



Научная статья |

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК НЕЯВНОЕ ЗНАНИЕ

А.В. Голубинская, В.В. Вяхирева

Аннотация

Обоснование. Критическое мышление стало одной из ключевых компетенций в образовании, науке и обществе. Однако несмотря на его значимость, понятие остаётся концептуально фрагментированным: отсутствует единое определение, что порождает как исследовательские, так и практические трудности. Разнообразие трактовок приводит к тому, что под одним термином сосуществуют различные подходы, иногда даже несовместимые между собой. В данной статье предлагается альтернативный подход к критическому мышлению как к неявному знанию.

Цель. Установить неявные интерпретации критического мышления в образовательной практике, основываясь на наблюдениях за учебными занятиями в университете.

Материалы и методы. Исследование проведено в формате наблюдения за учебными занятиями. Объектом наблюдения стало проведение дисциплин, в которых заявлено формирование компетенции УК-1 «Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций [...]». Предметом анализа выступили конкретные формы педагогической деятельности, в которых проявляются установки преподавателей в отношении критического мышления: организация заданий, реакция на ошибки, модерация дискуссий.

Результаты. Основным результатом исследования является выявление двух принципиально различных подходов к критическому мышлению: классического (освоение универсальных норм рассуждения) и неклассического (способность работать с альтернативными точка-

ми зрения). При этом обнаружено, что участники образовательного процесса не придерживаются строго одного из двух подходов, а переключаются между ними в зависимости от ситуации. Таким образом, исследование демонстрирует, что концептуальная неопределённость критического мышления не является слабостью или упущением научного знания, а отражает его сложную контекстно-зависимую природу. Практическая значимость результатов заключается в создании основы для разработки образовательных практик, развивающих у учащихся контекстно-чувствительную и коллективную компоненту критического мышления.

Ключевые слова: критическое мышление; классическая модель критического мышления; неклассическая модель критического мышления; дельфийский метод; неявное знание

Для цитирования. Голубинская, А. В., & Вяхирева, В. В. (2025). Критическое мышление как неявное знание. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(4), 429–451. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-4-908>

Original article |

Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

CRITICAL THINKING AS TACIT KNOWLEDGE

A.V. Golubinskaya, V.V. Viakhireva

Abstract

Background. Over the past decades, critical thinking has become one of the key competencies in education, science, and society. However, despite its recognized significance, the concept remains theoretically vague and conceptually fragmented: the lack of definition is known as both research-related and practical challenge. The diversity of interpretations leads to a situation in which multiple, sometimes incompatible, approaches co-exist under the same term. This article proposes an alternative approach by conceptualizing critical thinking as a form of tacit knowledge.

Purpose. To identify implicit interpretations of critical thinking in educational practice based on classroom observation in a university setting.

Materials and methods. The study was conducted through observation of university classes. The object of observation was a set of courses that explicitly stated the goal of developing the universal competency “The ability to critically analyze problematic situations [...]” The analysis focused on specific forms of pedagogical activity that reflect instructors’ assumptions about critical thinking, such as the design of tasks, responses to student errors, and the moderation of classroom discussions.

Results. The main finding of the study is the identification of two fundamentally different approaches to critical thinking: the classical approach, focused on the universal norms of reasoning, and the non-classical approach, emphasizing the ability to engage with alternative perspectives. It was found that participants in the educational process do not strictly adhere to one approach or the other, but rather shift between them depending on the context. Thus, the study demonstrates that the conceptual ambiguity of critical thinking should not be viewed as a weakness or a shortcoming of scientific knowledge, but as a reflection of its complex and context-dependent nature.

Keywords: critical thinking; classical model of critical thinking; non-classical model of critical thinking; Delphi method; tacit knowledge

For citation. Golubinskaya, A. V., & Viakhireva, V. V. (2025). Critical thinking as tacit knowledge. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(4), 429–451. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-4-908>

Введение

За последние десятилетия критическое мышление прочно закрепилось в образовательной, научной и общественной риторике как одна из ключевых компетенций современного человека. Его значимость подчёркивается в стратегиях образовательной политики, учебных планах, программах преподавания и научных инициативах. Однако при всей очевидной важности этого понятия, оно остаётся теоретически неустойчивым и концептуально фрагментированным.

Разнообразие трактовок критического мышления затрудняет операционализацию понятия и приводит к тому, что под одним

термином понимаются различные, а иногда даже несовместимые феномены. В частности, Ю.Н. Корешникова [4, с. 94] пишет: «В научном сообществе нет принятого единого определения критического мышления [Hälonen, 1995]». Нетипичная для науки ситуация, когда для описания современных тенденций приводятся источники 30-летней давности, в случае критического мышления оказывается симптоматичной: терминологическая неопределённость со временем приобрела устойчивый характер. В конце прошлого столетия в ответ на серию попыток точно определить это понятие, исследователи отмечали: «чтобы научить студентов мыслить критически, необходимо первым шагом достичь консенсуса по определению критического мышления. <...> Если консенсус не будет достигнут, то возникнет множество различных определений, и этот поток определений, мер и методов приведет к концептуальному хаосу такого масштаба, что исключит любое систематическое обучение критическому мышлению» [9, р. 135-136]. Проблема усложняется философскими вопросами: если можно обучать мышлению отдельно, не ведёт ли это к отделению процесса мышления от его содержания? Как можно говорить о стандартах мышления, когда они производны от нерешённых фундаментальных вопросов о нормативности мышления? [13; 14; 18].

Современные исследования подтверждают, что консенсус по определению критического мышления так и не был достигнут «Решение проблем, критическое чтение, передача, логика, навыки исследования, дедуктивное мышление, рациональное рефлексивное мышление, моральное мышление, ответственное мышление, аргументированное убеждение, критическое письмо и многое другое рассматриваются как критическое мышление, а не некоторые возможные желаемые компоненты критического мышления» [3, с. 26]. Как замечает А. С. Боброва: «во множестве существующих определений довольно трудно выделить единый содержательный стержень», и «даже надежда на создание их общего перечня выглядит эфемерной» [1, с. 27]. Можно с уверенностью заключить, что попытки собрать все определения с целью обобщения в данном случае не приводят к

удовлетворительному результату: термин становится настолько пространным, что под него попадает всё сразу, и притом ничего конкретного. А. С. Быкова, Н. С. Сахарова, И. К. Кириллова обобщили современные тенденции в трактовке понятия критического мышления, и полученные результаты демонстрируют отмеченную онтологическую путаницу: под критическим мышлением понимают «познавательную деятельность, способность, тип или форму мышления, процесс, набор когнитивных навыков, комплекс взаимосвязанных элементов» [2, с. 9], хотя комплекс элементов никак не может быть процессом, и все перечисленные сущности неэквивалентны логически и онтологически.

Исторически значимой попыткой решения проблемы стал дельфийский отчёт, – результат шести экспертных сессий 1988-1989 годов, посвящённых определению критического мышления. В итоговом отчёте эксперты описали профиль «идеального критического мыслителя»: он любознателен, хорошо информирован, доверчив к доводам рассудка, непредубежден и беспристрастен [8, р. 3]. Отражённые в отчёте компетенции критического мышления были эпистемическими и логическими (умение обращаться с посылками и выводами, применять конкретные методы логического анализа, оценивать логические связи). Однако, более внимательное ознакомление с текстом отчёта показывает, что дельфийский отчёт свидетельствует не столько о необходимости выбрать одно определение критического мышления, сколько о том, что даже среди экспертов отсутствует единое понимание того, что следует считать критическим мышлением. Так, к примеру, произошло с обсуждением связи критического мышления с аффективными диспозициями: две трети экспертов, выступавших в поддержку этой связи, не смогли убедить своих коллег в том, что эти склонности являются существенными для концепции критического мышления [8, р. 12]. Сегодня, спустя 35 лет, можно уверенно заключить, что эта связь всё же имеется [14; 17], но в определениях критического мышления по дельфийскому отчёту указание на этот факт опускается, – не потому, что связь опровергнута, а поскольку решение не было единогласным.

Это отражает уязвимость самой процедуры: вместо отображения разнообразия точек зрения, конечный ответ исключает всё, что является неочевидным и дискуссионным.

Дельфийский проект 1989 года не является единственным в своем роде [6; 9; 15]. Осенью 2022 года в Красноярске была предпринята аналогичная попытка достичь консенсус [5]. Наряду с эпистемическими и логическими компетенциями, признаки критического мышления содержали психологическую осведомлённость (например, осознание своих чувств и эмоций или учет мотивов и позиции других людей), а также навыки работы с информацией. В данном исследовании мы также предлагаем отказаться от унифицированного списка навыков критического мышления и использовать кластерный подход, описывая исследуемый феномен как совокупность групп разных компетенций. Однако, мы предлагаем дополнить это видение ещё одним отказом, а именно отказом от идеи глобального компромисса в отношении критического мышления. Наука XXI века характеризуется такой степенью разнообразия и плюрализма, что единогласное согласие оказывается иллюзорным и невозможным. Сложность исследований, ориентированных на достижение консенсуса среди участников, заключается в том, что их результаты могут непреднамеренно создать иллюзию согласия там, где его нет, при этом исключив из дальнейшего анализа то, что действительно заслуживает обсуждения.

Вместо того, чтобы стремиться к универсализации термина, мы предлагаем рассмотреть критическое мышление как живую практику, многослойную и контекстуально зависимую. Неявное знание — это знание, которое человек использует на практике, но которое трудно формализовать, описать или передать в явной форме, поскольку оно может включить интуицию, невербализуемые навыки и формы понимания, приобретаемые через опыт. В случае критического мышления это означает, что его компоненты реализуются, даже если не всегда артикулируются или осознаются участниками образовательного процесса.

Явное обучение критическому мышлению ограничено, но сама по себе «культура учебного класса пронизывается практиками критиче-

ского мышления» [11, р. 499]. Наблюдение, в отличие от экспертной сессии, позволяет выявить, как критическое мышление практикуется в образовательном процессе. Такой подход позволяет дополнить существующие нормативные модели критического мышления его эмпирическими формами, обусловленными социальными ожиданиями, институциональной динамикой, а также индивидуальными траекториями участников образовательного процесса.

Материалы и методы

Настоящее исследование было организовано в формате наблюдения и направлено на фиксацию неявных педагогических установок, отражающих интерпретации критического мышления в образовательной практике. Местом проведения был ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского». Объектом наблюдения выступило проведение учебных дисциплин, среди результатов обучения которых указана компетенция УК-1: «Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода». В выборку попали дисциплины общего цикла (История России, Основы российской государственности), а также специализированные дисциплины (Основы региональной и национальной безопасности, Проектная деятельность, История международных отношений в новое и новейшее время, История мировых религий, Информационные технологии формирования общественного мнения). В общей сложности работа охватила несколько направлений подготовки (часть из которых объединена общими потоковыми занятиями): конфликтология, международные отношения, политология, история, международные отношения, филология, реклама и связи с общественностью, математика, радиофизика, биология, химия, клиническая психология, туризм.

Предметом наблюдения выступали конкретные формы педагогической деятельности, в которых имплицитно присутствуют представления преподавателя о критическом мышлении: способы организации учебных задач, типы взаимодействия со студентами, характер об-

ратной связи, приёмы постановки и оценки аргументации. Для дальнейшего анализа были отобраны 17 сессий, в ходе которых были зафиксированы репрезентативные эпизоды, позволяющие судить о неявных интерпретациях критического мышления.

Целью настоящего исследования является выявление того, какие неявные интерпретации критического мышления проявляются в момент проведения занятий, и какие представления о критическом мышлении используют преподаватели в рамках своей педагогической деятельности. В процессе наблюдения регистрировались значимые проявления, действия, высказывания и контексты, интерпретируемые как маркеры представлений о природе, целях и методах формирования критического мышления. Первичная структура наблюдения была основана на ряде концептуальных ориентиров, в частности, как преподаватели организуют решение задач, допускающих множественность решений; как реагируют на ошибочные ответы студентов; как инициируют или поддерживают дискуссии; каким образом оценивают и интерпретируют высказанные обучающимися точки зрения. Анализ данных осуществлялся путём тематического кодирования с последующим обобщением значимых эпизодов взаимодействия.

Результаты

Зафиксированные эпизоды позволили выделить несколько ключевых типов ситуаций, анализ которых может быть источником информации о неявных интерпретациях критического мышления. Выделенные типы ситуаций не представляют собой содержательно новых или неожиданных феноменов. Напротив, они хорошо известны педагогической практике и описаны в дидактической литературе. Однако именно их систематическое рассмотрение позволяет операционализировать понятие критического мышления.

Во-первых, в процессе развития компетенции, связанной с критическим мышлением, преподаватели по-разному организуют работу с заданиями: в одних случаях они предлагают задачи с однозначными ответами, в других с открытой структурой, допускающей

множественность решений. Закрытые задачи (например, знание фактической информации) предполагали единственно верный ответ. Преподаватель сообщал, какая информация важна, и ожидал увидеть от обучающихся правильный алгоритм решения. Открытые задачи (например, поиск оснований для подтверждения своей точки зрения) не имеют заранее определённого решения. Эти базовые педагогические ситуации указывают на два различных подхода. Закрытые задачи подразумевают, что оценка успешности демонстрации навыка критического мышления определяется через достижение конкретного результата, а открытые – через процесс поиска, независимо от фактически достигнутого результата.

Во-вторых, в рамках наблюдаемых занятий были также зафиксированы случаи, когда студенты давали неправильные ответы или не могли предложить никакого решения для предложенной задачи. Стратегии продолжения занятия в таких ситуациях были различными. В одних случаях внимание преподавателя акцентировалось на анализе природы ошибок (почему неправильный ответ является неправильным). Такой подход позволял студентам осмысленно выявлять причинно-следственные связи между ошибочным и верным ответом, то есть способствовал метакогнитивной рефлексии. К примеру, при обсуждении причин Первой мировой войны упоминание факта убийства Франца Фердинанда было продолжено обсуждением разницы между причиной и поводом. В других случаях затруднения приводили к повторению: в ответ на отсутствие решения или неправильное решение предлагались дополнительные пояснения, наводящие вопросы, альтернативные формулировки задач (почему правильный ответ является правильным). Различные реакции на ошибки также отражают разные педагогические установки в отношении природы критического мышления: либо как средства верификации и коррекции, либо как инструмента анализа используемых когнитивных стратегий.

Наиболее часто озвучиваемыми рекомендациями для обучающихся, оказавшихся в состоянии затруднения, стали наставления подумать более усердно и рассмотреть проблему с альтернативной точки

зрения. С одной стороны, такая тенденция свидетельствует о том, что преподаватель ориентирован на то, чтобы стимулировать интеллектуального усилия обучающихся. С другой стороны, эта установка неявно предполагает, что неопределённость или трудность выведения собственного мнения по заданной теме является временным состоянием, характерным только для незаконченных рассуждений.

Случаи озвучивания «общего правильного решения» оказались реакцией либо на дефицит времени (занятие подходило к концу), либо на низкую вовлечённость студентов в обсуждение. Такие случаи демонстрируют, что преподавательская стратегия часто формируется ситуативно и отражает баланс между дидактическими целями и ограничениями конкретной учебной среды (временем, форматом занятия, активностью аудитории).

Третьим типом значимых эпизодов стали цели и форматы организации дискуссий. В одних случаях преподаватель целенаправленно модерировал дискуссии так, чтобы достичь консенсуса. В других ситуациях открытой целью было сопоставление несовместимых между собой подходов: обучающиеся предлагали разные решения проблемы, итогами такой дискуссии становилось либо признание нескольких точек зрения как допустимых, либо формулирование промежуточной, компромиссной позиции. Вторая стратегия оказалась более характерна: из 12 эпизодов, в которых была зафиксированы дебаты с возможностью обучающихся обдумать и аргументировать своё решение, а затем услышать доводы оппонента, 9 дискуссий завершились принятием нескольких точек зрения как одинаково верных, 2 дискуссии завершились принятием только одной точки зрения как правильной и 1 дискуссия привела к поиску третьей (компромиссной) точки зрения.

Таким образом, наблюдаемые ситуации (работа с заданиями различной структуры, реакции на ошибки, формы организации дискуссий) указывают на два принципиально различных подхода к критическому мышлению.

В одном случае критическое мышление понимается как способность к точному и логически корректному рассуждению, результат

которого может быть однозначно оценён как правильный. Это понимание апеллирует к нормативной модели критического мышления, в которой «успех» измеряется по степени соответствия идеалу рационального вывода. В этом случае альтернативная точка зрения рассматривается как отклонение от нормы, а цель привлечения личных точек зрения обучающихся выступает инструментом обоснования правильного ответа.

Во втором случае критическое мышление оценивается через сам процесс взвешивания альтернатив, выстраивания обоснований, даже если результат оказывается неполным, неоднозначным или (предположительно) не таким, каким его прогнозировал преподаватель. Здесь критическое мышление трактуется как открытая практика, направленная не столько на достижение правильного ответа, сколько на расширение поля понимания. Критическое мышление в таких случаях понимается не как инструмент отбора «правильных» суждений, а как способность к плюралистическому рассмотрению позиций, к уважению противоречивых точек зрения, пониманию их оснований и границ применимости. Таким образом, критическое мышление является менее логическим и более социально-ориентированным.

Рутинные эпизоды (выбор типа задания, реакция на ошибку, организация обсуждения) становятся индикаторами того, какую эпистемологическую модель поддерживает преподаватель, возможно, даже не отдавая себе в этом отчёта.

Обсуждение

Наблюдение за тем, как преподаватели выстраивают структуру заданий, реагируют на ошибки и модерацию дискуссий, демонстрирует, что на уровне повседневных действий реализуются различные установки в отношении критического мышления. В одних случаях акцент делается на корректность решения и соответствие установленному стандарту, в других — на способность аргументировать, рефлексировать, понимать основания как собственного, так и чужого мнения. Эти различия отражают глубокие эпистемологические

интуиции, лежащие в основании образовательной практики. С одной стороны, наблюдается укорененность в нормативном понятии критического мышления. Такая интерпретация наследует установки логического позитивизма и классической эпистемологии: истина – результат правильного применения логических процедур, а мышление должно быть очищено от субъективности. С другой стороны, заметна и иная педагогическая логика – логика контекстуальной открытости, в которой критическое мышление является не средством нахождения «правильного» ответа, а способом ориентации в множественности возможных ответов. Этот подход ближе к неклассическим, социально-эпистемологическим трактовкам мышления, в которых важна не объективность, а локальная валидность рассуждений, их релевантность конкретному сообществу или ситуации.

Опираясь на содержательные различия этих подходов и их генеалогическую связь с более широкими эпистемологическими парадигмами, можно говорить о классической (универсалистской) и неклассической (релятивистской) моделях критического мышления. Первая предполагает существование единой рациональности с устойчивыми нормами аргументации. В рамках этой модели критическое мышление определяется как способность оценивать утверждения по степени соответствия этим нормам. Оно мыслится как совокупность универсальных процедур: постановка корректных вопросов, логический анализ предпосылок, выявление и устранение противоречий, проверка аргументов по формальным критериям. Задача образования заключается в том, чтобы приобщить к стандартам правильного мышления, а критическим мыслителем считается тот, кто способен применить эти стандарты рефлексивно и автономно: если аргумент противоречив, неполон или необоснован, его необходимо либо отклонить, либо пересобрать, обнаружив и устранив логические дефекты в соответствии с теми же нормами. Это делает стандартный взгляд на критическое мышление пригодным для задач, где требуется доказуемая воспроизводимость: в формальном образовании, в инженерном мышлении, в юридической аргументации.

Однако в некоторых гуманитарных контекстах такая модель оказывается частично ограниченной. Основания рассуждений здесь могут быть укоренены в ценностных, исторических предпосылках, которые не могут быть сведены к логическим формулам. В таких случаях нормативный подход начинает терять объяснительную силу, поскольку не может охватить многообразие контекстов, в которых производится суждение.

Неклассическая модель понимает критическое мышление не как следование универсальным правилам вывода, а как способность к интерпретации, сравнительному анализу, пониманию альтернативных точек зрения и их обоснований. Вместо оценки высказываний по бинарной шкале «истинно/ложно» акцент переносится на анализ оснований, ценностей и позиций, из которых высказывания произрастают. Ошибка в рамках этой модели теряет статус нежелательной категории и может рассматриваться как эвристический ресурс, повод к рефлексии, осмыслению границ применимости собственных знаний и стратегий мышления. Достижение единственно верного ответа утрачивает приоритет, уступая место процессуальной компоненте мышления, включающей в себя навыки самоанализа, эмпатического понимания, работы с неопределённостью. Критическое мышление в таком понимании становится не только инструментом рационального анализа, но и средством развития способности участвовать в сложных, неоднозначных дискуссиях.

Результаты нашего исследования не показали индивидуальной приверженности участников образовательного процесса той или иной модели. Обучающиеся ситуативно переключаются между различными моделями не только в процессе семестра, но и в процессе одного занятия. Судя по всему, преподаватели также не придерживаются одной модели: организуя открытую дискуссию в начале занятия, преподаватель в завершении может вернуться к нормативной логике, выделяя правильный вывод. Однако, это может быть связано с институциональными факторами (например, требованием оценивать работу обучающихся по чётким критериям). Таким образом, критическое мышление в образовании – это не статичная установка,

а живая практика, в которой две эпистемологические модели конкурируют и сменяются в зависимости от задач, контекста и норм конкретного института или сообщества.

На уровне теоретических оснований два подхода представляют собой несовместимые модели критического мышления. Первый из них основан на представлении о знании как объективно проверяемом иерархическом наборе истин, где критическое мышление служит инструментом фильтрации ложных суждений и подтверждения единственно верного вывода. Второй, напротив, исходит из признания множественности перспектив, контекстуальности познания и ценности аргумента не только по его логической корректности, но и по его способности интегрировать разные точки зрения. Эти подходы опираются на противоположные представления о природе истины, ошибке, обосновании и познавательной автономии. Тем не менее, оба подхода проявляются через рутинные педагогические действия и решения, принимаемые в ходе обучения. Их сосуществование возможно благодаря тому, что в повседневной практике преподавания они не оформляются как теоретические позиции, а реализуются ситуативно. На одном и том же занятии преподаватель может поощрять плюралистическое обсуждение альтернативных точек зрения, но в следующем эпизоде требовать точного воспроизведения нормативной логики рассуждения.

Полученные результаты концептуально дополняют аналогичные исследования критического мышления. Ранее было показано, что личные эпистемологические убеждения педагогов являются динамичными, но не всегда способствуют успешному обучению критическому мышлению [12]. В исследовании В. Чжао [19] показано, что учителя и ученики часто действуют на основе непродуманных (наивных) предпосылок о критическом мышлении, не имея общей основы для его описания. В указанной работе была проанализирована официальная (то есть разработанная соответствующим бюро) схема построения «критических навыков мышления». Было обнаружено, что она в корне не соответствует современному научному видению явления. В то время как в науке критическое мышление

описывается в терминах общей теории обработки информации, официальные структуры неявно опираются на основополагающее, но вводящее в заблуждение предположение о том, что мышление и обучение являются абстрактными, бестелесными процессами. Продолжая эту линию анализа, наше исследование показывает, что подобные эпистемологические расхождения обнаруживаются не только на уровне нормативных документов, но и непосредственно в практике образования. Концептуальные разрывы, выявленные Чжао на уровне образовательной политики, в нашем исследовании предстают как динамически воспроизводимые черты педагогической деятельности.

В недавнем исследовании С.Д. Колсто, В. Х. Паульсен и И. Местада [11] было показано, что устные сообщения обучающихся указывают на определённые установки в отношении допустимых пределов самостоятельного критического мышления. В рамках эксперимента участники делились мнениями, опирались на вклад друг друга и иногда подвергали сомнению вклад своих сверстников в дискуссию, однако ни одна группа не поставила под сомнение ожидаемо правильный ответ. «Возможно, это был стратегический выбор для некоторых групп, которые надеялись, что их точка зрения совпадет с мнением преподавателя, что является оппортунистическим критерием для взвешивания аргументов» [11, р. 522]. Авторы заключают, что учащиеся редко рефлексиируют над влиянием культурных и институциональных факторов на собственное критическое мышление. Таким образом, учащиеся интуитивно адаптируют стратегии критического мышления в зависимости от предполагаемой позиции преподавателя.

С.Д. Колсто, В. Х. Паульсен и И. Местада интерпретируют описанные особенности как проявление формирующегося критического мышления. Однако, на наш взгляд, подобная ситуативная обусловленность характерна для критического мышления в целом. Оно представляет собой не просто совокупность когнитивных навыков, но культурно встроенный процесс, который реализуется в соответствии с конкретными образовательными и жизненными кон-

текстами. Именно эта контекстуальность и социальная укоренённость критического мышления делает возможным сосуществование нескольких теоретически несовместимых моделей.

Результаты открывают перспективу для более глубокого теоретического и эмпирического анализа: в какой степени наблюдаемое переключение между различными моделями критического мышления является осознанным? Ответ на этот вопрос имеет существенное значение для педагогики критического мышления: если целью образовательного процесса становится не просто формирование универсального когнитивного навыка, а развитие способности к осмысленной навигации в условиях множественности рациональностей, то необходимым элементом образовательной практики становится рефлексивная работа с самими основаниями мышления.

Заключение

Попытки сформулировать универсальное определение критического мышления парадоксальным образом привели к усилению неопределённости этого понятия. В условиях множества направлений и подходов в науках о мышлении, согласие между экспертами возможно лишь при наличии разделяемых эпистемологических оснований, которые на данный момент непрозрачны и остаются предметом дальнейшего изучения. Консенсусные подходы, несмотря на свою нормативную привлекательность, не учитывают социокультурную обусловленность мышления. В данной работе мы предложили рассматривать критическое мышление как контекстуально вариативную образовательную практику.

Наблюдение за практиками преподавания показывает, что педагоги ситуативно переходят между различными режимами критического мышления: от нормативной оценки к рефлексивному анализу. Это свидетельствует о том, что в реальной аудитории критическое мышление не следует единой модели. Напротив, оно приобретает множественные, иногда несовместимые формы в зависимости от целей занятия, характера взаимодействия и образовательного контекста.

Практическая значимость полученных результатов заключается в определении нового подхода к обучению критическому мышлению. Исследование показывает, что этот процесс представляет собой не столько формирование набора навыков, сколько освоение способности переключаться между различными режимами и моделями их применения в соответствии с контекстом. Ключевым элементом такой педагогической практики становится работа не только с конкретными навыками, но и с их эпистемологическими предпосылками. Несмотря на то, что эти предпосылки часто остаются неявными, именно они определяют, какие формы суждения, аргументации и сомнения считаются допустимыми или желательными в конкретной образовательной ситуации. Это особенно важно в условиях, когда учащиеся сталкиваются с противоречивыми источниками информации, различными авторитетами и неочевидными критериями достоверности.

Во многих случаях способность к критическому анализу, интерпретации и переосмыслению возникает не в результате изолированной умственной деятельности, а через взаимодействие с другими. Это также предполагает внимание к тому, как в коллективной работе распределяется ответственность за высказанные точки зрения, как участники договариваются о границах сомнения и как они совместно создают условия для продуктивного несогласия. Это, в свою очередь, позволяет формировать образовательную среду, где критическое мышление развивается не как индивидуальное умение, а как культурная и коллективная практика мышления в условиях сложности и неопределённости.

Информация о спонсорстве. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 24-28-00809 «Critical thinking studies: фундаментальное исследование критического мышления как междисциплинарной проблемы»).

Sponsorship information. The work was funded with a grant from the Russian Science Foundation (project № 24-28-00809 “Critical thinking studies: fundamental research on critical thinking as an interdisciplinary problem”).

Список литературы

1. Боброва, А. С. (2017). Критическое мышление. Проблема определения. *РАЦИО.ru*, 1, 26–36. EDN: <https://elibrary.ru/YZPBZB>
2. Быкова, А. С., Сахарова, Н. С., & Кириллова, И. К. (2021). Современные тенденции в трактовке понятия «критическое мышление». *Вестник Оренбургского государственного университета*, 3(231), 6–11. <https://doi.org/10.25198/1814-6457-231-6>. EDN: <https://elibrary.ru/SGFBTL>
3. Корешникова, Ю. Н. (2019). Развитие критического мышления в современном российском обществе: что даёт университет? *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*, 6(154), 91–110. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.6.06>. EDN: <https://elibrary.ru/QRBGZR>
4. Корешникова, Ю. Н. (2021). *Организационные и педагогические условия развития критического мышления у студентов вузов* (207 с.) [Дисс. ... канд. пед. наук]. Москва: Высшая школа экономики.
5. Лисенкова, А. Д. (2023). Кластеры навыков критического мышления современных старшеклассников. *Педагогика. Вопросы теории и практики*, 8(5), 463–469. <https://doi.org/10.30853/ped20230084>. EDN: <https://elibrary.ru/IFZXES>
6. Arribas, C. M., Arcos, R., & Gertrudix, M. (2025). Rethinking education and training to counter AI-enhanced disinformation and information manipulations in Europe: a Delphi study. *Cogent Social Sciences*, 11(1), 2501759. <https://doi.org/10.1080/23311886.2025.2501759>
7. Carter, A. G., Sidebotham, M., & Creedy, D. K. (2022). International consensus definition of critical thinking in midwifery practice: A Delphi study. *Women and Birth*, 35(6), e590–e597. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2022.02.006>. EDN: <https://elibrary.ru/SLCMUH>
8. Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)* (19 p.). Millbrae: The California Academic Press.
9. Follman, J. (1987). Teaching of critical thinking / Thinking-Promises! Promises! *Informal Logic*, 9(2), 131–140. <https://doi.org/10.22329/il.v9i2.266>

10. Hashimoto, M. et al. (2023). Building consensus on critical thinking assessment tool for undergraduate nursing students in a socialist low-middle income country: A Delphi study. *Heliyon*, 9(4), 21 p. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15086>. EDN: <https://elibrary.ru/PFGAMP>
11. Kolstø, S. D., Paulsen, V. H. P., & Mestad, I. (2024). Critical thinking in the making: students' critical thinking practices in a multifaceted SSI project. *Cultural Studies of Science Education*, 19(4), 499–530. <https://doi.org/10.1007/s11422-024-10217-3>. EDN: <https://elibrary.ru/IOWDIS>
12. Leibovitch, Y. M. et al. (2025). Teachers' (evolving) beliefs about critical thinking education during professional learning: A multi-case study. *Thinking Skills and Creativity*, 56, 101725. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101725>. EDN: <https://elibrary.ru/AKBNNF>
13. McPeck, J. (1984). The evaluation of critical thinking programs: Dangers and dogmas. *Informal Logic*, 6(2), 9–13. <https://doi.org/10.22329/il.v6i2.2727>
14. Noone, C., Bunting, B., & Hogan, M. J. (2016). Does mindfulness enhance critical thinking? Evidence for the mediating effects of executive functioning in the relationship between mindfulness and critical thinking. *Frontiers in Psychology*, 6, 2043. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02043>
15. Pears, M. et al. (2025). Enhancing creativity and cognitive skills in healthcare curricula: Recommendations from a modified Delphi study on virtual reality integration. *Thinking Skills and Creativity*, 57, 101810. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101810>
16. Pecorino, P. A. (1987). Critical thinking and philosophy. *Informal Logic*, 9(2), 141–145. <https://doi.org/10.22329/il.v9i2.2670>
17. Phelps, E. A. (2006). Emotion and cognition: Insights from studies of the human amygdala. *Annual Review of Psychology*, 57, 27–53. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070234>
18. Siegel, H. (1985). Educating reason: Critical thinking, informal logic, and the philosophy of education. *Informal Logic*, 7(2), 69–81. <https://doi.org/10.22329/il.v7i2.2706>
19. Zhao, W. (2024). (Re)Searching critical thinking in a Hong Kong classroom: A postfoundational reflection on ignorant modernity. *ECNU Review of Education*, 20965311241265373. <https://doi.org/10.1177/20965311241265373>. EDN: <https://elibrary.ru/VROUJQ>

References

1. Bobrova, A. S. (2017). Critical thinking. The problem of definition. *RA-CIO.ru*, 1, 26–36. <https://elibrary.ru/YZPBZB>
2. Bykova, A. S., Sakharova, N. S., & Kirillova, I. K. (2021). Modern trends in interpreting the concept of «critical thinking». *Bulletin of Orenburg State University*, 3(231), 6–11. <https://doi.org/10.25198/1814-6457-231-6>. <https://elibrary.ru/SGFBTL>
3. Koreshnikova, Yu. N. (2019). Development of critical thinking in modern Russian society: What does university provide? *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 6(154), 91–110. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.6.06>. <https://elibrary.ru/QRBGZR>
4. Koreshnikova, Yu. N. (2021). *Organizational and pedagogical conditions for developing critical thinking in university students* (207 pp.) [Doctoral dissertation, Candidate of Pedagogical Sciences]. Moscow: Higher School of Economics.
5. Lisenkova, A. D. (2023). Clusters of critical thinking skills in modern high school students. *Pedagogy. Issues of Theory and Practice*, 8(5), 463–469. <https://doi.org/10.30853/ped20230084>. <https://elibrary.ru/IFZXES>
6. Arribas, C. M., Arcos, R., & Gertrudix, M. (2025). Rethinking education and training to counter AI enhanced disinformation and information manipulations in Europe: A Delphi study. *Cogent Social Sciences*, 11(1), 2501759. <https://doi.org/10.1080/23311886.2025.2501759>
7. Carter, A. G., Sidebotham, M., & Creedy, D. K. (2022). International consensus definition of critical thinking in midwifery practice: A Delphi study. *Women and Birth*, 35(6), e590–e597. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2022.02.006>. <https://elibrary.ru/SLCMUH>
8. Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)* (19 pp.). Millbrae: The California Academic Press.
9. Follman, J. (1987). Teaching of critical thinking / Thinking Promises! Promises! *Informal Logic*, 9(2), 131–140. <https://doi.org/10.22329/il.v9i2.266>
10. Hashimoto, M. et al. (2023). Building consensus on critical thinking assessment tool for undergraduate nursing students in a socialist low-mid-

- dle income country: A Delphi study. *Heliyon*, 9(4), 21 p. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15086>. <https://elibrary.ru/PFGAMP>
11. Kolstø, S. D., Paulsen, V. H. P., & Mestad, I. (2024). Critical thinking in the making: Students' critical thinking practices in a multifaceted SSI project. *Cultural Studies of Science Education*, 19(4), 499–530. <https://doi.org/10.1007/s11422-024-10217-3>. <https://elibrary.ru/IOWDIS>
 12. Leibovitch, Y. M. et al. (2025). Teachers' (evolving) beliefs about critical thinking education during professional learning: A multi-case study. *Thinking Skills and Creativity*, 56, 101725. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101725>. <https://elibrary.ru/AKBNNF>
 13. McPeck, J. (1984). The evaluation of critical thinking programs: Dangers and dogmas. *Informal Logic*, 6(2), 9–13. <https://doi.org/10.22329/il.v6i2.2727>
 14. Noone, C., Bunting, B., & Hogan, M. J. (2016). Does mindfulness enhance critical thinking? Evidence for the mediating effects of executive functioning in the relationship between mindfulness and critical thinking. *Frontiers in Psychology*, 6, 2043. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02043>
 15. Pears, M. et al. (2025). Enhancing creativity and cognitive skills in healthcare curricula: Recommendations from a modified Delphi study on virtual reality integration. *Thinking Skills and Creativity*, 57, 101810. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101810>
 16. Pecorino, P. A. (1987). Critical thinking and philosophy. *Informal Logic*, 9(2), 141–145. <https://doi.org/10.22329/il.v9i2.2670>
 17. Phelps, E. A. (2006). Emotion and cognition: Insights from studies of the human amygdala. *Annual Review of Psychology*, 57, 27–53. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070234>
 18. Siegel, H. (1985). Educating reason: Critical thinking, informal logic, and the philosophy of education. *Informal Logic*, 7(2), 69–81. <https://doi.org/10.22329/il.v7i2.2706>
 19. Zhao, W. (2024). (Re)Searching critical thinking in a Hong Kong classroom: A postfoundational reflection on ignorant modernity. *ECNU Review of Education*, 20965311241265373. <https://doi.org/10.1177/20965311241265373>. <https://elibrary.ru/VROUJQ>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Голубинская Анастасия Валерьевна, кандидат философских наук, старший научный сотрудник лаборатории социальной антропологии Института международных отношений и мировой истории

ФГАОУ ВО Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

пр. Гагарина, 23, г. Нижний Новгород, 603950, Российская Федерация

golub@unn.ru

Вяхирева Валерия Валерьевна, младший научный сотрудник лаборатории социальной антропологии Института международных отношений и мировой истории

ФГАОУ ВО Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

пр. Гагарина, 23, г. Нижний Новгород, 603950, Российская Федерация

vvv@fsn.unn.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Anastasiia V. Golubinskaya, Ph.D., Senior Researcher at the Laboratory of Social Anthropology of the Institute of International Relations and World History

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

23, Gagarin Ave., Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation

golub@unn.ru

SPIN-code: 3660-9790

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7119-3968>

ResearcherID: AAN-2296-2021

Scopus Author ID: 57408306200

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Anastasiia-Golubinskaya>

Valeriia V. Viakhireva, Junior Researcher at the Laboratory of Social Anthropology of the Institute of International Relations and World History

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

23, Gagarin Ave., Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation

vvy@fsn.unn.ru

SPIN-code: 6581-1129

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7060-1149>

ResearcherID: KTH-9688-2024

Scopus Author ID: 58030558400

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Valeriia-Viakhireva>

Поступила 01.07.2025

После рецензирования 07.07.2025

Принята 11.07.2025

Received 01.07.2025

Revised 07.07.2025

Accepted 11.07.2025