходимая информация. Для того чтобы создать новую идею, нужна именно густо переплетенная сеть знаний, скудные знания принесут скудные мысли.

Стратегии творческого мышления. Одной из подобных когнитивных стратегий является мышление по аналогии.

Аналогии лежат в основе большей части нашего привычного повседневного мышления, наших художественных произведений и научных достижений. Стернберг (Sternberg, 1977) заметил, что «рассуждение по аналогии распространено повсюду. Мы мыслим по аналогии всякий раз, когда принимаем решение о чем-то новом, проводя параллель со старым. Когда мы покупаем золотую рыбку, потому что вам нравилась старая рыбка, или когда мы слушаем совет друга, потому что его совет был полезен в прошлый раз, мы мыслим по аналогии». Способность мыслить влечет за собой способность замечать сходство или связь между двумя объектами, одновременно улавливая и отличия. Используя аналогии, вы увидите, что два объекта в чем-то сходны, а в чем-то абсолютно различны.

Метафора – это аналогия, подмечающая сходство абсолютно несходных вещей. Аналогии усиливают творческий процесс, помогая человеку, решающему задачу, комбинировать элементы двух понятий, изначально признанных абсолютно несходными (Gilhooly, 1987; Halpern, 1987a, 1987b). Например, если я скажу, что атом похож на миниатюрную солнечную систему, вы можете использовать свои знания о солнечной системе, чтобы сделать некоторые заключения об атоме.

Несмотря на то, что привычная функция аналогии состоит в том, чтобы делать из незнакомого знакомое, Гордон (Gordon, 1961, 1976), основатель *техники творчества, известной как синектика*, отметил, что в процессе творчества мы часто прибегаем к обратным действиям. Гордон (Gordon, 1976) говорит, что мы нередко используем аналогии и метафоры, пытаясь «поместить знакомую проблему в незнакомый контекст».

Гордон (Gordon, 1976) выделил четыре типа аналогии, используемых при творческом решении проблем. Это личная аналогия, прямая аналогия, символическая аналогия и фантастическая аналогия. *Бионика – это особый тип аналогии*. Специфические задачи, встающие перед человеком, решаются при помощи аналогий с явлениями живой природы. Например, особые возможности глаза жука навели на мысль о создании нового датчика скорости относительно земли для самолетов, а присоски моллюсков послужили прототипом для определенного типа застежек. В бионике очень важно при принятии решения применять широкий подход, и это тоже стало очевидным после проведения аналогии с природой. Хорошо известно, что даже небольшие изменения в нашей экологической системе могут привести к тяжелым последствиям для других организмов, входящих в ту же пищевую цепочку. Папанек (Papenek, 1977) назвал это «идеей учета всеобщей связи в проектировании». Тут требуется творческое рассмотрение всей системы в целом и всех существующих взаимосвязей. Именно в данном контексте уместным является широко известный призыв «Мыслить глобально, действовать локально». Вебер и Перкинс (Weber Perkins, 1992) определили творческий процесс как нахождение способа перекинуть мост между различными пространствами задач – для того чтобы при решении можно было обращаться к знаниям из различных жизненных областей.

Среди методик творческого мышления также следует перечислить:

- Определение задачи разными путями.
- Мозговой штурм для увеличения количества идей.
- Работа с людьми, специализирующимися в различных областях, для того, чтобы увеличить вероятность бисоциативного мышления.
- Рассмотрение всех изменений физического состояния в контрольном списке творческих идей.
- Поиск возможных решений с помощью вопросов, предложенных Парнсом (Parnes, 1967).
- Перечисление и комбинирование свойств для создания новой продукции.
- Оценка решений задачи и других ее аспектов с помощью категорий «плюс-минус-интересно».
- Составление предложений о задаче с использованием слов-связок. Связующий алгоритм Кровица
- Перечисление понятий, касающихся задачи, перед тем как приступить к ее решению.
- Сбор дополнительной информации.
- Визуализация задачи.

В заключение обзора творчества как познавательного процесса необходимо отметить, что о способности к творчеству нельзя сказать, что она либо есть, либо ее нет. Больше всего исследований было посвящено взаимосвязи творчества и интеллекта. В целом, люди с высокими показателями интеллекта более способны к творчеству, но эта взаимосвязь не столь прямолинейна. Утверждение о том, что если человек умен – значит, он по натуре творец, в корне неверно. Видимо, следует предположить, что для способности к творчеству нужен какой-то определенный минимум интеллекта, а выше этого минимума IQ уже не играет особой роли. Даже если у вас не очень высокий интеллект, у вас может быть высокий творческий потенциал. Человек с обширными знаниями о тактике футбола и умением хорошо бегать и бить по мячу скорее окажется способным футболистом, чем тот, кто обладает скудными знаниями и очень неуклюж на поле – пусть даже он является непревзойденным мастером в поэзии или балете. Но что же делает одних людей более творческими чем других. Здесь следует логически перейти к заключительному вопросу о внешних и внутренних факторах стимулирования творчества.

8.3. Внешние и внутренние факторы стимулирования творчества

Творческое мышление, как и любую другую деятельность, следует рассматривать в социальном контексте, а именно этот факт часто упускается в литературе, посвященной процессам познания. Амабайл вместе со своими коллегами (Amabile, 1983, 1989; Hennessey Amabile 1987, 1988) изучила те факторы внешней среды и социальные факторы, которые способны повышать или понижать способности к творчеству. К сожалению, ученые пришли к выводу, что большая часть происходящего в школе или на работе не способствует развитию творчества. Они обнаружили, что *творческие личности рассматривают свою работу как любимое занятие*. Эти люди работают многие часы, движимые любопытством и желанием достичь своей цели. Люди, которые занимаются творчеством, как правило, усердные труженики. Такой вид мотивации называется *внутренней мотивацией*, так как она исходит от самого индивидуума. И напротив, мотивация, которая обычно предлагается в школе и на работе, называется *внешней мотивацией*; она исходит от других в виде обещаний хорошей оценки или денег.

Есть шесть условий, при которых внутренняя мотивация обычно убивается: а) постоянная оценка; б) надзор; в) вознаграждение; г) соревнование; д) ограниченный выбор (например, ограниченный выбор материалов); е) внешние факторы, влияющие на выбор работы. Шанк и Чайлдерс (Schank Childers, 1988) согласны с тем, что академическая среда часто ведет себя враждебно по отношению к нововведениям. Они говорят, что лучше всего эта пагубная для творчества тенденция видна в моменты раздачи грантов ученым в университетах. Просьбы о финансировании разработки непроверенных идей чаще всего отклоняются. Таким образом, риск – постоянный спутник творчества, осуждается даже там, где в первую очередь должны поддерживаться творческие попытки. В большинстве учебных заведений и практически на всех рабочих местах работает только внешняя мотивация – школьникам учителя ставят отметки, работникам выплачивается зарплата. Конечно, невозможно полностью избавиться от внешних побудителей – даже если они и ограничивают выбор и творческую деятельность. И все же в школе и на работе мож-

но организовывать внешнюю среду так, чтобы она способствовала проявлению творчества; смещала акцент с внешней мотивации к работе на внутреннюю. Но при этом следует учитывать, что кроме этих изменений во внешней среде для повышения творческого потенциала человека нужны и определенные навыки. Нельзя стать способным ученым, великим писателем или талантливым художником, не обладая знаниями и техническими навыками, необходимыми в данной области. Короче говоря, если вы хотите повысить свой творческий потенциал, вам не обойтись без специальных знаний (Langley, Simon, Bradshaw, Zytkov, 1987; Snow, 1986).

Факторы внешней среды также очень важны. *Хорошее образование* (полученное как в школе, так и вне ее) даст основу для свободных ассоциаций, разностороннего мышления или новых идей. Чтобы творить, надо наполнить голову мыслями и знаниями. Выводы из работы Амабайл ясны: культивируйте в себе любовь к учебе, вознаграждайте себя за творчество, выбирайте для изучения те предметы, которые позволят приобрести новые знания, а не просто самые легкие предметы. Творчество является результатом тяжелой умственной работы, самомотивированной и требующей самоконтроля. *Творчеству способствуют некоторые личностные качества.* Так как творчество (креативность) – это создание нечто необычного и нового (как мы определили это понятие), творческая личность не должна быть подвержена конформизму и не должна в штывы встречать перемены. Вероятно, это то, что входит в понятие «эксцентричности» художника или ученика. Творческая личность должна характеризоваться самомотивацией. Если человек хочет заниматься творчеством, он должен не бояться рисковать и с терпимостью относиться к неопределенности. Пытаясь сделать что-либо необычным путем, мы иногда терпим неудачи. Большинство великих открытий современности делалось после ряда неудач (например, карета без лошадей, машина, которая умеет летать, и т. д.). Надо учиться тому, что неудачи – это важная и неотъемлемая часть жизни и любому значительному успеху, как правило, предшествует серия неудач. Проводились исследования (Barron, 1958) биографий писателей, художников, музыкантов и математиков с целью выявить некоторые общие личностные характеристики. В результате было установлено, что в основном люди с высоким творческим потенциалом – это люди, которых трудно назвать тактичными. В них

отсутствует конформизм, они не очень-то заботятся о том, чтобы «произвести хорошее впечатление». Еще одно качество, которое необходимо людям творческим, – это толерантность, терпимость к неопределенности.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем особенности различных стратегий творческого мышления?
2. Каковы внешние и внутренние (личностные) факторы стимулирования творчества?
3. Является ли познание творчеством?

Рекомендуемая литература

1. Библер В.С. Мышление как творчество. – М., 1975. – 325 с.
2. Боно Э. Учите вашего ребенка мыслить. – М., 1998. – 336 с.
3. Боно Э. 6 пар обуви образа действия. – Минск, 2003. – 208 с.
4. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. – М., 1979.
5. Андерсон Д. Думай, пытайся, развивайся: пер. с англ. – СПб.: Азбука, 1996.

Цель: рассмотреть роль критического мышления в образовании и основные педагогические технологии, направленные на его формирование.

Ключевые слова: информация, мышление, интеллект, интерактивные методы обучения, компетентность.

Содержание

9.1. Возможности и перспективы целенаправленного формирования критического мышления.

9.2. Критическое мышление с точки зрения целей и задач образования.

9.1. Возможности и перспективы целенаправленного формирования критического мышления.

Отвечая на вопрос нужно ли и можно ли целенаправленно формировать критическое мышление? На этот вопрос со всей определенностью ответил Д. Дьюи в начале прошлого столетия. По его мнению, главное, чем должны заниматься образовательные учреждения любого типа, — это обучать детей думанию.

Критическое мышление всегда стремится к знанию, ибо все связующие мысли, выстраивающиеся в нить размышления и рассуждения, опираются на известное знание, опыт и «заглядывают» в неизвестное. Критическое мышление всегда обозначает определенную степень уверенности, но уверенности, основанной на фактах, «...причем в умственном процессе под фактами, относящимися к делу, мы разумеем те черты, которыми пользуются как доказательствами при выводе заключения или образовании решения».

Д. Дьюи, подчеркивал, что не всякое мышление можно назвать продуктивным, достойным задачи его специального и целенаправленного развития. Мышление действительно отражает окружающую действительность, но установление связей между предметами и явлениями окружающего мира требует уже особо-

го, рефлекторного (критического) мышления, которое, по мнению Д. Дьюи, единственно ценно для воспитания и развития.

Проблема стимулирует процесс мышления, но самостоятельное критическое мышление возможно только на основе определенного знания, осмысления ранее приобретенного опыта. Для развития критического мышления очень важно, конечно, знать приведенные выше области его применения по Б. Блуму, но этого недостаточно. Необходимо иметь четкое представление, какие интеллектуальные умения помогают сформировать такое мышление для целей овладения знаниями, для анализа, обобщения, оценки полученной информации, реструктурирования информации.

Цитируя сведения, представленные в работе Д. Халперн «Психология критического мышления, приведем краткий перечень некоторых фактов, подтверждающих доводы в пользу того, что навыкам критического мышления можно научиться во время учебных занятий и использовать их впоследствии в различных ситуациях³:

1. Анализ общенациональной программы обучения навыкам мышления в Венесуэле показал, что учащиеся, посещавшие занятия по обучению технике мышления, продемонстрировали более высокие результаты в устных дискуссиях и в письменных сочинениях на заданную тему, чем ученики из контрольной группы, с которой велось сравнение (Herrnstein, Nickerson, de Sanchez & Swets, 1986).

2. По собственным отзывам студентов колледжей, большинство из них убеждено, что их способность критически мыслить заметно возросла после прохождения курса обучения навыкам мышления (например, Block, 1985). Студенты стали оценивать себя выше по целому ряду шкал самооценки, включающих способность не торопиться с вынесением суждения, способность оценивать противоречивые утверждения, использовать вероятностные оценки и учитывать фактор неопределенности. Также они отмечают, что научились применять при решении задач (27:) различные эвристические приемы, такие как метод «от противоположного», исключение лишних данных и оценка надежности источника информации. Разумеется, считать, что собственная способность

³ Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – С. 28-29.

критически мыслить возросла – далеко не то же самое, что демонстрировать на деле улучшение этой способности, но, надо сказать, что собственные оценки студентов согласуются с другими данными.

3. Было также проведено исследование, которое показало, что студенты колледжей, прослушавшие курс по критическому мышлению, демонстрируют гораздо более высокие результаты в стандартных тестах интеллекта (Rubinstein M.F., 1980).

4. Другие исследователи определили, что курс обучения критическому мышлению, по уровню соответствовавший программе колледжа, способствовал росту когнитивных возможностей взрослых людей (Fox, Marsh & Crandall, 1983). Когнитивное развитие оценивалось по методу, разработанному известным психологом Жаном Пиаже и считающемуся эталонным при анализе когнитивного роста. Это впечатляющий результат, если учитывать следующий факт: при оценке по показателям, предложенным Пиаже, выяснилось, что всего 25-50% студентов-первокурсников обладают навыками, необходимыми для абстрактного и логического мышления (McKinnon & Renner, 1971).

Все эти разнообразные материалы подводят к выводу: студентов можно научить мыслить более критически, если провести с ними занятия, подчиненные этой задаче. Нужно стремиться к тому, чтобы обучению различным методам критического мышления уделялось внимание на каждом занятии в колледже и чтобы студенты учились применять полученные навыки в любой обстановке.

Определяя критическое мышление в контексте образовательных технологий важно подчеркнуть, что критически мыслящий человек, способен выдвинуть новые идеи и увидеть новые возможности, что весьма существенно при решении проблем.

Критически мыслящий человек задается вопросами: Что я знаю? – Что я узнал нового? – Как изменились мои знания? – Что я буду с этим делать?

Идеальное критическое мышление человека обычно связано:

- с любознательностью,
- хорошей осведомленностью,
- причиной доверия,
- непредубежденностью,
- гибкостью,

- справедливостью в оценке,
- честностью в столкновении с личными предубеждениями,
- благоразумием в суждениях,
- желанием пересматривать, прояснять проблемы и сложные вопросы,
- тщательностью в поиске нужной информации,
- разумностью в выборе критериев,
- постоянностью в поиске результатов, которые являются столь же точными, как использованные первоисточники.

Многие определения критического мышления как результата обучения дополнительно указывают, что для критического мышления характерно:

- построение логических умозаключений (Simon & Kaplan, 1989),
- создание согласованных между собой логических моделей (Stahl & Stahl, 1991),
- принятие обоснованных решений, касающихся того, отклонить какое-либо суждение, согласиться с ним или временно отложить его рассмотрение (Moore & Parker 1994),
- оценка самого мыслительного процесса – хода рассуждений, которые привели к нашим выводам, или тех факторов, которые мы учли при принятии решения.

По мнению М.В. Кларина, критическое мышление представляет собой рациональное, рефлексивное мышление, которое направлено на решение того, чему следует верить или какие действия следует предпринять. При таком понимании критическое мышление включает как способности (умения), так и предрасположенность (установки)⁴.

Ч. Темпл, К. Мередит, Дж. Стил: «Думать критически означает проявлять любознательность и использовать исследовательские методы: ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов. Критическое мышление работает на многих уровнях, не довольствуясь фактами, а вскрывая причины и следствия этих фактов. Критическое мышление предполагает вежливый скептицизм, сомнение в общепринятых истинах, означает выработку точки зрения по определенному вопросу и способность отстоять эту точку зрения логическими доводами.

⁴ Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994.

Критическое мышление предусматривает внимание к аргументам оппонента и их логическое осмысление. Критическое мышление не есть отдельный навык или умение, а сочетание многих умений⁵.

В.Н. Брюшинкин: «Критическое мышление – последовательность умственных действий, направленных на проверку высказываний или систем высказываний, с целью выяснения их несоответствия принимаемым фактам, нормам или ценностям. ... Существуют уровни критического мышления, для каждого из которых есть свой вид аргументации, характеризующийся различными соотношениями логической и когнитивной компоненты:

- 1) эмпирический уровень – критическая проверка фактов;
- 2) теоретический уровень – критическая проверка теорий;
- 3) метатеоретический уровень – критическая проверка норм и ценностей»⁶.

«Одна из основных черт критического мышления – постоянное наличие трансцендентальной рефлексии, требующей от мыслящего субъекта самоотчета в том, для какой из функций сознания мышление используется: для ценностной ориентации, для познания или поиска средств достижения цели»⁷.

«Критическое мышление предполагает наличие навыков рефлексии относительно собственной мыслительной деятельности, умение работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами, развитие способностей к аналитической деятельности, а также к оценке аналогичных возможностей других людей. **Критическому мышлению в целом свойственна практическая ориентация. В силу этого оно может быть проинтерпретировано как форма практической логики, рассмотренной внутри и в зависимости от контекста рассуждения и индивидуальных особенностей рассуждающего субъекта**»⁸.

«Механизм критического мышления включает мыслительные операции, определяющие процесс рассуждения и аргумен-

⁵ Темпл Ч., Мередит К., Стил Дж. Как учатся дети: Свод основ. – М., 2001.

⁶ Брюшинкин В.Н. Критическое мышление и аргументация // Критическое мышление, логика, аргументация / под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. – Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. – С. 29-34.

⁷ Калининков Л.А. «Критицизм» Канта и становление критического мышления // Критическое мышление, логика, аргументация / под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. – Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. – С. 35-50.

⁸ Сорина Г.В. Критическое мышление: история и современный статус // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 2003. – № 6. – С. 97-110.

тации: постановка цели, выявление проблемы, выдвижение гипотез, приведение аргументов, их обоснование, прогнозирование последствий, принятие или непринятие альтернативных точек зрения. Он включает способность применять базовые интеллектуальные умения (знания и понимание) для синтеза, анализа и оценки сложных и неоднозначных ситуаций и проблем. Сюда можно отнести умения выявления проблемы, прояснения ситуации, анализ аргументации, всестороннего изучения вопроса, разработки критериев для оценки решений и надежности источников информации, избегание обобщений»⁹

Критическое мышление с точки зрения целей и задач образования. В XXI веке изменяются цели и задачи образования. Так как дальнейшее накопление информации ведет к перегрузке учащихся, задача педагога заключается не в суммировании знаний, а в вооружении учащегося инструментом, который можно использовать для получения знаний самостоятельно.

	Старые цели	Новые цели
Учащийся	• приобретает знания и навыки; • приобретает их как можно в большем объеме; • ориентация на объем материала; • отсутствие возможности выбора; • принятие целей образования и жизни в готовом виде; • стремление избежать контроля.	• саморазвитие и самосовершенствование; • знания приобретаются в деятельностной форме с акцентом на будущую занятость; • наличие возможности выбора программ и даже предметов; • постановка и формулирование своих собственных целей и способов их достижения; • стремление к своевременному и объективному контролю.

⁹ Федотовская Е.И. Развитие критического мышления как задача высшей школы // Актуальные вопросы практики преподавания иностранных языков. – М., 2003. – С. 282-291.

Процесс обучения	• передача опыта и знаний; • обучение на основе устоявшихся знаний; • использование методов воспроизводства, натаскивания, репетиторства; • жесткость учебных и образовательных программ.	• индивидуальное развитие учащихся, становление личности, самосовершенствование; • обучение на основе критического, аналитического, логического мышления; • обучение способам продуктивной деятельности, способам добычи знаний; • гибкость учебных и образовательных программ.
Результат	• подготовка обучающихся к будущей спокойной, размеренной, планируемой жизни; • редкие нововведения сверху.	• создание условий для комфортной «жизни» сейчас в данной школе, в данном коллективе; • формирование инновационных потребностей самосовершенствования и совершенствования окружающего мира; • постоянный инновационный процесс в образовательных программах, методах, технологиях, формах образовательного процесса.

Одной из наиболее известных образовательных методик является в настоящее время технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо». Технология была разработана учеными и преподавателями Хобарт&Вильям Смит Колледж и Университета штата Северная Айова (США) - Дженни Л. Стил, Кертис С. Мередит, Чарльзом Темплом и Скоттом Уолтером.

С 1996 года технология РКМЧП распространяется совместно Институтом «Открытое общество», Международной Читательской Ассоциацией и Консорциумом «За демократическое образование» и прошла апробацию в школах многих стран.

В технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» синтезированы идеи и методы технологий коллек-

тивных и групповых способов обучения, а также сотрудничества, развивающего обучения. Американцы модифицировали **идеи свободного воспитания и творческого саморазвития личности** (Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, Дж. Дьюи, Ж. Пиаже, М. Монтессори), **деятельностного подхода** к обучению (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), принципы **личностно-ориентированного образования** (Э.Фромм, К. Роджерс, а также идеи **эвристического обучения** и довели их до уровня технологии.

Методика может быть использована в различных предметных областях: словесность, история, обществознание, правовое образование, иностранный язык, география, экология, мировая художественная культура, начальные классы, др.; и для учащихся разных возрастных групп: начальная школа, средняя школа, ВУЗы, учреждения повышения квалификации.

Это, прежде всего, подход, являющийся способом «разукрасить» урок, доставить детям удовольствие от использования игровых приемов, групповых форм работы, частой смены деятельности. Это совершенно четкая структура, имеющая в своей основе развивающие и воспитательные цели.

Это универсальная, проникающая, «надпредметная» технология, открытая к диалогу с другими педагогическими подходами и технологиями, представляющая собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма, а также базовые навыки человека открытого информационного пространства. Она развивает качества гражданина открытого общества, включённого в межкультурное взаимодействие. Технология является личностно-ориентированной и позволяет решать широкий спектр образовательных задач: **обучающих, воспитательных и развивающих**.

В условиях динамично меняющегося мира очень важно помочь каждому человеку получить возможность включиться в межкультурное взаимодействие, сформировать базовые навыки человека открытого информационного пространства и научиться эти навыки применять.

Цель данной технологии – развитие мыслительных навыков учащихся, необходимых **не только в учебе, но и в обычной жизни**: умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и т.п.

Сущность технологии. Авторы отмечают, что название технологии может показаться громоздким, однако ни одного слова убрать нельзя. Чтение и письмо – те базовые процессы, с помощью которых мы получаем и передаем информацию, следовательно, необходимо научить школьников и студентов эффективно читать и писать. Речь идет не о первичном обучении письму и чтению, как это происходит в начальном звене школы, а о вдумчивом, продуктивном чтении, в процессе которого информация подвергается анализу и ранжируется по значимости.

С помощью **письма** человек рефлексировывает, размышляет о тех сведениях, которые он получил при чтении, поэтому эффективность этих двух процессов взаимосвязана. Практикующие учителя знают, как тяжело школьники соглашаются писать, даже если речь идет не о творческой работе, а о банальном записывании информации из источников. И даже если ученики соглашаются писать, по их конспектам вряд ли можно составить полное представление о том, что они читали или слушали.

Базовыми философскими аспектами технологии являются **идея открытого общества и современное понимание культуры, предполагающее активность ее субъектов, актуальность взаимоотношений между ними** и существование различных мировоззрений при отсутствии единой, жестко заданной нормы восприятия и поведения.

Из этого положения вытекают понимание множественности смыслов текста и того, что его интерпретация зависит от читательских контекстов и формы организации групповой работы в классе. Такой подход дает возможность соединить в образовательном процессе навыки различных видов интеллектуальной деятельности с навыками общения. **Понятие «текст»** трактуется весьма широко: это и письменный текст, и речь преподавателя, и видеоматериал.

Задачи технологии:

1. Формирование нового стиля мышления, для которого характерны открытость, гибкость, рефлексивность, осознание внутренней многозначности позиций и точек зрения, альтернативности принимаемых решений.

2. Развитие таких базовых качеств личности, как критическое мышление, рефлексивность, коммуникативность, креативность, мобильность, самостоятельность, толерантность, ответственность за собственный выбор и результаты своей деятельности.

3. Развитие аналитического, критического мышления:

- научить школьников выделять причинно-следственные связи;
- рассматривать новые идеи и знания в контексте уже имеющихся;
- отвергать ненужную или неверную информацию;
- понимать, как различные части информации связаны между собой;
- выделять ошибки в рассуждениях;
- уметь делать вывод о том, чьи конкретно ценностные ориентации, интересы, идейные установки отражают текст или говорящий человек;
- избегать категоричности в утверждениях;
- быть честным в своих рассуждениях;
- определять ложные стереотипы, ведущие к неправильным выводам;
- выявлять предвзятые отношение, мнение и суждение;
- уметь отличать факт, который всегда можно проверить, от предположения и личного мнения;
- подвергать сомнению логическую непоследовательность устной или письменной речи;
- отделять главное от несущественного в тексте или в речи и уметь акцентироваться на первом.

4. Формирование культуры чтения, включающей в себя умение ориентироваться в источниках информации, пользоваться разными стратегиями чтения, адекватно понимать прочитанное, сортировать информацию с точки зрения важности, «отсеивать» второстепенную, критически оценивать новые знания, делать выводы и обобщения.

5. Стимулирование самостоятельной поисковой творческой деятельности пуск механизмов самообразования и самоорганизации.

Технология позволяет решать задачи:

- образовательной мотивации: повышения интереса к процессу обучения и активного восприятия учебного материала;
- культуры письма: формирования навыков написания текстов различных жанров;
- информационной грамотности: развития способности к самостоятельной аналитической и оценочной работе с информацией любой сложности;
- социальной компетентности: формирования коммуникативных навыков и ответственности за знание.

В ее основе лежит дидактическая закономерность, получившая в отечественной педагогике название дидактического цикла, а в указанной технологии – *«вызов – осмысление – рефлексия»*.

Данная закономерность является общей, в ее основе лежат закономерности мыслительной деятельности человека. Эта особенность названной технологии существенно расширяет границы ее применимости.

Особенности концепции

Не объём знаний или количество информации, уложенное в голову ученика, является целью образования, а то, как он умеет управлять этой информацией: искать, наилучшим способом присваивать, находить в ней смысл, применять в жизни.

Не присвоение «готового» знания, а конструирование своего, которое рождается в процессе обучения.

Коммуникативно-деятельностный принцип обучения, предусматривающий диалоговый, интерактивный режим занятий, совместный поиск решения проблем, а также «партнёрские» отношения между педагогом и обучаемыми.

Умение мыслить критически – это не выискивание недостатков, а объективная оценка положительных и отрицательных сторон в познаваемом объекте.

Простые и чрезмерные обобщения, стереотипные слова, клише, штампы, неподтверждённые предположения не всегда точны и могут вести к формированию стереотипов.

Слова «все», «никто», «всегда», «постоянно» и обобщённые предложения, типа «Учителя не понимают детей», «Молодёжь не уважает стариков» и другие подобные выражения ведут к неправильным представлениям, поэтому следует употреблять слова «некоторые», «иногда», «порой», «часто».

Принципиально важны и идея ценности личности, и создание среды, благоприятной для ее развития, самопознания и самовыражения. Поэтому, с одной стороны, в ходе учебной деятельности моделируется и анализируется процесс познания на всех его этапах. Это позволяет использовать данную технологию как средство и инструмент саморазвития и самообразования человека (и ученика, и учителя). С другой стороны, вся учебная деятельность строится на основе субъект-субъектных, партнерских взаимоотношений между учителем и учениками, между учениками.

Технология ориентирована на воспитание у ученика социальной ответственности. Для этого весь учебный процесс тесно увязывается с конкретными жизненными задачами, выяснением и решением проблем, с которыми дети сталкиваются в реальной жизни. Социально-ориентированное отношение к действительности, навыки коллективной работы, взаимообусловленность принципов и поступков личности – необходимые условия для формирования гражданских взглядов.

Принципиальными моментами для технологии «РКМЧП» являются:

- активность субъектов в образовательном процессе;
- организация групповой работы в классе;
- развитие навыков общения;
- идея ценности личности;
- подход к образовательной технологии как средству и инструменту самообразования человека;
- соотнесение содержания учебного процесса с конкретными жизненными задачами, выявлением и решением проблем, с которыми дети сталкиваются в реально жизни.

При построении каждого занятия важно удерживать следующие этапы совместной работы:

1. Актуализация знаний по поводу предложенной темы (инвентаризация имеющейся информации по данной теме, так называемый анамнез, чтоб выявить ресурсы ребенка и группы, и в работе группы учитывать опыт каждого ребенка).

2. Мотивация (осуществить вызов, соблазнить идеей занятия, пробудить интерес к предлагаемой теме, сформулировать вопросы, поставить цель предстоящей деятельности).

3. Активизация учащихся (договор о будущем характере и правилах работы, предъявление четкого алгоритма будущих действий).

4. Осмысление материала (собственно деятельность: чередование индивидуальной, парной, групповой работы с целью знакомства с новой информацией, её соотнесение с имеющимися знаниями, поиск ответов на поставленные ранее вопросы, выявление затруднений и противоречий, корректировка целей)

5. Рефлексия (суммирование и систематизация новой информации, её оценка, ответы на поставленные ранее вопросы, формулировка новых вопросов и постановка новых целей учебной деятельности).

Образовательные результаты:

- умение работать с увеличивающимся и постоянно обновляющимся информационным потоком в разных областях знаний;
- пользоваться различными способами интегрирования информации;
- задавать вопросы, самостоятельно формулировать гипотезу;
- решать проблемы;
- вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений;
- выражать свои мысли (устно и письменно) ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим;
- аргументировать свою точку зрения и учитывать точки зрения других;
- способность самостоятельно заниматься своим обучением (академическая мобильность);
- брать на себя ответственность;
- участвовать в совместном принятии решения;
- выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми;
- умение сотрудничать и работать в группе и др.

Педагоги, работающие с детьми в рамках критического мышления, отмечают следующие **преимущества данной технологии:**

- работа в паре и в малой группе удваивает, утраивает интеллектуальный потенциал участников, значительно расширяется их словарный запас;
- совместная работа способствует лучшему пониманию трудного, информационно насыщенного текста;
- есть возможность повторения, усвоения материала;
- усиливается диалог по поводу смысла текста (как перекодировать текст для презентации полученной информации другим участникам процесса);
- вырабатывается уважение к собственным мыслям и опыту;
- появляется большая глубина понимания, возникает новая, еще более интересная мысль;
- обостряется любознательность, наблюдательность;
- дети становятся более восприимчивы к опыту других детей: совместная работа выковывает единство, ученики

учатся слушать друг друга, несут ответственность за совместный способ познания;

- письменная речь развивает в детях навыки чтения и наоборот;
- в ходе обсуждения обнаруживается несколько трактовок одного и того же содержания, а это еще раз работает на понимание;
- развивает активное слушание;
- исчезает страх перед белым листом и перед аудиторией;
- предоставляется случай заблистать в глазах одноклассников и учителей, развеять стереотипы восприятия того или иного ребенка, повысить самооценку.

Вопросы для самоконтроля

1. Особенности обучения действиям и принятию решений в нестандартных ситуациях.
2. Нужно ли и можно ли целенаправленно формировать критическое мышление?
3. В чем заключается необходимость формирования критического мышления в контексте современного образования?
4. Охарактеризуйте особенности технологии «Развития критического мышления через чтение и письмо».

Рекомендуемая литература

1. Загашев И. О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – СПб.: Альянс-Дельта, 2003. – 284 с.
2. Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. –СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
3. Тягло А.В. Критическое мышление: проблемы мирового образования XXI века. – Харьков, 1999. – 285 с.
4. Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. – 314 с.
5. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления через чтение и письмо: стадии и методические приемы // Директор школы. – 2005. – № 4. – С. 66-72; Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. – М.: Владос, 2004. – 357 с.

ТЕМАТИКА СЕМИНАРСКИХ И ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ»

Практическое занятие 1. «Знание и мышление» (1 неделя, 1 час)

Определение критического мышления: сравнительный анализ.
Критика и критическое мышление.

Сущность и отличительные признаки аналитического мышления.

Практическое занятие 2. «Классическая модель рациональности и дискуссия о ценностях» (2 неделя, 1 час)

Классическое учение о познании: интеллектуализм и эмпиризм.

Понятие рациональности в контексте теории критического мышления.

Классическая модель рациональности и дискуссия о ценностях.

Проблема ценностей в социальной методологии неопозитивизма (Г. Риккерт и В. Виндельбанд).

Политическая онтология. Понятие о политическом бытии.

Практическое занятие 3. «Объяснение, понимание, интерпретация в контексте методологии критического мышления» (3 неделя, 1 час)

Номотетические и идеографические методы познания.

Наука и практика: проблема свободы от оценок.

Герменевтическая традиция в философии и аналитическое мышление: философия как анализ языка.

Практическое занятие 4. «Основы когнитивной психологии. Общие закономерности и механизмы процессов познания» (4 неделя, 1 час)

Мышление и знание. Мышление как биологический процесс.

Интеллект и навыки мышления. Сущность интеллекта.

Краткий анализ исследований в области когнитивной психологии.

Практическое занятие 5. «Мышление и язык» (5 неделя, 1 час)

Язык как знаковая система. Функции языка.

Язык и дискурсивное мышление.

Проблема языка и мышления в концепциях западных ученых.

Практическое занятие 6. «Элементы и показатели критического мышления» (6 неделя, 1 час)

Знание и мнение. Различия между мнением, обоснованным суждением и фактом.

Аргументация как ряд связанных между собой суждений.

Критическое осмысление против ложных выводов и аргументации.

Практическое занятие 7. «Теория и практика аргументации (практикум)» (7 неделя, 1 час)

Структура аргументации в письменной и устной речи.

Заключение как цель аргументации

Примерный перечень практических заданий к семинару

Самый известный силлогизм гласит: «Все люди смертны. Сократ – человек. Следовательно, Сократ смертен». Этот силлогизм может показаться взрослому человеку трюизмом, не дающим никакой информации, никакой пищи для размышления. Гегель в «Науке логики» писал о нем: «Такое умозаключение сразу же наводит скуку, как только его услышат». Составьте аргументативный текст подтверждающий либо опровергающий данное положение.

Приведите ряд аргументов и подтвердите либо подвергните критике следующие утверждение и содержащиеся в нем методологические следствия: «Философия не есть наука, не есть даже наука о сущности, а есть творческое осмысление духом смысла человеческого существования» (Ф. Шлегель).

Проанализируйте и дайте оценку высказыванию К. Ясперса: «Религия, чтобы оставаться правдивой, имеет потребность в философии. Философии, чтобы остаться наполненной, нуждается в субстанции религии». Составьте аргументативный текст, подтверждающий либо опровергающий данное суждение.

Приведите ряд аргументов и подтвердите либо подвергните критике следующие утверждение М. Монтеня: «Если можно

быть учеными чужой ученостью, то мудрыми мы можем быть лишь собственной мудростью».

Своеобразную интерпретацию силлогизма «Все люди смертны. Сократ – человек, следовательно, Сократ смертен», – дает Б. Рассел. Он пишет: «В действительности мы знаем не то, что «все люди смертны», ... и это доказательство является индукцией, а не дедукцией». Объясните данный вывод. Подберите аргументы, подтверждающие либо опровергающие подобный вывод.

Гегель говорил: «Ложно лишь то, что абсолютизируется». Поясните суть высказывания. Подберите аргументы, подтверждающие либо опровергающие данный вывод.

Мудрость есть соединение знания с благом. Эсхил: «Мудр не тот, кто знает много, а тот, чьи знания полезны». «Мудр – кто знает нужное, а не многое». Составьте аргументативный текст подтверждающий либо опровергающий данное суждение.

Кант утверждал: «Мы не можем *мыслить* ни одного предмета иначе, как с помощью категорий». Поясните суть высказывания. Подберите аргументы, подтверждающие либо опровергающие данный вывод.

Различные философы полагали, что человек по своей природе добр, зол или не добр и не зол? Выберите одно из трех утверждений и дайте развернутый ответ, аргументируя выбранную позицию.

Ф. ницше утверждал, что смерть является более значимым моментом, чем жизнь. Вслед за Ф. ницше и М. Хайдеггер трактовал человеческое бытие как бытие-к-смерти» или «бытие перед лицом смерти». Составьте аргументативный текст подтверждающий либо опровергающий данное суждение.

Примерный перечень вопросов для подготовки к рубежному контролю 1 (7 неделя)

Охарактеризуйте роль критического мышления в воспитании и образовании.

Что отличает критическое мышление от обыденного?

Охарактеризуйте понятие рациональность.

В чем качественное различие между спором об истине и спором о ценностях?

Охарактеризуйте соотношение языка и мышления.

Каковы важнейшие закономерности и механизмы процессов познания?

Каковы основные виды логических ошибок, допускаемых в некорректных доказательствах?

Охарактеризуйте особенности критического мышления с позиции исследования общих принципов оценки рисков.

Практическое занятие 8. «Латеральное и вертикальное мышление: Эдвард де Боно» (8 неделя, 1 час)

Методика Эдварда де Боно «Шесть шляп мышления» (The Six Thinking Hats).

Метод «шести пар обуви образа действий»

Практические цели занятия

- работать с информацией;
- находить выгоды и возможности;
- использовать интуицию;
- критически анализировать проблемы;
- генерировать творческие идеи;
- организовывать свое мышление.

Практическое занятие 9. «Поиск альтернативных решений (практикум)» (9 неделя, 1 час)

Ход проведения семинара (работа в группах):

Этап 1. Определение противоречия или проблемы.

Этап 2. Поиск и выработка альтернативных решений.

Этап 3. Исследование, обдумывание, оценка альтернативных решений.

Этап 4. Выбор альтернативы и презентация работы.

Практическое занятие 10. «Система средств массовой информации и коммуникации: история и современность. Роль медиа в современной жизни» (10 неделя, 1 час)

Система современных СМИ и проблемы развития информационного общества.

Общество и СМИ: обзор концепций и теорий.

Методы анализа медиатекстов и функционирования медиа в социуме.

Практическое занятие 11. «Методы анализа медиатекстов и процессов функционирования медиа в социуме» (11 неделя, 1 час)

Развитие современных информационных технологий и понятие медиаграмотности.

Теория медиаобразования как развития критического мышления в концепции Л. Мастермана.

Медиаобразование: мировой опыт.

Практическое занятие 12. «Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности» (12 неделя, 1 час)

Сущность понятия «манипуляция». Объекты манипулирования: знаковые системы, мышление, чувства.

Манипулирование сознанием и средства массовой информации и массовая культура.

Принципы обеспечения информационной безопасности личности и общества.

Практическое занятие 13. «Практикум творческого мышления» (13 неделя, 1 час)

Мастерская «Письменное творчество»¹.

Этапы работы на семинаре: 1. Лексическая работа, 2. Работа с текстами. 3. Написание творческой работы, 4. Обобщение и презентация.

Практическое занятие 14. «Сравнительный анализ стратегий творческого мышления» (14 неделя, 1 час)

Латеральное и вертикальное мышление (Эдвард де Боно, 1968).

Мышление по аналогии в развитии творческого мышления.

Теория решения изобретательских задач (Г. Альтшуллер).

Практическое занятие 15. «Методика формирования критического мышления в системе среднего и высшего образования» (15 неделя, 1 час)

Д. Дьюи о развитии мышления как основной цели образовательных учреждений любого типа.

Программа развития мыслительных навыков Э. де Боно.

Программа развития творческих способностей Кавингтона.

¹ Окунев В. Как учить не уча: или 100 мастерских по математике, литературе и для начальной школы. – СПб.: Питер-Пресс, 1996.– 448 с.

Рекомендуемая литература

1. Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 351 с.
3. Загашев И. О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – СПб.: Альянс-Дельта, 2003. — 284 с.
4. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения: пер. с англ. – Харьков: Изд-во Институт прикладной психологии, «Гуманитарный Центр», 2005.
5. МакМаллин Р. Практикум по когнитивной терапии: пер. с англ. – СПб.: Речь, 2001.
6. Плаус С. Психология оценки и принятия решений: пер. с англ. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1998.
7. Тягло А.В. Критическое мышление: проблемы мирового образования XXI века. – Харьков, 1999. – 285 с.
8. Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. – 314 с.
9. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000.
10. Примерный перечень вопросов для подготовки к рубежному контролю 2 (15 неделя):
11. Особенности обучение действиям и принятию решений в нестандартных ситуациях.
12. В чем заключается необходимость формирования критического мышления в контексте современного образования?
13. *В чем особенности различных стратегий творческого мышления?*
14. Каковы внешние и внутренние (личностные) факторы стимулирования творчества?
15. Социальные следствия манипулирования общественным сознанием.
16. Охарактеризуйте основные технологии влияния на общественное сознание.
17. Каковы возможности теории медиаобразования как развития «критического мышления»?
18. Охарактеризуйте основные методы формирования медиаграмотности.
19. Разнообразие подходов к процессу формирования навыков критического мышления.
20. Охарактеризуйте основные элементы и показатели критического мышления через постановку последовательных вопросов.

ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ ТЕМ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ (СРС И СРСП)

Можно ли изменить свое мышление?

Информационная среда общества.

Анализ первоисточников по проблемам развития критического и творческого мышления.

Обзор методов анализа медиатекстов и функционирования медиа в социуме.

Критический анализ медиатекстов.

Место и роль медиа и медиаобразования в современном мире.

Медиаобразование в контексте «диалога культур» и глобализации.

Медиаобразование и медиакритика как формы защиты аудитории от негативного воздействия массмедиа.

Психологические манипуляции в рекламе.

Информационно-психологическая безопасность личности.

Теория решения изобретательских задач (Г. Альтшуллер).

Роль критического мышления в воспитании и образовании (Д. Дьюи).

К. Поппер: логика научного исследования и обоснование принципа фальсифицируемости.

Критическое осмысление ложных выводов и аргументации.

Герменевтическая традиция в философии и аналитическое мышление: философия как анализ языка.

Медиасистема региона (на примере Казахстана).

СМИ и медиасистемы как объект научного исследования специалистов разных отраслей.

Логическое и психологическое в понимании критического мышления.

Современная мифология и проблемы манипулирования сознанием.

Анализ исследований в области когнитивной психологии.

ПЕРЕЧЕНЬ ВОПРОСОВ ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ

- Определение критического мышления: сравнительный анализ
- Критика и критическое мышление
- Роль критического мышления в воспитании и образовании.
- Преодоление догматизма: принцип критической проверки.
- Знание и мышление
- Рефлексия в контексте критического мышления
- Корректная и некорректная аргументация
- Информационная среда общества
- Инструменты критического мышления
- Основные элементы и показатели критического мышления
- Общие закономерности и механизмы процессов познания
- Психология критического мышления
- Объяснение, понимание, интерпретация в контексте методологии критического мышления
- Классическая модель рациональности и дискуссия о ценностях
- Историко-философские и методологические основания развития принципов критического мышления
- Критическое мышление как мышление, приводящее к объективной истине*
- Информационная грамотность и медиаобразование
- Методика формирования критического мышления в системе среднего и высшего образования
- Критическое мышление как образовательная технология
- Сравнительный анализ стратегий творческого мышления*
- От критического осмысления к творческому мышлению
- Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности
- Критическое мышление против технологий манипулирования сознанием
- Методы анализа медиатекстов и процессов функционирования медиа в социуме
- Система средств массовой информации и коммуникации: история и современность.
- Роль медиа в современной жизни
- Критическое мышление и развитие медиакомпетентности

Внешние и внутренние (личностные) факторы стимулирования творчества.

Латеральное и вертикальное мышление: Эдвард де Боно
Поиск альтернативных решений

Практические (творческие) задания

Проанализируйте актуальность форм и методов медиаобразования (по вашему мнению). Аргументируйте свой ответ.

Раскройте содержание психотехнологий формирования доверия к рекламе: техники самораскрытия, влияния озвучивающего рекламу персонажа, использования значимых символов, использования архетипов – образов, отражения мыслей и чувств. Аргументируйте свой ответ.

Суггестия (внушение) – форма межличностного и межгруппового общения, при котором передача информации, происходит посредством частично неосознаваемого, направленного сигнала на вербальном и/или невербальном уровнях. Перечислите и проанализируйте виды суггестивного воздействия на сознание личности? Какие философские теории раскрывают природу суггестивного воздействия? Аргументируйте свой ответ.

От лица молодого, но неизвестного автора составьте краткое письмо издателю, в котором объясните, какие достоинства Вашего нового романа предстоит оценить потенциальным читателям, какие уникальные черты произведения позволят ему стать бестселлером.

Удачная реклама по определению Билла Слейтера это – «Умение овладеть воображением публики... пусть это даже будет нечто вроде рекламы с танцующими изюминками... ». Другой известный маркетолог Дэвид Леже возражает ему «никаких излишеств: удачная реклама должна заставлять публику покупать и держать ее в этом состоянии». Как вы относитесь к этим аргументам. Какова ваша интерпретация удачной рекламы? *Аргументируйте свой ответ.*

Сократ утверждал: «Я знаю, что ничего не знаю». По форме это логически противоречивое утверждение (если человек ничего не знает, то не может знать и о том, что он не знает). По содержанию же это своеобразная попытка сформулировать ряд принципов познания. Раскройте суть высказывания и аргументируйте свою позицию.

Самый известный силлогизм гласит: «Все люди смертны. Сократ – человек. Следовательно, Сократ смертен». Этот силлогизм может показаться взрослому человеку трюизмом, не дающим никакой информации, никакой пищи для размышления. Гегель в «Науке логики» писал о нем: «Такое умозаключение сразу же наводит скуку, как только его услышат». Составьте аргументативный текст подтверждающий либо опровергающий данное положение.

Из взаимоограничения свободы вытекают многообразные обязанности человека; из взаимодопущения свободы вытекают не менее многообразные права человека. Раскройте смысл утверждения и следующих из него выводов. Подтвердите ваш ответ рядом аргументов.

Приведите ряд аргументов и подтвердите либо подвергните критике следующие утверждение М. Монтеня: «Если можно быть учеными чужой ученостью, то мудрыми мы можем быть лишь собственной мудростью».

Гегель писал: «хитрость – слабость ума». Ответьте на вопрос является ли хитрость исключительно отрицательным качеством мышления, и в каких случаях она действительно указывает на слабость ума. Аргументируйте свой ответ.

Проведите сравнительный анализ мысли Ансельма Кентерберийского «верю, чтобы понимать» и мысли Пьера Абеляра «принимаю, чтобы верить».

В 1957 г. Хомский приводил в качестве абсолютно бессмысленной фразу «Бесцветные зеленые идеи яростно спят». Но уже в 1959 г. Р.О. Якобсон показал, что стоит поднять уровень метафоризации на один порядок выше, как эта фраза станет осмысленной. Обоснуйте и аргументируйте данное утверждение и постройте суждение, воспользовавшись предложением Р.О. Якобсона.

«Гениальность творческой личности в том и заключается, что она превращает искусство из самовыявления личности, в самовыявление общества». Согласны ли вы с данной мыслью? Аргументируйте свой ответ.

Своеобразную интерпретацию силлогизма «Все люди смертны. Сократ – человек, следовательно, Сократ смертен» дает Б. Рассел. Он пишет: «В действительности мы знаем не то, что «все люди смертны», ... и это доказательство является индукцией, а не дедукцией». Объясните данный вывод. Подберите аргументы, подтверждающие либо опровергающие подобный вывод.

С каким из приведенных высказываний вы согласны «Как много есть на свете вещей, которые мне не нужны (Сократ), «Если вещь не годна для одной цели, ее можно употребить для другой» (Лао цзы)? Возможно ли найти компромиссный подход? Аргументируйте свой ответ.

Познание – это творчество. Как Вы считаете, процесс овладения знанием, которые уже открыты, известны, является творческим или репродуктивным? Аргументируйте свою позицию.

Прокомментируйте следующее высказывание: «Каждый новый культурный контекст не просто «принимает» созданные в прошлом художественные творения, но интерпретирует их в собственном духе». Аргументируйте свой ответ.

Вслед за ведущим теоретиком в области сетевых технологий М. Кастельсом можно отметить, что сетевая структура представляет собой комплекс взаимосвязанных узлов. Дайте развернутое определение понятий, «сеть», «сетевая структура», «узлы» и др. прокомментируйте определение.

Прокомментируйте и дайте оценку высказываниям Дж. С. Милля, выдвинувшего идею толерантности как главного условия свободы, а также Дж. Роулса, определившего его как ценность лежащую в основе социальной справедливости. Согласны ли Вы с такой оценкой роли толерантности как принципа организации социальных отношений? Аргументируйте свой ответ

Дайте развернутое определение понятий медиаобразование», «медиаграмотность», «медиакомпетентность», «медиапедагогика». Охарактеризуйте современную ситуацию в области развития медиаобразования и его потенциальные возможности. Аргументируйте свой ответ.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ И ТЕМАТИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ *по дисциплине «Критическое мышление»*

Задание	Методические рекомендации и содержание задания	Литература*
Модуль 1 - Принципы и признаки критического мышления		
СРС – 1. Тема: «Составление глоссария» Форма сдачи: словарь Срок сдачи: 2 неделя	Составить словарь важнейших понятий, используемых в контексте рассмотрения проблем критического мышления, необходимо дать краткое определение каждого понятия, а также ОБЯЗАТЕЛЬНО указать источник цитирования. Возможно использовать для составления словаря перечень ключевых слов представленный к каждой теме, в рамках краткого лекционного курса <i>Например:</i> критическое мышление, информация, мышление, знание, критика, рефлексия, сомнение, доказательство, опровержение, аргументация и др.	Литература выбирается студентом самостоятельно на основе списка рекомендуемой литературы
СРС – 2. Тема: «Можно ли изменить свое мышление?» Форма сдачи: эссе Срок сдачи: 3 недели	Выполняя работу необходимо рассмотреть проблему формирования мышления с позиции междисциплинарной методологии (философия, логика, психология, педагогика и др.). Эссе – это научный очерк по определенной теме. Структура, основные вопросы, авторы определяются студентом самостоятельно в процессе работы над темой. При выполнении работы обязательным является изложение авторской точки зрения, собственного понимания проблемы	• Библер В.С. Мышление как творчество. – М., 1975. – 325 с. • Боно Э. Учите вашего ребенка мыслить. – М., 1998. – 336 с. • Бутенко А.В. Критическое мышление: метод, теория, практика. – М.: Мирос, 2002. – 176 с.

СРС - 3. Тема: «Анализ первоисточников по проблемам развития критического и творческого мышления». Форма сдачи: реферат, доклад Срок сдачи: 5 недели	Задание охватывает значительный период от Античности до современности. При подготовке реферата необходимо самостоятельно выбрать автора и работу, а также сформулировать тему работы, в которой указывается предмет реферативного исследования - наименование теории (либо основных понятий, концепций и т.п.) и автор. Реферат - краткое изложение содержания оригинала – первоисточника. В реферате приводятся основные сведения о предмете, объекте исследования, о целях и методах, о результатах выполненного исследования.	<i>Литература выбирается студентом самостоятельно на основе списка рекомендуемой литературы</i>
СРС - 4. Тема: Информационная среда общества. Форма сдачи: письменная работа. Срок сдачи: 7 недели	В рамках работы необходимо рассмотреть феномен массовой коммуникации в контексте общих положений теории социальной коммуникации. - Охарактеризуйте массовую коммуникацию как социальный институт? - Метатеория социальной коммуникации: предмет, задачи, специфика методологии? - Формы коммуникативного взаимодействия - Перечислите и охарактеризуйте основные уровни коммуникативной деятельности?	• Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: учебное пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2002 • Богомолова Н.Н. Массовая коммуникация и общение. – М., 1988 • Грушевицкая, Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. • Луман Н. Что такое коммуникация? // Социологический журнал. –1995. – № 3. • Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие: пер. с нем. / ред. Д.В. Складнев. – СПб.: Наука, 2000.

Модуль 2 - Практические аспекты развития критического мышления		
СРС – 5. «Обзор методов анализа медиатекстов и функционирования медиа в социуме» Форма сдачи: аналитический обзор. Срок сдачи: 9 недель	Процесс развития критического мышления предусматривает активное использование методов анализа медиатекстов и функционирования медиа в социуме. Среди этих методов можно выделить: контент-анализ, структурный анализ, анализ стереотипов, анализ культурной мифологии, автобиографический (личностный) анализ, семиотический анализ, герменевтический анализ культурного контекста. Аналитический обзор – это письменная работа, включающая проработку различных источников, позиций, концепций по изучаемому материалу. Необходимо представить краткую характеристику изучаемых методов, проанализировать их достоинства, недостатки, специфику применения.	• Бондаренко Е.А. Технологии в сфере медиакультуры. Методическое пособие. – М., 2001.
СРС - 6. Тема: «Информационно-психологическая безопасность личности». Форма сдачи: экспертная оценка Срок сдачи: 11 неделя	Письменная работа, представляющая собой анализ содержания статьи, монографии, с выявлением сильных и слабых сторон и заключение эксперта (профессиональный взгляд на проблему с теоретической и практической точки зрения).	Алексеева И.Ю. Критическое мышление как фактор информационной безопасности / И.Ю. Алексеева. – [Электронный ресурс]: http:// www.isn.ru/index09.shtml. • Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – СПб.: Речь, 2004. – 304 с. • Зелинский С.А. Манипуляции массами и психоанализ. СПб.: Скифия, 2008. – 248 с. • Каландаров К.Х. Управление общественным сознанием. Роль коммуникативных процессов. — М.: Гуманитарный центр «Монолит». – 1998. – 80 с.

CPC – 7 Тема: «Медиаобразование и медиакритика как формы защиты аудитории от негативного воздействия масс-медиа» Форма сдачи: презентация. Срок сдачи: 12 неделя	Работа направлена на формирование практических навыков критического мышления и предполагает анализ отдельных аспектов функционирования современных средств массовой информации и коммуникации. Работа должна быть подготовлена в виде презентации, содержащей наглядный цифровой, табличный и иллюстративный материал по теме исследования. <i>Примерный перечень тем:</i> Психологические манипуляции в рекламе Критический анализ медиатекстов Медиаконтекст знания и роль СМИ в современном обществе Медиаобразование в контексте «диалога культур» и глобализации Теория решения изобретательских задач (Альтшуллер Г.). Роль критического мышления в воспитании и образовании (Д. Дьюи). К. Поппер: логика научного исследования и обоснование принципа фальсифицируемости. <i>Критическое осмысление ложных выводов и аргументации</i> Герменевтическая традиция в философии и аналитическое мышление: философия как анализ языка. Медиасистема региона (на примере Казахстана)	Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. – М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. – CD. – 1400 с. Литература выбирается студентом самостоятельно на основе списка рекомендуемой литературы
--	---	--

СРС - 8. Тема: «Презентация исследовательского проекта по теме...». Форма сдачи: реферат, доклад Срок сдачи: 14 неделя	СМИ и медиасистемы как объект научного исследования специалистов разных отраслей Логическое и психологическое в понимании критического мышления Современная мифология и проблемы манипулирования сознанием Анализ исследований в области когнитивной психологии <u>Возможно представить самостоятельно сформулированную тему</u> При подготовке работы необходимо выбрать направление исследование, подобрать литературу, самостоятельно конкретизировать и сформулировать основные проблемы работы.	• Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: Изд-во ЦВВР, 2002. – 708 с. • Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. – М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. – CD. – 1400 с. • Бондаренко Е.А. Технологии в сфере медиакультуры: методическое пособие. – М., 2001. • Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. – 270 с. • Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации: монография. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2007. – 270 с.
СРС - 9. Тема: «Медиаобразование и медиаграмотность». Форма сдачи: коллоквиум Срок сдачи: 15 неделя	Основные вопросы: – Критическое мышление по отношению к системе медиа и медиатекстам – Развитие современных информационных технологий и понятие медиаграмотности. – Охарактеризуйте основные методы формирования медиаграмотности – Каковы возможности теории медиаобразования как развития «критического мышления»? – Теория медиаобразования как развития критического мышления в концепции Л. Мастермана. – Основные концепции медиаобразования применительно к ситуации в современной казахстанской культуре.	

* Рекомендуемая литература по темам может быть дополнена студентом самостоятельно.

ЛИТЕРАТУРА

Основная:

1. Альберт Х. Тракта́т о критическом разуме: пер с нем. – М.: Едиториал УРСС, 2003.
2. Андерсон Д. Дума́й, пыта́йся, разви́вайся: пер. с англ. – СПб.: Азбука, 1996.
3. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения: пер. с англ. – Харьков: Изд-во Институт прикладной психологии, «Гуманитарный Центр», 2005.
4. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000.
5. Плаус С. Психология оценки и принятия решений: пер. с англ. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1998.
6. Поппер К.Р. Логика научного исследования. – М.: Республика, 2004.
7. Поппер К.Р. Объективное знание. Эволюционный подход. – М.: Эдиториал УРСС, 2002.
8. Поппер К.Р. Предположения и опровержения: Рост научного знания. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПЛ «Ермак», 2004.

Дополнительная:

1. МакМаллин Р. Практикум по когнитивной терапии: Пер. с англ. – СПб.: Речь, 2001.
2. Эволюционная эпистемология и логика социальных наук: Карл Поппер и его критики. – М.: Эдиториал УРСС, 2000.
3. Фоллмер Г. Эволюционная теория познания: врождённые структуры познания в контексте биологии, психологии, лингвистики, философии и теории науки. – М.: Русский Двор, 1998.
4. Величковский Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006.
5. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии. – 2-е изд.: пер. с англ. – СПб.: Речь, 2002.
6. Paul, Richard W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990.

ПРИМЕРЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ПО КУРСУ

Практические занятия курса (ключевые темы)

**Тема «КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И
РАЗВИТИЕ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ»¹.**

I. Овладение студентами креативными умениями на материале медиакультуры с помощью эвристической, игровой методики и технических средств.

Литературно-имитационные творческие задания: заявка на оригинальный сценарий медиатекста (фильма, телепередачи, клипа и т.д.); сценарная разработка – «экранизация» эпизода известного литературного произведения; сценарная разработка эпизода из собственной заявки на сценарий медиатекста; оригинальный минисценарий, рассчитанный на 3-5 минут экранного действия и осуществимый в практике студенческой видеосъемки; «режиссерский сценарий» – по написанному минисценарию или сценарной разработке эпизода.

Театрализованно-ситуативные творческие задания: ролевая игра «на съемочной площадке»: а) режиссура – общее руководство согласно режиссерскому сценарию, выбор «актеров», «телеведущих», определение актерских, операторских, оформительских, звуко-музыкальных, цветоцветовых решений, учет жанрово-стилистических особенностей произведения и т.д.; б) операторская реализация системы планов, ракурсов, мизансцен, движений видеокамеры, глубины кадра, и т.д.; в) осветительные, звукооператорские, декоративно-художественные, актерские, монтажные и иные задачи, анимация. Ролевая игра «дубляжно-тонировочный период»: а) сравнение различных вариантов переозвучивания эпизода - форсирование и микширование шумов, громкости речи, музыки, тембров, интонации и пр.; б) осуществление разных трактовок «дубляжа» незнакомого аудитории видеофрагмента (лишенного звуковой фонограммы), либо эпизода из иностранного произведения экранного искусства; в) освоение разнообразных звуковых, шумовых спецэффектов (имитация звуков, звуконаложение и пр.). Ролевые игры «Редакция газеты», «Издательский центр», «Рекламное агентство», «Теленовости», «Репортаж» и др.

Изобразительно-имитационные творческие задания: создание рекламных афиш (к своим заявкам или к медиатекстам профессионалов) с помощью коллажей с дорисовками; рисунки и коллажи на темы произведений медиакультуры; рисованные комиксы по мотивам популярных медиатекстов.

II. Восприятие медиатекстов.

Творческие задания на восстановление в памяти динамики пространственно-временных, аудиовизуальных образов кульминационных эпизодов медиатекстов в процессе коллективного обсуждения.

¹ Федоров А.В. Программа учебного курса «Медиаобразование в западных странах»// Медиаобразование. – 2006. – № 3. – С. 95-109.

Литературно-имитационные творческие задания: описание основных признаков лучшей (худшей) установки на восприятие конкретного медиатекста; описание лучших (худших) объективных (обстановка во время контакта и т.д.) и субъективных (настроение, индивидуальные психофизиологические данные и т.д.) условий восприятия медиатекста; составление рассказа от имени героя медиатекста, сохранение особенностей его характера, лексики и т. п. (идентификация, сопереживание, сотворчество); постановка персонажа медиатекста в измененную ситуацию (с переменной названия, жанра, времени, места действия медиатекста, его композиции: завязки, кульминации, развязки, эпилога и т.д.; возраста, пола, национальности персонажа и пр.); составление рассказа от имени одного из неодушевленных предметов, фигурирующих в медиатексте; подбор прозаических, поэтических, театральных, живописных, музыкальных произведений, ассоциирующиеся с тем или иным медиатекстом, обоснование своего выбора; составление монологов (письма в редакции газет и журналов, на телевидение и киностудии и т.д.) от имени представителей аудитории с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящихся на разных уровнях медиавосприятия («первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация», учет ориентации на развлекательную, рекреативную, компенсаторную и другие функции медиакультуры); раскрытие (на примере конкретного медиатекста массовой (популярной) культуры) сущности механизма «эмоционального маятника» (чередование эпизодов, вызывающих положительные (радостные) и отрицательные (шоковые) эмоции у публики; обоснование причин успеха у аудитории самых популярных медиатекстов (фильмов, компьютерных игр, телепередач и т.д.) последних лет (опора на миф, фольклор, зрелищность жанра, систему «эмоциональных перепадов», наличие развлекательной, рекреационной, компенсаторной и других функций медиакультуры, счастливый конец, авторская интуиция и т.д.); составление прогноза массового успеха медиатекстов по рекламным аннотациям (рекламные издания, телереклама и т.д.).

Театрализованно-ситуативные творческие задания: ролевая игра «установка на медиавосприятие» («учитель» и «ученики», «ведущий киноклуба» и «аудитория» и т.д.); театрализованный этюд на тему объективных и субъективных условий восприятия медиатекстов, разных уровней восприятия и т.д.

III. «Критический анализ медиатекстов»

– выявление и рассмотрение содержания эпизодов медиатекстов, с максимальной яркостью воплощающих закономерности произведения в целом;

– анализ логики авторского мышления: в развитии конфликтов, характеров, идей, пространственно-временного и аудиовизуального ряда, монтажа и т.д.;

– определение авторской концепции и обоснование личного отношения к той или иной позиции создателей медиатекста. В том числе – эвристический подход: истинные и ложные трактовки логики авторского мышления на материале конкретного эпизода медиатекста; верные и неверные варианты авторской концепции и т.д.

Литературно-имитационные творческие задания: аннотации и сценарии рекламных роликов (или антиреклама); варианты улучшения художественного качества текстов или иных медиатекстов.

Театрализованно-ситуативные творческие задания: ролевая игра на тему пресс-конференции с «авторами» медиатекста; ролевая игра на тему интервью с «зарубежными авторами медиатекста»; ролевая игра на тему «международной встречи медиакритиков»; «юридическая» ролевая игра, включающая «расследование» преступлений отрицательного героя медиатекста, «суд» над авторами медиатекста (гонение со стороны бюрократов, цензуры и пр.); театрализованный этюд на тему рекламной компании в масс-медиа (в прессе, на радио и ТВ, в интернетном сайте и т.д.).

Проблемные коллективные обсуждения и рецензирование медиатекстов (статей, радиопередач, фильмов, телепередач, клипов, компьютерных игр, интернетных сайтов и т.д.); сопоставление и обсуждение рецензий, статей, книг профессионалов; подготовка рефератов, посвященных проблемам медиакультуры; устные коллективные обсуждения медиатекстов; письменное рецензирование медиатекстов.

Тема. «КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ»

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо»²

В основе данной технологии – трехфазовая структура урока.

Технологические этапы

I фаза <i>Вызов</i> <i>(пробуждение имеющихся знаний интереса к получению новой информации)</i>	II фаза <i>Осмысление содержания</i> <i>(получение новой информации)</i>	III фаза <i>Рефлексия</i> <i>(осмысление, рождение нового знания)</i>
---	--	---

Фаза вызова (evocation). Часто отсутствие результативности обучения объясняется тем обстоятельством, что преподаватель конструирует процесс обучения, исходя из поставленных им целей, подразумевая, что эти цели изначально приняты учащимися как собственные. Действительно, постановка целей преподавателем происходит заранее, что и позволяет ему более четко проектировать этапы учебного процесса, определять критерии его результативности и способы диагностики. В то же время многие известные ученые-дидакты, которые развивают в своих исследованиях идеи конструктивистского подхода в обучении (Дж. Дьюи, Б. Блум и другие), считают, что необходимо дать возмож-

² Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления через чтение и письмо: стадии и методические приемы // Директор школы. – 2005. – № 4. – С. 66-72.

ность учащемуся самому поставить цели обучения, создающие необходимый внутренний мотив к процессу учения. Только после этого преподаватель может выбрать эффективные методы для достижения этих целей. Вспомним, что мы усваиваем лучше всего? Обычно это информация по той теме, о которой мы уже что-то знаем. Когда нам проще принять решение? Когда то, что мы делаем, согласуется с имеющимся опытом, пусть и опосредованно.

Итак, если предоставить возможность учащемуся проанализировать то, что он уже знает об изучаемой теме, это создаст **дополнительный стимул для формулировки им собственных целей-мотивов**. Именно эта задача решается на фазе вызова (evocation).

Второй задачей, которая решается на фазе вызова, является задача **активизации познавательной деятельности учеников**. Нередко мы видим, что некоторые школьники на уроке не прикладывают значительных интеллектуальных усилий, предпочитая дожидаться момента, когда другие выполнят предложенную задачу. Поэтому важно, чтобы на фазе вызова каждый смог принять участие в работе, ставящей своей целью актуализацию собственного опыта. Немаловажным аспектом при реализации фазы вызова является систематизация всей информации, которая появилась в результате свободных высказываний учащихся. Это необходимо для того, чтобы они смогли, с одной стороны, увидеть собранную информацию в «укрупненном» категориальном виде, при этом в эту структуру могут войти все мнения: «правильные» и «неправильные». С другой стороны, упорядочивание высказанных мнений позволит увидеть противоречия, нестыковки, непоясненные моменты, которые и определяют направления дальнейшего поиска в ходе изучения новой информации. Причем для каждого из учащихся эти направления могут быть индивидуальными. Школьник определит для себя, на каком аспекте изучаемой темы он должен заострить свое внимание, а *какая* информация требует только проверки на достоверность.

В процессе реализации фазы вызова:

1. Учащиеся могут высказывать свою точку зрения по поводу изучаемой темы, причем делая это свободно, без боязни ошибиться и быть исправленным преподавателем.

2. Важно, чтобы высказывания фиксировались, любое из них будет важным для дальнейшей работы. При этом на данном этапе нет «правильных» или «неправильных» высказываний.

3. Было бы целесообразно сочетание индивидуальной и групповой работы. Индивидуальная работа позволит каждому ученику актуализировать свои знания и опыт. Групповая работа позволяет услышать другие мнения, изложить свою точку зрения без риска ошибиться. Обмен мнениями может способствовать и выработке новых идей, которые часто являются неожиданными и продуктивными. Обмен мнениями может способствовать и появлению интересных вопросов, поиск ответов на которые будет побуждать к изучению нового материала. Кроме того, часто некоторые учащиеся боятся излагать свое мнение преподавателю или сразу в большой аудитории. Работа в небольших группах позволяет таким учащимся чувствовать себя более комфортно.

Роль преподавателя на этом этапе работы состоит в том, чтобы стимулировать учащихся к воспоминанию того, что они уже знают по изучаемой теме, способствовать бесконфликтному обмену мнениями в группах, фиксации и систематизации информации, полученной от школьников. При этом важно не критиковать их ответы, даже если они неточны или неправильны. На данном этапе важным является правило: «Любое мнение учащегося ценно».

Нам, преподавателям, очень сложно выступать в роли терпеливых слушателей своих учеников. Мы привыкли их поправлять, критиковать, морализировать по поводу их действий. Избежание этого и является основной трудностью для работы в режиме педагогической технологии развития критического мышления.

Иногда может возникнуть ситуация, когда заявленная тема незнакома учащимся, когда у них нет достаточных знаний и опыта для выработки суждений и умозаключений. В этом случае можно попросить их высказать предположения или прогноз о возможном предмете и объекте изучения. Итак, в случае успешной реализации фазы вызова у учебной аудитории возникает мощный стимул для работы на следующем этапе – этапе получения новой информации.

Фаза осмысления содержания (realization of mening). Этот этап можно по-другому назвать смысловой стадией. На большинстве уроков в школе, где изучается новый материал, эта фаза занимает наибольшее время. Чаще всего знакомство с новой информацией происходит в процессе ее изложения преподавателем, гораздо реже – в процессе чтения или просмотра материалов на видео или через компьютерные обучающие программы. Вместе с тем в процессе реализации смысловой стадии школьники вступают в контакт с новой информацией. Быстрый темп изложения нового материала в режиме слушания и письма практически исключает возможность его осмысления.

Одним из условий развития критического мышления является отслеживание своего понимания при работе с изучаемым материалом. Именно данная *задача* является основной в процессе обучения на фазе осмысления содержания. Важным моментом является получение новой информации по теме. Если помнить о том, что на фазе вызова учащиеся определили направления своего познания, то учитель в процессе объяснения имеет возможность расставить акценты в соответствии с ожиданиями и заданными вопросами. Организация работы на данном этапе может быть различной. Это может быть рассказ, лекция, индивидуальное, парное или групповое чтение или просмотр видеоматериала. В любом случае это будет индивидуальное принятие и отслеживание информации. Авторы педагогической технологии развития критического мышления отмечают, что в процессе реализации смысловой стадии главная задача состоит в том, чтобы поддерживать активность учащихся, их интерес и инерцию движения, созданную во время фазы вызова. В этом смысле важное значение имеет качество отобранного материала.

Некоторые пояснения. Иногда, далее в случае удачно реализованной фазы вызова, в процессе работы на фазе реализации интерес и активность учащихся ослабевают. Этому может быть несколько объяснений.

Во-первых, тот текст или сообщение, которые содержат информацию по новой теме, могут не отвечать ожиданиям школьников. Они могут быть или слишком сложными, или не содержать ответы на поставленные на первой фазе вопросы. В этом плане несколько легче организовывать изучение новой темы в режиме слушания. Однако, учитывая психологические особенности восприятия лекции, необходимо использовать специальные приемы активизации внимания и стимулирования критического осмысления. Работа в режиме чтения более сложна для организации. Но, как отмечают авторы педагогической технологии развития критического мышления, чтение в гораздо большей степени стимулирует процесс критического осмысления, так как это сам по себе процесс индивидуальный, не регламентированный по скорости восприятия новой информации. Таким образом, в процессе чтения школьники имеют возможность перечитать непонятное, отметить наиболее важные фрагменты, обратиться к дополнительным источникам.

Во-вторых, учитель не всегда использует возможные приемы стимулирования внимания и активно хотя данные приемы достаточно хорошо известны. Это и проблемные вопросы по ходу объяснения рассказа, графическое представление материала, интересные факты и комментарии. Кроме того, существуют приемы для вдумчивого чтения.

Нельзя не обратить внимание на еще одно обстоятельство. Так же как и на первой стадии работы в режиме технологии развития критического мышления, на смысловой стадии учащиеся самостоятельно продолжают активно конструировать цели своего учения. Постановка целей в процессе знакомства с новой информацией осуществляется при ее наложении на уже имеющиеся знания. Школьники могут найти ответы на ранее заданные вопросы, решить возникшие на начальном этапе работы затруднения. Но далеко не все вопросы и затруднения могут быть разрешены. В этом случае важно, чтобы учитель стимулировал учащихся к постановке новых вопросов, поиск ответов через контекст той информации, с которой учащиеся работают.

На фазе осмысления содержания учащиеся:

1. Осуществляют контакт с новой информацией.
2. Пытаются сопоставить эту информацию с уже имеющимися знаниями и опытом.
3. Акцентируют свое внимание на поиске ответов на возникшие ранее вопросы и затруднения.
4. Обращают внимание на неясности, пытаясь поставить новые вопросы.
5. Стремятся отследить сам процесс знакомства с новой информацией, обратить внимание на то, что именно привлекает их внимание, какие аспекты менее интересны и почему.
6. Готовятся к анализу и обсуждению услышанного или прочитанного.

Преподаватель на данном этапе:

1. Может быть непосредственным источником новой информации. В этом случае его задача состоит в ее ясном и привлекательном изложении.

2. Если школьники работают с текстом, учитель отслеживает степень активности работы, внимательности при чтении.

3. Для организации работы с текстом учитель предлагает различные приемы для вдумчивого чтения и размышления о прочитанном.

Авторы педагогической технологии развития критического мышления отмечают, что необходимо выделить достаточное время для реализации смысловой стадии. Если учащиеся работают с текстом, было бы целесообразно выделить время для второго прочтения. Это достаточно важно, так как для того, чтобы прояснить некоторые вопросы, необходимо увидеть текстовую информацию в различном контексте.

Фаза рефлексии (reflection). Роберт Бустром в книге «Развитие творческого и критического мышления» отмечает: «Рефлексия – особый вид мышления... Рефлексивное мышление значит фокусирование вашего внимания. Оно означает тщательное взвешивание, оценку и выбор». В процессе рефлексии та информация, которая была новой, становится присвоенной, превращается в собственное знание. Анализируя функции двух первых фаз технологии развития критического мышления, можно сделать вывод о том, что, по сути, рефлексивный анализ и оценка пронизывают все этапы работы. Однако рефлексия на фазах вызова и реализации имеет другие формы и функции. На третьей же фазе рефлексия процесса становится основной целью деятельности школьников и учителя.

Необходимые пояснения. Часто на детальную рефлексию практически не остается времени. Мы отмечали, что большое внимание на уроках уделяется, прежде всего, изложению нового материала. Школьники не привыкли к тому, что после этого этапа им могут быть заданы вопросы типа: «Какая информация привлекла Ваше внимание?», «Что Вы делали для того, чтобы выделить основную мысль прочитанного текста?» и тому подобные. Еще большую растерянность может вызвать предложение учителя поделиться в парах или в группе мнениями о возникших по ходу урока вопросах. Ответы в этом случае не отличаются разнообразием и смысловой насыщенностью. Мало кто из учеников может задать вопросы аудитории или учителю о возникших трудностях в усвоении нового материала или его интересных моментах. Большая часть задаваемых вопросов – из разряда поясняющих или фактологических. Все это свидетельствует о том, что рефлексия в обучении не может проводиться спонтанно. Она требует систематичности на всех этапах работы, а также регулярности и методической последовательности.

Рефлексивный анализ направлен на прояснение смысла нового материала, построение дальнейшего маршрута обучения (это понятно, это непонятно, об этом необходимо узнать еще, по этому поводу лучше было бы задать вопрос и так далее). Но этот анализ мало полезен, если он не обращен в словесную или письменную форму. Именно в процессе вербализации тот хаос мыслей, который был в сознании в процессе самостоятельного осмысления, структурируется, превращаясь в новое знание. Возникшие вопросы или сомнения могут быть разрешены. Кроме того, в процессе обмена мнениями по поводу прочитанного

или услышанного учащиеся имеют возможность осознать, что один и тот же текст может вызывать различные оценки, которые отличаются по форме и по содержанию. Некоторые из суждений других школьников могут оказаться вполне приемлемыми для принятия как своих собственных. Другие суждения вызывают потребность в дискуссии. В любом случае этап рефлексии активно способствует развитию навыков критического мышления.

Итак, каковы механизмы реализации фазы рефлексии при работе в режиме технологии развития критического мышления?

Не вызывает никаких сомнений важность отслеживания развития знаний учащихся. Механизм этого развития можно представить следующим образом:

Актуализация имеющихся знаний, выявление затруднений и пробелов в знаниях, формулировка вопросов. Итог – постановка целей учебной деятельности.	Знакомство с новой информацией, ее соотнесение с имеющимися знаниями, поиск ответов на поставленные ранее вопросы, выявление затруднений и противоречий, корректировка целей.	Суммирование и систематизация новой информации, ее оценка, ответы на поставленные ранее вопросы, формулировка вопросов, постановка новых целей учебной деятельности.
--	---	--

Механизм рефлексии в режиме технологии развития критического мышления.

Преподаватель	Рефлексия педагогического процесса, осознание собственных действий и действий учеников	Становление нового педагогического опыта, развитие мастерства	Э ф ф е к т и в - н о с т ь п е д а г о г и ч е с к о г о п р о ц е с с а
Ученик	Рефлексия процесса, осознание своего «я», своего опыта, собственных действий и действий других учащихся и преподавателей	Рождение нового знания, становление опыта, развитие личности	

Механизм рефлексии на уровне педагогического процесса в режиме технологии развития критического мышления.

Функции трех фаз технологии развития критического мышления

Вызов Мотивационная (побуждение к работе с новой информацией, пробуждение интереса к теме) Информационная (вызов «на поверхность» имеющихся знаний по теме) Коммуникационная (бесконфликтный обмен мнениями)	Осмысление содержания Информационная (получение новой информации по теме) Систематизационная (классификация полученной информации по категориям знания)	Рефлексия Коммуникационная (обмен мнениями о новой информации) Информационная (приобретение нового знания) Мотивационная (побуждение к дальнейшему расширению информационного поля) Оценочная (соотнесение новой информации и имеющихся знаний, выработка собственной позиции, оценка процесса)
--	---	---

ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

КЛАСТЕРЫ

Прием «Кластеры» применим как на стадии вызова, так и на стадии рефлексии. Суть приема заключается в том, что информация, касающаяся какого-либо понятия, явления, события, описанного в тексте, систематизируется в виде кластеров (гроздьев). В центре находится ключевое понятие. Последующие ассоциации обучающиеся логически связывают с ключевым понятием. В результате получается подобие опорного конспекта по изучаемой теме.

Данный прием позволяет каждому учащемуся выйти на собственное целеполагание, выделить значимые именно для него понятия. Прием «Кластер» позволяет не только активизировать лексические единицы в речи учащихся и ввести новые, но и, объединив их в связное высказывание, тренировать различные грамматические структуры, в зависимости от поставленной цели.

Дерево предсказаний

Этот прием помогает строить предположения по поводу развития сюжетной линии рассказа или повествования. Правила работы с данным приемом таковы: возможные предположения учащихся моделируют дальнейший финал данного рассказа или повествования. Ствол дерева – тема, ветви – предположения, которые ведутся по двум основным направлениям – «возможно» и «вероятно» (количество «ветвей» не ограничено), и, наконец, «листья» – обоснование этих предположений, аргументы в пользу того или иного мнения. «Дерево предсказаний» целесообразно использовать на стадии закрепления лексики с

целью анализа какой – либо проблемы, обсуждения текста, прогнозирования событий. Поскольку данный прием строится именно на предположении и прогнозировании, то в речи учащихся активно используются конструкции будущего времени и сослагательного наклонения.

ИНСЕРТ

Инсерт, авторы Воган и Эстес, относится к группе приемов, развивающих критическое мышление учащихся. Прием очень эффективен при работе над формированием навыков изучающего чтения, на стадии вызова. С помощью приема «Инсерт» возможно решение обширного спектра лексико-грамматических задач, так как любой текст богат речевыми образцами и грамматическими структурами. Этот прием работает и на стадии осмысления. Для заполнения таблицы вам понадобится вновь вернуться к тексту, таким образом, обеспечивается вдумчивое, внимательное чтение. Технологический прием «Инсерт» и таблица «Инсерт» делают зримыми процесс накопления информации, путь от «старого» знания к «новому». Важным этапом работы станет обсуждение записей, внесенных в таблицу, или маркировки текста.

I – interactive N – noting S – system E – effective R – reading and T – thinking	Самоактивизирующая системная разметка для эффективного чтения и размышления	« V» – уже знал «+» – новое «–» – думал иначе «?» – не понял, есть вопросы
---	--	---

ЗАГАДКА

Прием «Загадка» очень эффективен при работе над лексической стороной речи на любой стадии изучения иностранного языка. Он позволяет активизировать в памяти учащихся изученные лексические единицы и способствует развитию различных видов памяти. Кроме того, данный прием можно использовать на начальном этапе работы над темой для введения лексических единиц.

ЗИГЗАГ - 2

Прием «Зигзаг» относится к группе приемов развития критического мышления и требует организации работы учащихся вместе: в парах или небольших группах над одной и той же проблемой, в процессе которой выдвигаются новые идеи. Эти идеи и мнения обсуждаются, дискутируются. Процесс обучения сообща в большей степени приближен к реальной действительности, чем традиционное обучение: чаще всего мы принимаем решения в процессе общения в небольших группах, временных творческих коллективах. Эти решения принимаются как на основе компромисса, так и на основе выбора наиболее ценного мнения, выдвинутого кем-либо из группы.

Целью данного приема является изучение и систематизация большого по объему материала. Для этого предстоит сначала разбить текст на смысловые отрывки для взаимообучения. Количество отрывков должно совпадать с количеством членов групп. Например, если текст разбит на 5 смысловых отрывков, то в группах (назовем их условно рабочими) – 5 человек.

1. В данной стратегии может не быть фазы вызова как таковой, так как само задание – организация работы с текстом большого объема – само по себе служит вызовом.

2. Смысловая стадия. Класс делится на группы. Группе выдаются тексты различного содержания. Каждый учащийся работает со своим текстом: выделяя главное, либо составляет опорный конспект, либо использует одну из графических форм (например «кластер»). По окончании работы учащиеся переходят в другие группы – группы экспертов.

3. Стадия размышления: работа в группе «экспертов». Новые группы составляются так, чтобы в каждой оказались «специалисты» по одной теме. В процессе обмена результатами своей работы, составляется общая презентационная схема рассказа по теме. Решается вопрос о том, кто будет проводить итоговую презентацию. Затем учащиеся пересаживаются в свои первоначальные группы. Вернувшись в свою рабочую группу, эксперт знакомит других членов группы со своей темой, пользуясь общей презентационной схемой. В группе происходит обмен информацией всех участников рабочей группы. Таким образом, в каждой рабочей группе, благодаря работе экспертов, складывается общее представление по изучаемой теме.

4. Следующим этапом станет презентация сведений по отдельным темам, которую проводит один из экспертов, другие вносят дополнения, отвечают на вопросы. Таким образом, идет "второе слушание" темы.

Итогом урока может стать исследовательское или творческое задание по изученной теме.

Этот прием применяется и на текстах меньшего объема. В этом случае текст изучается всеми учениками, принцип деления на группы – вопросы к данному тексту, их количество должно совпадать с количеством участников группы. В экспертные группы собираются специалисты по одному вопросу: для более детального его изучения, обмена мнениями, подготовки подробного ответа на вопрос, обсуждения формы его представления. Вернувшись в рабочие группы, эксперты последовательно представляют варианты ответов на свои вопросы.

БОРТОВОЙ ЖУРНАЛ

Прием «Бортовой журнал» – это способ визуализации материала. Он может стать ведущим приемом на смысловой стадии.

Бортовые журналы – обобщающее название различных приемов обучающего письма, согласно которым учащиеся во время изучения темы записывают свои мысли. Когда бортовой журнал применяется в самом простейшем варианте, перед чтением или иной формой изучения материала, учащиеся записывают ответы на следующие вопросы:

Что мне известно по данной теме? **Что нового я узнал из текста?**

Встретив в тексте ключевые моменты, учащиеся заносят их в свой бортовой журнал. При чтении, во время пауз и остановок, учащиеся заполняют графы бортового журнала, связывая изучаемую тему со своим видением мира, со своим личным опытом. Проводя подобную работу, учитель вместе с учениками старается продемонстрировать все процессы зримо, чтобы потом ученики могли этим пользоваться.

Интересным приемом является «Двухчастный дневник». Этот прием дает возможность читателю увязать содержание текста со своим личным опытом. Двойные дневники могут использоваться при чтении текста на уроке, но особенно продуктивна работа с этим приемом, когда учащиеся получают задание прочитать текст большого объема дома.

Цитата

Комментарии

В левой части дневника учащиеся записывают те моменты из текста, которые произвели на них наибольшее впечатление, вызвали какие-то воспоминания, ассоциации с эпизодами из их собственной жизни, озадачили их, вызвали протест или, наоборот, восторг, удивление, такие цитаты, на которых они «споткнулись». Справа они должны дать комментарий: что заставило записать именно эту цитату. На стадии рефлексии учащиеся возвращаются к работе с двойными дневниками, с их помощью текст последовательно разбирается, учащиеся делятся замечаниями, которые они сделали к каждой странице. Учитель знакомит учащихся с собственными комментариями, если хочет привлечь внимание учащихся к тем эпизодам в тексте, которые не прозвучали в ходе обсуждения. «Трехчастные дневники» имеют третью графу – «письма к учителю». Этот прием позволяет работать не только с текстом, но и проводить диалог с учителем по поводу прочитанного.

Цитата	Комментарии. Почему эта цитата привлекла ваше внимание?	Вопросы к учителю
--------	---	-------------------

ЧТЕНИЕ (ПРОСМОТР, ПРОСЛУШИВАНИЕ) С ОСТАНОВКАМИ

Этот прием эффективен при работе над чтением текста проблемного содержания, а так же при работе с аудиальными и визуальными пособиями. Прием «Чтение с остановками» помогает прорабатывать материал детально. Кроме того, учащиеся имеют возможность пофантазировать, оценить факт или событие критически, высказать свое мнение. Здесь происходит обучение как критическому мышлению, так сказать рефлексивному, на стадии осмысления материала, так и творческому, на стадии прогнозирования событий. Все имеющиеся лек-

сико-грамматические навыки востребованы, поскольку от учащихся требуется связанное монологическое высказывание. Если таковая цель имеется, то можно направить речевую деятельность учащихся в конкретном грамматическом русле, например, на стадии прогнозирования, активизировать структуры будущего времени и сослагательного наклонения.

КРУГИ ПО ВОДЕ

Этот прием является универсальным средством активизировать знания учащихся и их речевую активность на стадии вызова. Опорным словом к этому приему может стать изучаемое понятие, явление. Оно записывается в столбик и на каждую букву подбираются существительные (глаголы, прилагательные, устойчивые словосочетания) к изучаемой теме. По сути это небольшое исследование, которое может начаться в классе и иметь продолжение дома.

Метод «Шесть шляп мышления» Эдварда де Боно для развития навыков работы с информацией³

Сегодня вряд ли кто-то будет спорить с тем, что навыки работы с информацией необходимы. Метод Эдварда де Боно «Шесть шляп мышления» — простой и практичный способ получить навыки практического мышления для более объективного восприятия информации, какой бы сферы это не касалось (научное познание, обучение, межличностное взаимодействие).

Метод «Шесть шляп мышления» это метод ролевой игры. Надевая шляпу определенного цвета (буквально или мысленно), человек играет определенную роль, которая ей соответствует, смотрит на себя со стороны, смотрит на проблему с определенной точки зрения. Меняя шляпы, меняет роли, ракурсы рассмотрения вопроса. Используя метод Эдварда де Боно, мы можем поменять автоматическое, реагирующее мышление на намеренное и сосредоточенное.

Белая шляпа – объективные факты и цифры. Факты и цифры слишком часто становятся частью аргументации, подкрепляющей определенную точку зрения. Факты чаще приводятся с какой-то целью, чем сообщают о том, что действительно есть на самом деле. И здесь нам важно выяснить как то, что мы знаем по данному вопросу, так и то, что мы НЕ знаем. Мы должны задать себе и оппоненту следующие вопросы:

- какая информация имеется;
- какая информация необходима;
- как и где получить недостающую информацию.
- Ключевые моменты;
- отметить конфликтующие/противоречащие точки зрения;
- оценить уместность и точность информации;
- отделить факты от предположений;
- определить действия, необходимые для устранения пробелов;
- узнать о настроениях и эмоциях.

³ Боно Э. Шесть шляп мышления. – СПб.: Питер Паблишинг, 1997. – 256 с.

Красная шляпа – мышление в красной шляпе связано с эмоциями и чувствами, а также с иррациональными аспектами мышления (интуицией, предчувствиями). Мышление в красной шляпе является почти полной противоположностью мышлению в белой шляпе — нейтрального, объективного, почти полностью лишённого эмоциональных оттенков. Но оно играет важную роль, если исключить эмоции и чувства как компоненты из процесса мышления, то они спрячутся на заднем плане и будут незаметно влиять на мышление, искажать видение и в итоге направлять фокус внимания в одну сторону, не давая широты восприятия всей картины в целом.

Мышление в красной шляпе позволяет прояснить:

что я сейчас чувствую;

что мне подсказывает моя интуиция;

что говорит мне мой «внутренний голос».

Кроме того, хорошее решение должно завершаться эмоциями. Эмоции являются очень надёжным индикатором удовлетворённости ходом рассмотрения вопроса, решением и возможными последствиями. Если наша голова говорит нам, что решение, которое мы приняли правильное, а в душе тоска, то можем ли мы говорить, что это и есть именно то, что нам нужно, что наши потребности (на всех уровнях) удовлетворены.

Чёрная шляпа – мышление в Чёрной шляпе должно быть логичным и правдивым, это не атака, не критические нападки, это критическое исследование. Мышление в Чёрной шляпе должно быть основано на логике соответствия и несоответствия. Это не «я тебе докажу, что ты не прав», это критический АНАЛИЗ проблемы. Под Чёрной шляпой мы выясняем последствия, факторы, влияние процесса или выполнения нашего решения на ценности, проводим проверку на соответствие и несоответствие, на недостатки.

Вопросы, которые мы задаем «под Чёрной шляпой»:

- каковы возможные проблемы;
- каковы вероятные сложности;
- на что нужно обратить внимание;
- в чем опасность.
- Ключевые моменты. Мышление в Чёрной шляпе:
- помогает в принятии правильного решения;
- указывает на сложности;
- исследует слабые моменты;
- может совпадать с белой шляпой;
- исключительно эффективный инструмент оценки при использовании после Желтой шляпы.

Желтая шляпа – требует сознательного усилия. К сожалению для отрицательного отношения существует больше естественных причин, чем для положительного. Мышление в Чёрной шляпе может защитить нас от ошибок, рисков

и опасностей. Позитивное мышление должно быть смесью любопытства, удовольствия и желания осуществлять задуманное.

Вопросы «под Желтой шляпой»:

- каковы преимущества;
- каковы положительные стороны;
- в чем ценность;
- привлекательна ли концепция данного предложения;
- можно ли это воплотить в жизнь.

Эти противоположные, и в то же время взаимодополняющие Мышление в Черной шляпе и Мышление в Желтой шляпе могут быть использованы и для оценки проблемной ситуации и при оценке поведения другого человека. Не бывает так, чтобы в человеке были либо одни отрицательные, либо одни положительные черты. Это скорее уже наше эмоциональное к нему отношение. Не бывает, что в ситуации или в событии одни только отрицательные моменты. Хотя часто приходится делать сознательные усилия для того, чтобы найти положительные моменты в ситуациях, которые нам кажутся безысходными, безвыходными, тупиковым, критическими. Поиск положительных моментов в этом случае сводится к вопросу «Чему меня это научило или научит?» и т.п.

Зеленая шляпа – мышления имеет непосредственное отношение к новым идеям и взглядам на вещи. Надевая Зеленую шляпу, человек выходит за рамки старых идей, чтобы найти что-то получше. Зеленая шляпа связана с изменениями. Мышление в Зеленой шляпе представляет собой намеренное и сконцентрированное усилие ума, направленное на поиск творческих идей и альтернатив.

Вопросы «под Зеленой шляпой»:

- какие творческие идеи имеются;
- каковы возможные альтернативы;
- как преодолеть сложности, обнаруженные под Черной шляпой.

Творческий подход необходим, когда все остальные методы оказались безрезультатными. Творческое мышление может потребовать провокационных высказываний с заведомо иррациональными идеями. Оно включает в себя «мыслительный эксперимент», при подключении же Желтой и Черной шляпы мы можем провести оценку предложенных альтернатив и неординарных решений (каковы хорошие стороны?; в чем трудности и опасности?).

Синяя шляпа – особая шляпа. Это рефлексивное мышление, мышление о мышлении. Под Синей шляпой мы управляем процессом восприятия и переработки поступающей информацией. Фокусирование — одна из ключевых ролей Синей шляпы. Постановка вопроса — самый простой способ фокусирования мышления. Здесь нужны определенные навыки и умения: умение задавать правильные вопросы, умение точно определить и сформулировать проблему, умение поставить задачу для мышления. Под Синей шляпой мы составляем программу: регламент в широком смысле слова; какие шляпы будем использовать и

.....

в каком порядке (простые и сложные последовательности). Под Синей шляпой мы делаем обобщения и выводы (наблюдение и обзор; комментарии; подведение итогов, выводы).

Вопросы «под Синей шляпой»:

- с чего начать;
- что на повестке дня;
- каковы цели;
- какие шляпы использовать;
- как подвести итог;
- что делать дальше.
- Ключевые моменты. Под Синей шляпой мышление:
 - фокусирует и перенаправляет внимание;
 - фиксирует требования к мыслительному процессу;
 - запрашивает резюме;
 - принимает или запрашивает решения.

**КРАТКИЙ БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПРАВОЧНИК
по проблемам формирования критического мышления**

1. Barthes R. Elements de semiologie. Communications, 1964. – № 4. – pp. 91-135.
2. Berelson B. Content Analysis in Communication Research. – New York: Free Press, 1954. – pp.13-165.
3. Buckingham D. The Making of Citizens. London – New York: Routledge, 2000-235 p.
4. Celot P. and all (Eds). Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. – Brussels: EAVI, 2009. – 139 p.
5. Fedorov A. Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. –Paris: UNESCO, 2003.
6. Ferguson R. Moyen de communication de mass, education et democratie. Revue Educations, 1997. – № 14. – pp.16-20.
7. Gonnet J. Education aux medias: Les controverses fecondes. – Paris: CNDP, 2001Hachette. – 144 p.
8. Gripsrud J. Understanding Media Culture. – London–New York: Arnold & Oxford University Press Inc., 1999. – 330 p.
9. Lipman M. Critical Thinking: What Can it Be? Educational Leadership, 1988 (46). – № 1. – pp. 38-43.
10. Masterman L. 18 Principles of Media Education. In: <http://www.screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm>.
11. Masterman L. New Paradigms and Directions. Telemedium. Journal of Media literacy, 2000. – Vol. 46. – № 1. – p. 7.
12. McMahon B. Relevance and Rigour in Media Education. Keynot Presentation. In: Baltimor: National Media Education Conference Alliance for a Media Literate America, 2003.
13. Paul R.W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, 1990
14. Paul R., Binker A., Martin D., & Adamson, K. (1995). Critical Thinking Handbook. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking. – p. 56.
15. Paul Richard W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990.
16. Semali L.M. Literacy in Multimedia America. – New York-London: Falmer Press, 2000. – 243 p.
17. Semali L.M., Watts Pailliotet, A. Introducation (1999). In: Semali, L.M., Watts Pailliotet, A. (Eds.) Intermediality. The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy. – Boulder, Colorado: Wesview Press. – pp. 1-29.

18. Wade C., Tavris C. Psychology. Harper and Row, 1990. – 692 p.
19. Альберт Х. Трактат о критическом разуме: пер. с нем. – М.: Едиториал УРСС, 2003.
20. Андерсон Д. Думай, пытайся, развивайся: пер. с англ. – СПб.: Азбука, 1996.
21. Бахарева С. Развитие критического мышления через чтение и письмо: учеб.-метод. пособие. – Новосибирск: изд-во Новосиб. ин-та пов. квалификации и переподгот. работников образования, 2003.
22. Богатенкова Н.В., Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроках истории и краеведения. – СПб: СПб. гос. ун-т пед. мастерства, 2001. – 79 с.
23. Болотов В., Спиро Д. Критическое мышление — ключ к преобразованиям российской школы // Директор школы. – 1995. – № 1. – С. 67-73.
24. Брюшинкин В.Н. Критическое мышление и аргументация // Критическое мышление, логика, аргументация / под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. – Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. – С. 29-34.
25. Бустром Р. Развитие творческого и критического мышления. – М.: Ин-т «Открытое общество», 2000.
26. Бутенко А.В., Ходос Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика: учеб.-метод. пособие. – М.: Мирос, 2002.
27. Великанова А.В. и др. Технология развития критического мышления через чтение и письмо. Дебаты. Портфолио. – Самара: Профи, 2002.
28. Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006.
29. Волков Е.Н. Критическое мышление: принципы и признаки, 2004. // <http://evolkov.net/critic.think/articles/Volkov.E.Critical.think.principles.introduction.html>.
30. Доценко Е.Л. Психология манипуляции. – М.: Изд-во МГУ, 1998.
31. Долговых О.Г. Формирование критического мышления в профессиональном самоопределении студентов аграрного вуза. – Ижевск: Изд-во Ижевской гос. с.-х. академии, 2004.
32. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. — СПб: Альянс-Дельта, 2003. – 284 с.
33. Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. – Изд. 2-е. – СПб.: «Альянс «Дельта», 2003. – 192 с.
34. Загашев И.О. Как решить любую проблему. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001.
35. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления через чтение и письмо: стадии и методические приемы // Директор школы. – 2005. – № 4. – С. 66-72.
36. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. пособ. для учителя. – М.: Просвещение, 2004. – 173 с.

37. Зелинский С.А. Манипулирование личностью и массами. – СПб.: Скифия, 2008. – 240 с.
38. Зелинский С.А. Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание. – СПб.: Скифия, 2008. – 416 с.
39. Зелинский С.А. Манипуляции массами и психоанализ. – СПб.: Скифия, 2008. – 248 с.
40. Иванова Е. Формируя критическое мышление // Школьная библиотека. – 2000. – № 3. – С. 21-23.
41. Ильясов И. Критическое мышление: организация процесса обучения // Директор школы. – 1995. – № 2. – С. 50-55.
42. Калинин Л.А. «Критицизм» Канта и становление критического мышления // Критическое мышление, логика, аргументация / под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. – Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. – С. 35-50.
43. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения: пер. с англ. – Харьков: Изд-во Института прикладной психологии, «Гуманитарный Центр», 2005.
44. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. – Рига-Москва: Эксперимент, 1998.
45. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994.
46. Кларин М.В. Развитие критического и творческого мышления // Школьные технологии. – 2004. – № 2. – С. 3-10.
47. Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Критическое мышление и новые виды грамотности. – М.: ЦГЛ, 2005. – С. 5-13.
48. Конева В.С. Формирование критичности как условие овладения младшими школьниками творческой деятельностью // Младший школьник: формирование и развитие его личности. – СПб., 2002. – С. 59-68.
49. Коржуев А.В., Попков В.А., Рязанова Е.Л. Как формировать критическое мышление? // Высшее образование в России. – 2001. – № 5. – С. 55-58.
50. Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. – Ростов: изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. – 284 с.
51. Котенко В.В., Шаров Д.А. Методика развития критического мышления школьников в процессе обучения базовому курсу информатики//Математика и информатика. Наука и образование. – Омск, 2001. – Вып.1. – С. 235-241.
52. Критическое мышление и новые виды грамотности / сост. О. Варшавер. – М.: ЦГЛ, 2005. – 77 с.
53. Критическое мышление, логика, аргументация / под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. – Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. – 173 с.
54. Линдсей Г., Халл К.С., Томпсон Р.Ф. Творческое и критическое мышление // Хрестоматия по общей психологии. – Вып. III. Субъект познания

- / Отв. ред. В.В. Петухов // <http://www.tsure.ru/University/Faculties/Fib/PiBG/creative.html>.
55. МакМаллин Р. Практикум по когнитивной терапии: пер. с англ. – СПб.: Речь, 2001.
56. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации // Специалист. – 1993 (а). – № 4. – С. 22-23, 1993 (b). – № 5. – С. 31-32.
57. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации // Специалист. – 1993 (а). – № 4. – С. 22-23.
58. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации: теория и практика // Перспективы. Вопросы образования. – 1984. – № 2. – С. 37-48.
59. Матвеева Т.М. Формирование критического мышления у современного школьника // Ученик в обновляющейся школе. – М., 2002. – С. 83-89.
60. Медиаобразование и медиакомпетентность. Сборник учебных программ для вузов / под ред. А.В. Федорова. – Таганрог: Изд-во Таганрогского государственного педагогического института, 2009. – 292 с.
61. Мокраусов И.В. и др. Технология развития критического мышления через чтение и письмо. – Самара: Профи, 2002, Самара: Профи, 2003.
62. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления: научно-методическое осмысление // Методист. – 2002. – № 2. – С. 30-35.
63. Муштавинская И.В., Иваньшина Е.В. Критическое мышление на уроках естествознания // Естествознание в школе. – М., 2004. – № 3. – С. 34-39.
64. Муштавинская И.В., Иваньшина Е.В. Уроки естествознания: опыт использования образовательной технологии «Развитие критического мышления» в курсе естествознания 5 кл.: метод. пособие. – СПб.: СПб. гос. ун-т пед. мастерства, 2003. – 66 с.
65. Низовская И.А. Словарь программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо»: учебно-методическое пособие. — Бишкек: ОФЦИР, 2003. – 148 с.
66. Ноэль-Цигульская Т.Ф. О критическом мышлении. 2000 // http://zhurnal.lib.ru/c/cigulxskaja_t_f/criticalthink.shtml.
67. Основы критического мышления: междисциплинарная программа / Сост. Дж. Стил, К. Меридит, Ч. Темпл и С. Уолтер. Пос. 1-8. – М., 1997-1999.
68. Петров Ю.Н. О технологии развития критического мышления учащихся (на уроках химии) // Химия в школе. – 2002. – № 10. – С. 31-34.
69. Плаус С. Психология оценки и принятия решений: пер. с англ. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1998.
70. Попков В.А., Коржуев А.В., Рязанова Е.Л. Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – 168 с.
71. Поппер К.Р. Логика научного исследования. – М.: Республика, 2004.
72. Поппер К.Р. Объективное знание. Эволюционный подход. – М.: Эдиториал УРСС, 2002.
73. Поппер К.Р. Предположения и опровержения: Рост научного знания. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПЛ «Ермак», 2004.

74. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. – М.: Лабиринт, 1998. – 512 с.
75. Прямикова Е.В. Формирование критического мышления учащихся в процессе преподавания общественных наук // Проблемы междисциплинарных исследований в гуманитарных науках / Отв. ред. В.П. Зиновьев. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2004. – С. 122-134.
76. Русских Г.А. Технология развития критического мышления // Биология в школе. – 2004. – №2. – С. 28-33.
77. Сальный Р.В. Мыслить критически // Медиаобразование. – 2006. – № 3. – С. 120-122.
78. Современный студент в поле информации и коммуникации: учеб.-мет. пос. для слушателей семинара «Новые педагогические технологии в высшей школе». – СПб.: PETROC, 2000.
79. Сорокина Г.В. Критическое мышление: история и современный статус // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия, 2003. – № 6. – С. 97-110.
80. Сороченко В. Энциклопедия методов пропаганды (как нас обрабатывают СМИ, политики и реклама). 2002./<http://www.psyfactor.org/propaganda1.htm>.
81. Стил Дж., Мередит К., Темпл Ч., Уолтер С. Основы критического мышления. Пос. 1. – М., 1997.
82. Стил, Дж. Л., Мередит К. С., Темпл, Ч., Уолтер С. Основы критического мышления. Пос. 1. – М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1997.
83. Столбникова Е.А. Медиаобразование: проблема воспитания критического мышления // Проблемы научной и учебно-методической работы в вузе/ ред. Р.М. Чумичева. – Волгодонск: Волгодонск. Полиграфобъединение, 2001. – С. 150-155.
84. Столбникова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). – Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. – 160 с.
85. Столбунова С.В. Развитие критического мышления. Апробация технологии. 2003 / <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200302802>.
86. Суворова Н.Г. Использование приемов критического мышления на уроках по курсу «Основы правовых знаний» // Теоретические и методические основы преподавания права в школе. – М., 2002. – С. 467-476.
87. Сухова Л.В. Некоторые приемы формирования критического мышления на уроках французского языка // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 1. – С. 30-33.
88. Темпл Ч., Мередит К., Стил Дж. Как учатся дети: свод основ. – М.: Ин-т «Открытое общество», 1997.
89. Темпл Ч. Критическое мышление и критическая грамотность // Перемена. – 2005. – № 2. – С. 15-20.
90. Темпл Ч., Стил Дж.Л., Мередит К.С. Критическое мышление - углубленная методика. Пос. 4. – М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1998.

91. Технология развития критического мышления в вузе: перспективы для школьного образования XXI века. – Н. Новгород: Арабеск, 2001.
92. Тягло А.В. Критическое мышление: проблемы мирового образования XXI века. – Харьков, 1999. – 285 с.
93. Уолен С., ДиГусепп Р., Уэсслер Р. Рационально-эмотивная психотерапия: пер. с англ. – М.: Институт Гуманитарных Знаний, 1997.
94. Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. – М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. – 1400 с.
95. Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. – 314 с.
96. Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//Иновации в образовании. – 2006. – № 4. – С.175-228.
97. Федоров А.В. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия // Иновации в образовании. – 2007. – № 4. – С. 30-47.
98. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.
99. Федотова Л.Н. Анализ содержания — социологический метод изучения средств массовой коммуникации. – М.: Институт социологии РАН, 2001. – 202 с.
100. Федотовская Е.И. Развитие критического мышления как задача высшей школы // Актуальные вопросы практики преподавания иностранных языков. – М., 2003. – С. 282-291.
101. Фелтон М.К. Подходы к аргументации при обучении критическому мышлению // Перемена. – 2005. – № 4. – С.6-13.
102. Фоллмер Г. Эволюционная теория познания: врождённые структуры познания в контексте биологии, психологии, лингвистики, философии и теории науки. – М.: Русский Двор, 1998.
103. Фостер К.К. Вводные вопросы для активизации критического мышления // Перемена. – 2004. – № 4. – С. 38-43.
104. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 503 с. <http://academy.odoport.ru/documents/akadem/bibl/education/supporting/2.1.html>.
105. Чуракова О.В. Ключевые компетенции как результат общего образования. Метод проектов в образовательном процессе. Дидактические материалы для обучения педагогов. – Самара: Профи, 2002.
106. Щербо И.Н. Развитие критического мышления и формирование ответственности учащихся за свой уровень образования на уроках истории // Образование в современной школе. – 2000. – № 11-12. – С. 36-39.
107. Эволюционная эпистемология и логика социальных наук: Карл Поппер и его критики. — М.: Эдиториал УРСС, 2000.
108. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход: пер. с англ. — СПб.: Сова; М.: ЭКСМО-Пресс, 2002.

109. Эллис А. Психотренинг по методу Альберта Эллиса. – СПб.: Питер Ком, 1999.
110. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии: пер. с англ. – 2-е изд. – СПб.: Речь, 2002.
111. Эллис А., Ландж А. Не давите мне на психику! – СПб.: Питер Пресс, 1997.
112. Международные документы и программы
113. Грюнвальдская декларация по медиаобразованию (ЮНЕСКО, 1982).
114. Рекомендации по медиаобразованию Совета Европы (2000).
115. Программа ЮНЕСКО «Информация для всех».
116. European Charter for Media Literacy (2006).
117. Парижская программа или 12 рекомендаций по медиаобразованию (ЮНЕСКО, 2007).
118. European Parliament Resolution of 16 December 2008 on Media Literacy in a Digital World (2008/2129 (INI). (Strasbourg, 2008).
119. Fes Declaration on Media and Information Literacy (2011).
120. Рекомендации по развитию медиаобразования в России и государствах – участниках СНГ (2011).
121. Overview of Information Literacy. Resources Worldwide. Paris: UNESCO, 2013.
122. Интернет-ресурсы по проблемам критического мышления и медиаобразования
123. Critical Thinking – <http://www.criticalthinking.org/>.
124. Открытая электронная библиотека «Медиаобразование» <http://edu.of.ru/medialibrary/default.asp>.
125. Библиотека PsyFactor - <http://www.psyfactor.org/lybr7.htm>.
126. Программа развития критического мышления через чтение и письмо – http://www.ct-net.net/ru/rwct_tcp_ru.
127. EvArtist: раздел – «Медиаобразование» – <http://www.evartist.narod.ru/mdo/mo.htm>.
128. Портал «Информационная грамотность и медиаобразование» – <http://www.mediagram.ru/>.
129. «Информация для всех». Информационное общество и общества знаний: новости, события, комментарии, аналитика – <http://www.ifap.ru/general/index.htm>.
130. Лаборатории медиаобразования Института содержания и методов обучения РАО - <http://www.mediaeducation.ru/index.htm>.
131. Медиапедагогика – <http://media-pedagogics.ru/articles.html>.
132. Медиафилософия – <http://mediaphilosophy.ru/>.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Тема 1. Критическое мышление как мышление, приводящее к объективной истине	5
Тема 2. Историко-философские и методологические основания развития принципов критического мышления	13
Тема 3. Психология критического мышления.....	31
Тема 4. Основные элементы и показатели критического мышления	42
Тема 5. Проблемы информационной безопасности личности и общества	51
Тема 6. Критическое мышление и развитие медиакомпетентности.....	78
Тема 7. Критическое мышление против технологий манипулирования сознанием	101
Тема 8. От критического осмысления к творческому мышлению.....	112
Тема 9. Критическое мышление как образовательная технология.....	123
Тематика семинарских и практических занятий по дисциплине «критическое мышление»	137
Примерный перечень тем для самостоятельной работы студентов (СРС и СРСП)	143
Перечень вопросов итогового контроля	144
Приложение 1	148
Приложение 2	154
Приложение 3	170

Учебное издание

Лифанова Татьяна Юрьевна

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ

Учебное пособие

Редактор *Г.Ж. Байшукурова*

Компьютерная верстка *У.А. Абдикаймовой*

Дизайн обложки *К.С. Умирбековой*

В оформлении обложки использованы фото с сайтов
www.vlasti.net

ИБ № 8086

Подписано в печать 20.03.2015. Формат 60х84. Бумага офсетная.

Печать цифровая. Объем 11.12. Тираж 100 экз. Заказ № 554

Издательский дом «Қазақ университеті»

Казахского национального университета им. аль-Фараби

050040, г. Алматы, пр. аль-Фараби, 71. КазНУ

Отпечатано в типографии издательского дома «Қазақ университеті»