

4. Peters, M.A. (2004). Geophilosophy, education and the pedagogy of the concept. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 36(3), pp. 217-226.

5. Verbyts'kyj, V.V. (2013). Formuvannia kliuchovykh kompetentnostej uchniv - osnovne zavdannia navchal'noho zakladu [Forming of key kompetentnostey students is a basic task of educational establishment]. *Teoretychni osnovy kompetentisno oriientovanoi osvity* [Theoretical bases of kompetentisno of the oriented education], pp. 32-36 [in Ukraine].

6. Nosko, M.O., Hryshchenko, S.V., Nosko, Yu.M. (2013). *Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia: navchalnyi posibnyk* [Shaping a healthy lifestyle]: a textbook. Kyiv, Ukraine: Lesya. 160 p.

7. Yermolova, V.M. (2016). *10 urokiv iz P'ierom de Kubertenom* [10 lessons from P'ere de Kuberten]. Kyiv, Ukraine, 236 p.

JEL: A20

ІДЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ОСВІТІ

Павло Кретов, кандидат філософських наук, доцент,
*кафедра філософії та релігієзнавства Черкаського національного
університету ім. Б. Хмельницького, Україна*

Олена Кретова, кандидат педагогічних наук, доцент,
*кафедра російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання
Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького, Україна*

Анотація: У статті розглядається феномен постправди в сучасному інформаційному полі у взаємозв'язку з концепцією критичного мислення та її експлікаціями в соціальному інституті освіти. Увагу акцентовано на значенні ситуації постправди для формування ідеології та ідентичності в межах соціального інституту освіти. Постправда тлумачиться як інтерпретативна модель, що гранично проблематизує соціальну реальність і її межі стосовно фактуального опису реальності. Релятивізм постправди фіксує ідеологізацію знання та кореляцію між ідентичністю і критичним мисленням.

Ключові слова: ідеологія, критичне мислення, освіта, постправда

Теоретики «кінця ідеології» (Арон, Бжезинський, Белл, Шилз) ще наприкінці 70-х років ХХ ст. запропонували концепцію реідеологізації, яка передбачала апеляцію до аксіологічних структур свідомості і мала дві версії – неоконсервативну та ліберальну. Але ці альтернативні підходи не забезпечили формування моноідеології (Фукуяма «Кінець історії та остання людина», 1992). Концепція реідеологізації маніфестувала загальну інтеграцію населення до системи цінностей модерного суспільства поза домінуючим впливом

субкультур і соціальних груп. Формування нової глобальної моноідеології як метаідеології на основі планетарної єдності спільних ціннісних систем, орієнтованих на сталий розвиток, добробут та поступ не відбулося через кризи політики мультикультуралізму, демократичних систем і пов'язану з цим кризу ліберальних цінностей. Окреслена ситуація в пострадянських країнах, ускладнена спадком неефективних ідеологій та політичних дискурсів, обумовила виникнення ідеологічного вакууму та хаосу, які лише частково змогли компенсувати традиційні соціальні інститути, відповідальні за формування світоглядного знання, соціальної уяви й індивідуальної та групової ідентичності, насамперед інститут освіти. Експоненціальний розвиток інформаційно-комунікативних технологій, становлення філософії інформації, медіафілософії, формування цифрового простору комунікації та феномену віртуальної реальності наприкінці ХХ – у перше десятиліття ХХІ століть обумовили системну аксіологічну кризу, пов'язану з відсутністю інтегративного дискурсу для різноманітних культурних, субкультурних, етнічних, політичних, економічних, насамкінець антропологічних дискурсів як описів реальності.

Таким чином, відсутність окресленого ідеологічного підґрунтя поставила під сумнів просвітницький наратив гуманізму, що гранично ускладнило формування уявлень про ідентичність та позиціонування людини у системі «Я – світ». Феномен постправди (Scriven, Paul, 1987) стратегій інформаційних, конкузональних і гібридних воєн засвідчили, що ідеологічні структури в інформаційному полі так чи інакше звертаються до ціннісних настанов у свідомості реципієнта, чи то розхитуючи, чи то зміцнюючи їх. Поняття постправди тлумачимо як дифузійну інтерпретативну модель щодо інформаційного потоку, яка гранично розмиває межі між наявним фактуальним станом речей, дискурсивним описом реальності, його раціональною інтерпретацією і некоректною, неправдивою, маніпулятивною інтерпретацією фактів та інформаційних приводів, що не відповідають

жодним фактам, яка апелює перш за все «ad hominem», до психоемоційної, афективної сфери свідомості людини. Цифрова комунікація та медіа простір під таким кутом зору постають як середовище впливу й маніпуляцій, а не територія свободи та вільного доступу до інформації, артикульованої як знання. За умови аморфності світоглядних засад рецепції інформації постправа є латентною ідеологією і ґрунтом для радикалізації ідей в політичному та соціальному горизонті смислів, оскільки підриває просвітницьку віру в розум і можливість пізнання реальності. Під цим кутом зору феномен постправа є механізмом та інструментом деформації й деструкції соціальної уяви та свідомості. Постправа парадоксально маніпулює людиною через саму людину, зсередини, на дологічному і довербальному плані іманентності (Дельоз), апелюючи до емоційного спротиву сформульованим системам цінностей як репресивним, а не через зовнішнє нав'язування стандартних ідеологічних кліше та стереотипів, як це відбувається у випадку пропаганди.

Проблема формування критичного мислення в освіті за таких умов набуває першочергового значення. І тому важливість критичного мислення принагідно до перебування в сучасному інформаційному полі та його впровадження в освітні практики наразі вже є загальником. Наприклад, зазвичай в науковій літературі йдеться про формування навичок критичного оцінювання вебресурсів і безпеку в Інтернеті (Дементієвська, 2008), «технології критичного мислення» як певні когнітивні алгоритми (Мошковська, 2016), критичне мислення як елемент громадянського виховання (Чуба, 2013), методики відбору інтернет-інформації (Аксьонова, 2014) тощо. Видано посібник для вчителів «Навчаємо мислити критично» (Пометун, Сущенко, 2016), який подає прикладні методики та методичні розробки використання навичок критичного мислення як опертого на аналіз фактів на уроках у школі. Слід констатувати, з огляду на консерватизм освітянських спільнот і притаманний пострадянським країнам ефект «застрягання» соціальних груп

та еліт які генерують проблемне поле гуманітаристики, в традиційних ідеологіях і дискурсах, наприклад, націоналістичному чи колоніальному, що постколоніальний дискурс в Україні (Євтушенко, 2017), разом з притаманним йому критицизмом не став визначальним чи домінуючим. В Україні, на теренах зруйнованих ідеолого-політичних систем, зокрема, патерналізму і в ситуації постсправди, критичне мислення видається чи не єдиною запорукою збереження притомної ідентичності та суб'єктності в інформаційному просторі. Але залишається проблемою осмислення самого феномену критичного мислення, яке позірно видається за буденний спосіб рецепції та осмислення реальності лише з доданою настановою критичного ставлення до предмету думки. Існує доволі багато тлумачень проблеми критичного мислення в освіті, які можуть бути згруповані за ознакою акцентування форм його побутування та реалізації у філософський і психологічний підходи. Перший передбачає формування певних когнітивних налаштувань, що їх має використовувати людина, яка мислить критично, і це обумовлює її участь у соціальних інститутах та форми комунікації. Другий акцентує формування поведінкових моделей, навичок і способів ставлення до реальності як до взаємодії з нею, а не до осмислення, як у першому випадку (Uribe-Enciso, Uribe-Enciso, Vargas-Daza, 2017). Також критичне мислення розглядають як мисленнєвий процес, метою якого є прийняття розумних рішень (Ennis, 2008); процес концептуалізації, аналізу, синтезу та оцінки інформації, зібраної емпірично чи теоретично (Siegel, 1991); форму ефективного критеріального мислення, що оптимізує судження, прийняття рішень і самооцінку (Lipman, 2003); спосіб мислення, який є захищеним від маніпулятивного впливу непереконливих аргументів (Gama, 1989); процес оцінювання і формування судження, ґрунтованого на особистих переконаннях (Siegel, 1991) та уміння, насамкінець, на основі наявних попередніх поглядів інтерпретувати, аналізувати й оцінювати вхідну інформацію (Facione, 1990). Зауважимо, що жоден зі згаданих дослідників не звертається до концепції скептицизму як

світоглядної підстави критичного мислення у філософському вимірі, імпліцитно передбачаючи опертя на ціннісно забарвлений підхід епістемологічного реалізму. У вимірі когнітивної психології скепсис як методологічна настанова також неефективний, оскільки неодмінно передбачає звернення сумніву на когнітивного агента. Отже, імовірно, критичне мислення може ґрунтуватися на позитивному, катафатичному, стверджувальному підході до реальності, а його навички бути прищепленими за умови прийняття позиції епістемологічного реалізму та сформованої Я-концепції. Це означає в межах соціального інституту освіти насамперед апеляцію до ціннісних систем як до інтегративного та монолітизуючого центру особистості, причому апеляцію, здійснювану не виключно теоретично через умосяжні концепції, а через посередництво прямого впливу міжособистісної комунікації, авторитету вчителя, легітимних родинних та соціальних цінностей як таких, що є реальними і репрезентують реальність. Йдеться про відновлення довіри не раціональною аргументацією її необхідності для функціонування суспільства, існування культури і виживання цивілізації, а безпосереднім спілкуванням у системі «Я – Ти». Якщо освіта з необхідністю реалізує тенденцію до зменшення і мінімізації фактора безпосередньої людської взаємодії, то може видатися, що альтернативи постправді не існує, оскільки взаємодія в системі «людина - людина» в технологізованому середовищі буде постійно зменшуватися. Наголосимо, що йдеться не про опір науково-технічному прогресові й технологічну стагнацію чи неолуддизм, а про збереження і репродукцію гуманістичної настанови як основи ціннісної системи, яку якраз і забезпечує спілкування між людьми. Подібна залежність прослідковується і стосовно формування ідентичності людини. Навіть не апелюючи до принципу довіри (Вілсон, Куайн, Девідсон), який фіксує узгодженість реальності та суджень про неї в межах обміну інформацією між людьми, видається очевидним, що не просто розрізнити мислення як «перебування в думці» (Мамардашвілі) та

критичне мислення, про яке йдеться в науковій літературі. Адже мислити в межах логоцентричної традиції означає використання суб'єкт-об'єктної дихотомії і в межах традиційної Аристотелевої кореспондентської теорії істини співставляти зміст власних суджень з наявним досвідом - емпіричним, соціальним, теоретичним. За такої інтерпретації мислити некритично неможливо, оскільки це б означало відсутність аперцепції, відпочаткової картини світу, з якою співставляється нова інформація. Кантові апріорні форми чуттєвості, або Вітгенштайнові ранні концепції («Логіко-філософський трактат» 5.6 - «Межі моєї мови означають межі мого світу»), чи його пізня концепція мовної гри фіксують простір мислення, яке за визначенням є критичним і аналітичним. Інша справа, що феномен постправди ілюструє підхід до такого простору як до децентрованого, антилогофоноцентричного простору Дельозової «складки» чи «хори» в інтерпретації Крістевої. Збереження й утримання динамічної рівноваги між технологічними інструментами, цифровим середовищем комунікації та безпосереднім спілкуванням між людьми (у контексті діалогізму Бубера, Розенцвейга, Бахтіна, Біблера) видається запорукою ефективного аутопойезису соціальної системи. Видається доречним також уточнення ноєматичного змісту критичного мислення, який, як інтенціональний корелят ноєзису, має формувати переживання істини як цінності та блага. Критичне мислення в інформаційній ситуації постправди має бути опертим на психоемоційну сферу особистісних ціннісних установок, цілепокладання та мотивації і здійснюватися в сфері когнітивного у кореляції з цілісним переживанням реальності, її оцінюванням та самопозиціонуванням щодо неї. За всієї своєї відмінності, концепції «Філософії серця» Юркевича та «відчуваючого інтелекту» Субірі видаються помічними для пояснення «олюднення» та «привласнення» знання про реальність як блага і добра в повноті відношення до себе. Реальність існує, бо належить собі і є первинною щодо своїх тлумачень і версій (Каллехо-Ернанс, DeSuyo, 2011, с. 409). Подібна філософська настанова для критичного мислення може бути основою для

спротиву агностицизму та пізнавальному песимізму як аксіологічному й епістемологічному цинізму в репрезентації та рецепції реальності в ситуації постправди.

Слід також зазначити, що сучасні інформаційно-комунікативні технології парадоксальним чином роблять таке критичне мислення, яке акцентує скептицизм як епістемологічну настанову, складником феномену постправди. Відсутність критеріїв для розрізнення істинного та неістинного, реальність, яка постає як ризоматичний об'єкт і глобальний симулякр, змушують проблематизувати подібне розуміння критичного мислення. У ситуації постправди процес упровадження маніпулятивного продукту персональної уяви в уяву суспільну постає як безкінечне рекурсивне розширення умовного вікна Овертона. За таких умов критичне мислення має апелювати насамперед не до сфери фактуального й епістемологічного, а до сфери аксіології та уявлень про ідентичність, які лише й спроможні монолітизувати реальність. Ситуація постправди, за якої факти «не працюють» в процесі освіти або формування громадської думки, обумовлює звернення до символічних структур свідомості, культурних і мовних смислів як фундаменту особистісної ідентичності на домовному рівні, до ціннісних орієнтацій на рівні дискурсивному. Оскільки логіка структурує опис реальності, то когнітивні інструменти свідомості, і насамперед аналітичний підхід до інформації, є вразливими насамперед з боку того, про що, за Вітгенштайном, слід мовчати, тобто практичної філософії як етики та аксіології, що означає актуалізацію гуманістичного дискурсу та модерного гуманізму. А тому мислити критично в цьому контексті може означати опору в сфері когнітивного насамперед на власну та групову ідентичність і систему цінностей.

ВИСНОВКИ

Практика і впровадження критичного мислення в освіті в ситуації постправди передбачає у людини як носія ідентичності та системи цінностей і когнітивного агента водночас:

а) сформовані підстави мисленнєвої діяльності у вигляді певної системи епістемологічних настанов;

б) можливість застосувати ці підстави для формування практичних навичок аналізу інформації під керівництвом визнаного нею самою авторитету з метою сформувати алгоритм такої діяльності;

в) опору на цілісний світогляд як картину світу, що характеризувався б відкритістю, гнучкістю, орієнтацією на ефективні мотиваційні установки та поведінкові моделі, а також позитивні філософські погляди, не оперті на скептицизм та агностицизм як концептуальні підходи до знання;

г) розуміння імовірності маніпулятивного характеру інформації та перекручення фактичного стану речей в описі реальності в межах медійного простору;

д) переживання істинності реальності як блага в ціннісній сфері та пізнаваності світу як настанови в епістемологічній, в оперті на особистий і груповий досвід діалогічного спілкування в межах, зокрема, соціального інституту освіти;

ж) усвідомлення відповідальності за суверенну пізнавальну суб'єктність і переживання критичного мислення як цінності.

Важливо, що феномен постправди, актуалізуючи насамперед політико-ідеологічний сегмент картини світу й опису реальності, деформує також і власне потенціальний пізнавальний інтенціонал людини в освіті чи самоосвіті, що може загрожувати граничним звуженням її світогляду до професійної чи фахової підготовки в освіті поза широким гуманітарним контекстом. Таким чином, особистість стає зразковим об'єктом для ідеологічних маніпуляцій. Позірна безальтернативність феномену постправди в умовах цифрової комунікації генерує соціальний фаталізм і зневіру, тоді як критичне мислення передбачає акцентований активізм і суб'єктність особистості в соціальній, ідеологічній та ціннісній сферах. Критичне мислення в освіті нерозривно пов'язане не лише з навчанням, а і з вихованням, і самовихованням як

цілеспрямованим формуванням особистості. Ідеологічний вимір критичного мислення, отже, з одного боку, ґрунтується на усвідомлених переконаннях когнітивного агента, що з необхідністю включають в себе політико-ідеологічну складову, а з іншого – на прийнятті певної окресленої ідентичності включно з властивими для неї смисловими символічними структурами, які й формують систему цінностей, корелюючи з особистим життєвим та інтелектуальним досвідом людини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аксьонова, Н. (2014). Методика відбору інтернет-інформації: вплив сучасних інтернет-технологій. *Наукові праці Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського*, Випуск 39, с. 385-396.
2. Дементієвська, Н. (2008). Формування навичок критичного оцінювання ресурсів інтернету у користувачів різного віку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. №7, с. 103-106.
3. Євтушенко, С. (2017). Постколоніальний дискурс на пострадянському просторі. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*. Київ. № 36, с. 99-103.
4. Каллехо-Ернанс, М. De Suyo. (2011). *Європейський словник філософій: лексикон неперекладностей* ; під ред. Барбари Кассен, пер. з фр. Т. 2. К.: Дух і літера.
5. Мошковська, Г. (2016). Використання технології критичного мислення з метою формування ключових компетентностей учнів. *Нова педагогічна думка*. № 4, с. 94-97.
6. *Навчаємо мислити критично* (2016). *Посібник для учителів /Укладачі: О. Пометун, І. Сущенко*. К.: Ліра, 2016. 156 с.
7. Чуба, О. (2013). Формування критичного мислення як психолого-педагогічна проблема сучасності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. №3, с. 202-208.

8. Ennis, R. (2008). "Nationwide Testing of Critical Thinking for Higher Education: Vigilance Required". *Teaching Philosophy*. Vol. 31. No. 1. pp. 1-26.
9. Facione, P. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. *Report for the American Philosophical Association. The Delphi Report. Academic Press*, pp. 1-20.
10. Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
11. McIntyre, L. (2018). *Post-Truth*. MIT Press Essential Knowledge series.
12. Scriven, M., Paul, R. (1987). Defining Critical Thinking. Statement by Michael Scriven and Richard Paul, 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, in: *The Foundation for Critical Thinking*. Summer. Available at: www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766.
13. Siegel, H. (1991). The Generalizability of Critical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 23, No.1, pp.18-30.
14. Tama, M.C. (1989). Critical Thinking has a Place in Every Classroom. *Journal of Reading*. Vol.33. No.1. pp. 64-65.
15. Uribe-Enciso, O.L., Uribe-Enciso, D.S, Vargas-Daza, M. del P. (2017). Critical thinking and its importance in education: some reflections. *Rastros Rostros*. Vol. 19. No. 34.