

Становление критического мышления при трансформации младшими подростками культурных средств социального действия

По определению западных педагогов, критическое мышление — это рациональное, рефлексивное мышление, направленное на выявление того, что делать и во что верить. Описывая образовательные условия, в которых критическое мышление формируется, они не говорят об алгоритмах и однозначно заданных технологиях обучения. Предмет освоения (критическое мышление) не позволяет обращаться с ним на таком уровне из-за большой степени его сложности. И в данном докладе не будет окончательно определен метод обучения критическому мышлению. Мы хотим обрисовать только некоторые необходимые условия, в которых становление навыков критического мышления будет происходить эффективнее.

Проблематика становления критического мышления у подростков может быть рассмотрена как на примере предметного материала, так и на примере материала внепредметного (метапредметного). В 1996 — 97 учебном году нами были выделены некоторые принципы (критерии) организации внутришкольного пространства, в котором есть место для появления критически мыслящих субъектов. Сформулировать эти критерии можно в следующем виде:

- невозможно учить критичности "напрямую", рассказывая только то, как хорошо быть критически мыслящим и что такое критическое мышление;
- необходимо одновременное (параллельное) освоение предметного материала и навыков критического мышления;
- в не прямых воздействиях опыт является определяющим (навыки закрепляются при многократном произвольном применении и упражнении);
- существенно важна позиция учителя или взрослого, который выступает в роли фасилитатора при освоении комплексных навыков;
- форма организации взаимодействия между детьми, между детьми и взрослыми задает пространство для реализации критичности и других мыслительных навыков и их тренировки.

На основе этих критериев мы попытались построить систему педагогической работы по содействию становлению критического мышления у подростков-восьмиклассников. Система эта закладывалась на основе идеи об объединении обучения критическому мышлению и ведущего для данного возраста типа деятельности. По нашим представлениям, специальное создание условий формирования навыков критического мышления является естественным развитием той ситуации, в которой дети сосуществуют.

Мы выделили две типовые ситуации, в которых повышается конфликтность подростков. На этом материале можно строить педагогическое действие по созданию условий для становления критического мышления: (1) общение детей внутри одновозрастных групп (12 — 13 лет); (2) общение в разнополых группах. Особенностью этого возраста является и быстрое усвоение навыков межличностного общения. Поэтому возникла гипотеза о том, что если построить специальное пространство для разрешения конфликтов с культивированием навыков критического мышления, то последнее будет оформляться как ожидаемый "эпифеномен".

Закономерно поставить вопрос: "Что нужно сделать для того, чтобы в детском коллективе выстроить пространство межличностного общения, в котором бы успешно происходило освоение навыков критической коммуникации (если для нас является ценностью критичность)? Можно предположить два естественных варианта ответа на этот вопрос. Первый вариант: на уроках по общественным дисциплинам (или на специальном предмете) создать такую ситуацию коммуникации. Вторым вариантом: сделать это в ситуации, неотягощенной стереотипом возможных способов коммуникации (как на уроке), во внеурочное время. С нашей точки зрения, второй вариант более приемлем, так как не требует от детей построения оснований для смены стилей обучения (учения) и обоснований необходимости этого предмета. И это можно сделать на очень конкретном материале общения учащихся между собой в классе, на материале разрешения конфликтов.

В связи с задачей реализации второго варианта мы выдвинули гипотезу о чувствительности данного возраста к культурным формам, предназначенным для разрешения конфликтов и требующим критического мышления. Тогда для достижения поставленных целей необходимо организовать такое пространство

внутри класса (школы), которое бы одновременно апеллировало бы к реально существующим (существовавшим) в культуре институтам разрешения конфликтов и в тоже время соответствовало подростковому возрасту по форме. В таком пространстве разрешение конфликтов и принятие решений естественно ведет к освоению при этом культурных форм, навыков критического мышления.

На одном из классных собраний (в самом начале учебного года), как только появился прецедент конфликта, я описал возможные способы решения подобных проблем. Первый способ: все споры и неразберихи разрешаются мной (классным наставником) (благо это входило в обязанности), а школьники подчиняются моему решению. Второй способ: все проблемы школьников, по их мнению, заслуживающие общего разбирательства, обсуждаются всем классом, и класс же принимает решение. Второе предложение поддержали почти единогласно, хотя тогда мало представляли себе, что это такое. Тем не менее, это послужило поводом для первого совместного действия по разрешению конфликта между девочкой и мальчиком.

Работа по созданию условий для становления критического мышления была развернута внутри класса, в форме "классного Суда". Еженедельно весь класс собирался на обсуждения случаев, происшедших за минувшую неделю. Первоначально форма проведения таких мероприятий была предложена мною, но с обсуждением ее в детском коллективе. Целью этих собраний было разобраться в поступившей жалобе и принять решение по этому случаю. Выяснялось, чьи нравы были нарушены и нужно ли наказывать нарушителей обсуждалось, как разрешить конфликт.

Первоначально предлагалось организовать суд с одним судьей, который будет проводить слушание и выносить приговор. Слушание дела могло происходить только по предварительному заявлению. Для начала успешного функционирования суда мной было проведено мероприятие по выбору судьи (свои кандидатуры дети предлагали сами). И уже в этот момент проявилось противостояние мальчиков и девочек. Возникла ситуация определения принадлежности и статуса, и класс на выборах судьи разбился на две примерно равных группы. Одна группа поддерживала мальчиков, другая — девочек. Девочки не очень доверяли мальчикам, и наоборот. Существенно важно, на наш взгляд, то, что как претенденты в судьи после первого

тура голосования сразу отпали явные лидеры класса (заводилы и организаторы). После второго тура голосования, когда осталось два кандидата, стало очевидным, что одного человека избрать в судьи не получится. С отрывом всего в один голос опережал мальчик, и после обсуждения этой ситуации всем классом было принято решение о двух судьях. Как уже говорилось, ими стали не лидеры класса, а ученики, которым все остальные доверяли больше всего. Девочки больше всего доверяли избранному мальчику, а мальчики — девочке.

Интересно, почему привычные лидеры — как среди девочек так и среди мальчиков — не набрали достаточно голосов, чтобы стать Судьей. Здесь, как нам кажется, можно ясно увидеть процедуру выбора, который стоял перед учащимися. Ни девочки, ни мальчики не хотели нарушать того стихийного равновесия, которое сложилось в классе. Выбор лидера на роль судьи сконцентрировал бы в одних руках слишком много власти, как формальной, так и неформальной. К тому же у школьников проявилась способность не просто выбора "хорошего человека", а адекватно сопоставлять "человека" и "позицию", на которую его выбирают. В рассматриваемом нами случае от члена суда требовалось, по мнению избирателей, наличие специфических личностных черт (справедливость, рассудительность).

После первого же слушания и разбирательства, когда учащиеся увидели результат работы суда и саму процедуру, произошел забавный случай. В суд поступило заявление от мальчиков с просьбой разобрать случай написания на стульях разных оскорбительных выражений. А потом... "Сегодня мне сообщили, что Катя Ц. стерла все написанное мелом на стульях мальчиков. Мы сделали только пару фотографий надписей на стульях. Собирались сличать почерк. Это произошло после того, как в классе все узнали, что ведется следствие по этому вопросу" (Выдержка из педагогического дневника. 21.09.96). Этот случай показывает, что дети увидели реальность данной культурной формы (судебное разбирательство), они ее приняли, и она стала регулировать их отношения.

Форма, суда уточнялась и адаптировалась к реальности конкретного класса благодаря : рефлексивным обсуждениям трудностей процесса. Например, однажды при разбирательстве обвинение постоянно "плыло" и, менялось уже в ходе обсуждения. Эта-ситуация подчеркнула. необходимость представления проблемы в

некоторой отчужденной форме, например в виде письменного заявления, без которого случай не рассматривается. Кроме этого были введены правила высказывания: высказываться по очереди, не перебивать, аргументировать собственное отношение. И здесь начал рушиться один из широко распространенных и устоявшихся стереотипов о подростковой категоричности. В ситуации ведения аргументированного разговора они оказались способны понимать, осознавать и адекватно оценивать позицию другого человека и происшедших событий.

После нескольких таких разбирательств я заметил, как некоторые из учащихся начинают применять те же аргументы, которые применялись мной, но уже в другой ситуации, как бы перенося использование данного навыка на другой материал. Это можно считать примером реального освоения интеллектуального средства (в процессе применения средства к разным ситуациям), а также свидетельством готовности детей к такой форме взаимодействия.

Первое полугодие разбирательства проходили активно и с интересом при участии всех, но форма его не менялась. Самое же интересное началось после зимних каникул. При заявке на разбирательство случая уже из прошлого года у Пети Н. была четкая позиция. Он, вызвавшись защищать Сашу Т., опирался на то, что срок давности уже прошел и дело нужно прекратить. Но Судья (Юра Г.) не признал этих аргументов и Сашу не оправдал. "У Пети появилась идея ввести срок давности на рассматриваемые дела — из-за того, что через две недели уже невозможно восстановить ситуацию, чтобы справедливо разобраться. После этого Петя вместе с Юрой и Пашей М. решили, что нужен свод правил и норм поведения и общения в классе, за нарушение которых можно наказывать. А также они предложили ввести новые должности и правила разбирательства: присяжные, адвокат, прокурор, срок давности." (Педагогический дневник. 11.02.97) Свод новых правил уместился в список из 16 пунктов, под которыми все подписались. И такое изменение старых правил инициировало волну реформаторства. Буквально два заседания было посвящено тому, как преобразовать и усовершенствовать форму разбирательства, какие дополнительные позиции, кроме Судей, нужно задать и как обеспечить их функционирование, как ограничить влияние классного наставника.

Такой случай можно представить как особую ситуацию, в которой дети

коллективно размышляли по поводу их социального опыта, по поводу самого осмысления этого опыта (рефлексивное мышление) и критического отношения к опыту, основанного на логике совместного существования (рациональное мышление). Но случиться это может только, тогда когда некоторое содержание прожито лично, стало опытом. Решение конкретной социальной задачи отходит в сторону, а на первый план выступает анализ и оценка способов, инструментов и форм решения этой социальной задачи. Работа по преобразованию ситуации в корне своем связана с критическим и рефлексивным отношением.

В данном случае реорганизация формы социального взаимодействия внутри класса могла произойти, а могла и не произойти. Но учащиеся находились в ситуации, где у кого-то из класса возникает критическое отношение к происходящему и это, как цепная реакция, распространяется внутри коллектива, становясь достоянием всех. И здесь можно говорить о коллективно-распределенной процедуре критического мышления, которая со временем локализуется и интериоризуется (присваивается) отдельным ребенком.

Анализируя сейчас то, что происходило, можно сказать о некоторых изменениях в детях (особенно в мальчиках). У них появился интерес к упорядочиванию пространства существования и желание строить культурно оформленные социальные механизмы, которые помогли бы им быть более эффективными в жизни. Например, когда Петя Н. занял две тысячи рублей у своего товарища, а тот сказал, что деньги надо вернуть с процентами, то возникла идея организовать банк. Она была тут же доработана другими учащимися и выглядела очень продуманной.

Резюмируя вышесказанное, в заключение мы приводим список педагогических условий, которые должны выполняться, если мы хотим, чтобы у школьников происходило становление навыков критического мышления.

Во-первых, в классе должны появиться время и место для такого общения.

Во-вторых, такого рода мероприятия обязаны, как нам кажется, заканчиваться продуктивно. Продуктом может быть принятое решение, разрешение споров, выявление степени несправедливого отношения одних учащихся к другим.

В-третьих, необходима формальная организация коллектива, хотя бы и в

редуцированной форме. Она была описана выше.

В-четвертых, важным моментом является позиция классного наставника. Кто Я такой? Взрослый, который должен следить за порядком в классе? Воспитатель, который стремится организовать единый дружный детский коллектив? Учитель, который желает скорее увидеть то, чему он детей обучал? Главный судья, который всегда знает кто прав и кто виноват? Конечно, время от времени приходилось выступать в одной из этих ролей, но я все же старался занять позицию консультанта, эксперта, наставника и помощника в организации процесса межличностного общения. В этой позиции существует наибольшая возможность стать для детей чем-то наподобие зеркала их поведения и поступков (когда я не задавал, а давал ответы на вопросы детей).

В-пятых, задать пример использования мыслительных средств, имеющих важное значение при продуктивном общении и разрешении конфликтов (навыки критического отношения и мышления).

В-шестых, нужно набраться терпения и ждать. Правильная организация пространства общения должна привести к обращению внимания на формы, регулирующие отношения. Как показывает опыт, критическое отношение появляется со временем, когда некоторое количество опыта переплавляется в качественно другое видение.