

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ І КОГНІТИВНІ ПРАКТИКИ ОСВІТИ

Г.А. Балута

Анотація. У статті досліджуються емпіричні аспекти наукового мислення, аналізуються структурні рівні критичного мислення на основі аргументів Я. Хінтікки та М. Ліпмана. Запропоновано розглядати критичне мислення як буденний прототип наукового мислення та наукової культури.

Ключові слова: когнітивні практики, критичне мислення, комунікація, раціональність, синкретизм, освіта.

Abstract. The article investigates the empirical aspects of critical thinking, analyzes the structural levels of critical thinking based on the argument of J. Hintikka and M. Lipman. It is proposed to consider critical thinking as a routing prototype of scientific thinking and scientific culture.

Keywords: cognitive practices, critical thinking, communication, rationality, syncretism, education.

Критичне мислення — ключове поняття сучасної освітньої парадигми, яке позначає низку різних варіантів його розуміння. Продуктом критичного мислення є знання і сама особистість — її майбутнє, тому концепції критичного мислення так органічно вбудовуються в освітні концепції. Формування критичного мислення — пріоритетна освітня мета, викликана зміною освітніх традицій постіндустріальної культури. На жаль, у частини науково-педагогічної спільноти актуалізація викладання курсу «Критичного мислення» у якості одного з найбільш затребуваних філософських дискурсів викликає сумнів, а то й навіть неприйняття з різних причин, серед яких ототожнення філософії з певним вченням, яке треба опанувати, і досить віддалене уявлення про зв'язок філософії з освітніми «критичними» практиками. Саме на такому зв'язку наголошували такі авторитети, як Дж. Дьюї, Я. Хінтікка, М. Ліпман та ін. Зокрема, М. Ліпман присвячує цій проблемі багато

уваги. Зауважимо, що спадщина М. Ліпмана як одного з авторів «теорії критичного мислення» представлена у дослідженнях надто абстрактно — окремі ідеї, аргументи, а часом і суперечності, перебувають за межами уваги. Отже, пропонуємо дослідити критичне мислення як когнітивний інваріант у складі мислення вищого типу, який формує інші типи мислення, як це доводить М. Ліпман.

Чому саме критичне мислення потрапило у центр філософських, психологічних та педагогічних дискусій? По-перше, через наявність кореляцій між компетентністю та критичним мисленням. У Законі України «Про освіту» (розділ II, стаття 12) констатується, що «спільними для всіх компетентностей є критичне та системне мислення» [2]. Д. Халперн зазначає:

Освіта, розрахована на перспективу, повинна будуватися на основі двох нерозривних принципів: умінні швидко орієнтуватися у стрімко зростаючому потоці інформації і знаходити потрібне та вмінні осмислити і застосувати отриману інформацію [11].

Дослідниця демонструє зв'язок інтелекту та критичних здібностей, поділяючи точку зору Р. Стернберга, що мислить інтелект як здатність до навчання і вирішення завдань в умовах «неповного пояснення»; «комплекс навичок», які можна розвинути за допомогою навчання [9]. Зазначені погляди доводять очевидність зв'язку критичного мислення у структурі компетентності як головної мети педагогічної практики.

По-друге, освіта перебуває у стані глобальної кризи, оскільки її практики, методології, предметний склад, — ще не гарантують життєвий та соціальний успіх, як це мало бути. Відомий авторитет у цьому питанні — М. Ліпман зауважує, що на сучасному етапі спостерігаються симптоми освітньої кризи і лише стратегія вдосконалення розумових навичок вселяє надію на підвищення її рівня.

Йдеться не про поліпшення окремих елементів, а саме про якісно інший тип освіти. Прийняття цієї тези ставить задачу виявлення і використання найбільш перспективних методологій, які розвивають мисленні навички [7, с. 113].

На даний момент дослідник не бачить інших альтернатив в галузі освіти, які б можна було вважати більш перспективними.

По-третє, розвиток когнітивних наук, стимульований зростанням інтересу до ментальних процесів, сформував новий напрям психологічних досліджень — «навчання когнітивним процесам», що включає проблему вдосконалення критичного мислення. Когнітивні науки фокусують увагу на дослідженні кореляцій пізнання та мислення як важливих складових універсального еволюційного процесу. Еволюційна

модель пізнання розглядає мислення (інформацію) у якості онтологічної засади реальності. Зростання інформаційного факторного впливу на всіх рівнях життєдіяльності зумовлює виключну актуальність когнітивних досліджень сутності, природи, джерел пізнання (мислення), його механізмів — способів інформаційної обробки, оскільки життя у своїй прихованій суті є когнітивним процесом розпізнавання, актуального вибору та адаптації живих систем у різних контекстах, модусах невизначеностей. Саме це підкреслювали Н. Вінер, а також У. Матурана і Ф. Варела, характеризуючи пізнання як життєву потребу. Таким чином, критичний ресурс — якісна інформаційна обробка — може мислитися у якості універсальної життєвої потреби. Отже, філософія освіти, зорієнтована на сучасні когнітивні науки, вирішує завдання трансформації процесу навчання як передачі інформації в наступну парадигму — якісного міркування.

Дослідженню критичного мислення приділяли увагу А. Бергсон, Дж. Дьюї, К. Поппер, М. Ліпман, Д. Халперн, Я. Хінтікка, О. Тягло, С. Терно та ін. У науковій літературі здійснюються спроби сутнісного визначення критичного мислення, його критеріїв, ефективних стратегій формування, типізації підходів до розуміння його форми і змісту. У якості провідних дослідницьких підходів визначено різні аспекти критичного мислення, між якими досить складно встановити демаркацію з відповідними корелятами визначень, які не охоплюють системну природу досліджуваного явища у його цілісності. Зазначимо, що значний обсяг досліджень у цій галузі не можна визнати як достатній для задоволення практичних освітніх потреб, оскільки здебільшого репрезентується теоретичний рівень проблеми, ніби «відірваної» від повсякденних реалій освітніх практик. Упровадження стратегічних намірів потребує конкретики: відповіді на питання, в чому полягає специфіка критичного мислення; якою може бути представлена його рівнева структура, що дозволить мати уявлення про різні шляхи його формування та вдосконалення на ґрунті цілісної філософської теорії. Я. Хінтікка пише:

Навчити вмінню міркувати й аналізувати — величезний виклик філософам з боку освіти. Це також краща можливість для філософської спільноти стати необхідною для вищої освіти (а може бути і не для вищої, а й для базової) [12].

У роботі «Філософські дослідження і загальна освіта» Я. Хінтікка висуває проблему теоретичних та практичних засад розвитку критичного мислення і приходять до висновку, що саме в «навчанні міркуванню» полягає загальний сенс як філософії, так і освіти [12]. Отже, метою

нашої статті є подальша інтерпретація феномена критичного мислення, його рівневої структури в модусі критичних освітніх практик.

У якості провідних дослідницьких підходів визначено психолого-педагогічний, логіко-методологічний та науковий аспекти критичного мислення [3]. Психолого-педагогічний підхід включає рефлексивно-герменевтичну компоненту з «метою інтерпретації та оцінки інформації та досвіду з урахуванням рефлексивних настанов і здібностей, що приводять до осмислених переконань і дій» [там само, с. 166]. Критичне мислення оцінюється як «метамислення», або ж мислення вищого рівня, «інтелектуальний усвідомлений контроль за виконанням інтелектуальної діяльності» [там само, с. 166].

С. Терно зауважує, що критичне мислення — «це і є той тип мислення, що забезпечує самостійні та відповідальні дії, а також характеризується самовдосконаленням» [10, с. 4]. Увага автора концентрується на ясній аргументації на користь необхідності створення теорії «критичного мислення», яка допоможе реалізувати ідею розвитку особистості учня, його творчих здібностей, що спонукатиме розвиток інтелектуальної, емоційно-моральної, мотиваційно-вольової ментальних сфер.

Постає проблема: яким інструментом можна забезпечити такий комплексний розвиток особистості й спонукати її до самозміни? Яким повинно бути навчання, аби розвивати всебічно особистість учня? Ми вважаємо, що таким інструментом є критичне мислення, а навчання повинно відбуватися шляхом критичного осмислення матеріалу та свого пізнання [10, с. 8-9].

Якщо особистість є складною конфігурацією різних ситуативно актуалізованих рівнів її антропологічної організації: чи варто думати, що формування критичного потенціалу обмежується логікою чи, можливо, критична думка організує розвинені емоції, моральність, ціннісні форми та ін.?

Психологічний підхід, представлений відомою працею Д. Халперн, актуалізує творчі, прагматичні, особистісні виміри критичного мислення, обговорює також хибне, неправомірне розуміння критичного мислення як тотального прагматизму. Підкреслюється, що у складі критичного мислення емоційність, творча уява, ціннісні настанови. «Робоче» визначення критичного мислення Д. Халперн є наступним — це «використання когнітивних технік чи стратегій, які збільшують вірогідність отримання бажаного кінцевого результату» [11]. Також критичне мислення визначається як «особливий тип мислення, який вирізняє виваженість, логічність і цілеспрямованість» [там само]. В дусі конструктивізму дослідниця включає критичне мислення в процедури

прийняття рішень і пов'язує його з когнітивним процесом розширення структури знань, усвідомленням системи зв'язків і відношень між ними. Наголошується на унікальності, «спорідненості» знання, яке не вважається зовнішнім відображенням, а мислиться «як індивідуальна конструкція, яку людина наділяє смислом, співвідносячи елементи знань і досвіду з деякою організуючою схемою [там само]. Показниками «критичного складу міркування» є: планування, гнучкість, готовність виправляти свої помилки, наполегливість, пошук компромісних рішень. Важливу роль у вдосконаленні «критичних» засад відіграє пам'ять — «посередник когнітивних процесів» та мова — «зовнішня оболонка думки». Попри скепсис щодо сумнівності поліпшення критичного мислення як вродженої природної здібності, Д. Халперн впевнена, що навичкам критичного мислення можна навчитися під час навчальних занять, щоб надалі успішно їх використовувати в різних ситуаціях. У роботі розглядаються різні аспекти критичного мислення, що поглинає основну задачу і зрештою критичне мислення, його прикметні риси «залишаються у тіні» деталізацій.

Мислення є завжди відкритим для вдосконалення, — вважає М. Ліпман, який бере до уваги практичний рівень когнітивної майстерності. Дослідник не має ілюзій з приводу того, що навчальний курс «критичного мислення» цілком реалізує ідею формування і вдосконалення цих навичок. На його думку, треба орієнтуватися на «селекцію» таких умінь — «це, скоріше, реалістична мета, до якої треба прагнути, усвідомлюючи, що повністю її реалізувати неможливо» [4, с. 113]. У статті «Рефлексивна модель практики освіти» М. Ліпман висуває аргументи на користь рефлексивної парадигми критичної практики у порівнянні з традиційною (кумулятивістською) [8]. На відміну від традиційної «закритої» академічної практики, критична практика є відкритою для співпраці, постійного оновлення і вдосконалення, тобто передбачає наявність елементів та процедур комунікативної етики. Критична практика не обмежується постановкою питань, але і проясняє ситуацію, включаючи «активну установку на зміни, а не просто пропозицію цих змін» [8, с. 97].

Логіко-методологічний аспект, його базис представлений «логічними вміннями», володінням логічними інструментами.

Існують більш ефективні і менш ефективні способи мислення. Ми можемо відповідально стверджувати це, оскільки маємо критерії, які дозволяють відрізнити майстерне мислення від невмілого. Ними є принципи логіки, керуючись якими, можна побачити відмінності між переконливими і несамостійними навичками [9, с. 150].

М. Ліпман визначає критичне мислення як «розумне обґрунтоване міркування і критичне судження» [8, с. 108]. Критичне мислення включається в комплекс «мислення вищого порядку», для якого є характерним «багатство, послідовність та допитливість» (М. Ліпман). «Якщо при аналізі мислення ми виявляємо істотно мало цих характеристик, віднесення його до вищого рівня є сумнівним», — пише він [8, с. 105].

Наукові аспекти критичного мислення розглядаються як «критеріальні» і «парадигматичні» засади наукової культури. Таким чином, критерії критичного мислення ототожнюються з критеріями наукового мислення, а критична настанова розглядається як невід’ємна складова наукового методу [6, с. 170]. Отже, критичне мислення розуміється у своїй суті як наукове, однак зауважується, що «наукове мислення не може бути некритичним, але критичне мислення може не бути суто науковим» [там само]. Додамо також, що результатом критичного мислення як «продуктивного скепсису» є елемент новизни. Отже, критичне мислення певною мірою можна розглядати як розвинені «аналітичні» та синтетичні здібності.

Справді, критичне і наукове мислення — не одне й те ж саме. Критичне міркування можна розглядати як буденний прототип наукового мислення, що у свою чергу поєднує критичний і творчий потенціал. Поставимо питання: чи можна розглядати критичне мислення як показник логічної культури, не враховуючи над-логічні аспекти, виокремивши не менш важливі інші грані критичного мислення як ментального конструювання реальності, пов’язаного з різними модальностями. М. Ліпман пише:

Процес мислення — складно-переплетений клубок різних типів діяльності, існує математичне та історичне, практичне і поетичне мислення, мислення в процесі читання, письма, танцю, гри, розмови. Читання і математику іноді називають «базовими навичками», вважається, що вони здатні запустити і підсилити інші когнітивні здібності. Однак і читання, і математичні операції — це просто дві форми прояву когнітивних процесів, і виконання операцій в цих царинах не може бути кращим, ніж навички мислення, що лежать у їх основі [4, с. 152].

Йдеться про мислення вищого порядку, яке відтворюється в інших типах мислення. Беручи до уваги зазначені міркування, можна розглянути критичне мислення як когнітивний інваріант у складі мислення вищого типу. За М. Ліпманом, мислення вищого порядку є складним, оскільки включає критичний, творчий, комплексний типи мислення, які є взаємодоповнюваними компонентами. «Мислення вищого порядку не зводиться тільки до критичного мислення, — пише він, — скоріше, воно сплав критичного та творчого мислення» [6, с. 106].

Конструктивістська парадигма (Ж. Піаже, Е. фон Глазерфельд, П. Вацлавік, У. Матурана, Ф. Варела та ін.), на відміну від класичної, розглядає пізнання не як відображення, а як конструювання реальності з метою адаптації до середовища та його змінних; емпірична реальність є продуктом конструювання суб'єкт-об'єктного відношення. Конструктивістські аргументи виходять з положення, що раціонально міркувати можна лише про світ досвіду, пропонуючи розглядати досвід, ментальні схеми та культурні практики у якості пізнавальних інструментів, які надають зв'язку феноменам реальності. Аксиологічний поворот у когнітивних науках підвів до розуміння мислення як «духовного продукту» автора, який у свою чергу виявляється носієм соціокультурних цінностей та смислів життєвого світу. Очевидно, що критичне мислення є інструментом конструювання реальності шляхом розширення чи звуження її горизонтів, способом обробки даних з метою адаптації до її змінних контекстів.

Пропонуємо виходити з розуміння критичного мислення як мислення вищого порядку; якісного міркування «відкритого» типу, що враховує контекст і приводить до ефективного (продуктивного рішення) проблемної ситуації, тобто вирішує інформаційну невизначеність. У певному сенсі критичне мислення можна розглядати як максимальну репрезентацію, наближену до реального — уникнення ментальних деформацій реальності, що виникає внаслідок цілого комплексу можливих факторів. Ф. Бекон продемонстрував «долання» очевидного, припустивши розбіжності між реальним та репрезентативним, що виникає внаслідок впливу т.зв. «ідолів» — стереотипів нашого досвіду — «роду, печери, площі, театру». Сучасні дослідження причин та факторів деформацій сприйняття є окремим напрямком когнітивних досліджень, які доводять «примарність», обмеженість об'єктивного розуму, якщо ми не враховуємо причини спотворень, заздалегідь не знаючи про них. Таким чином, «логічна» обробка даних у модусі критичного мислення — ясність розуму — вміння помітити парадокси думки, неспівмірності між мислимим та дійсним, між явищем та сутністю, яке не виключає впливу над-логічних форм.

Критична настанова включає раціональний та емпіричний рівень. Раціональний рівень як універсальний базис репрезентує ціннісні засади та логічну форму; емпіричний — сферу інтелектуальної (духовної) автономії, постаючи як сфера індивідуальної етики чи прагматики. Саме тут доречно говорити про рефлексію — «егоцентризм» мислення — «персональну» унікальність ціннісного світовідношення, «творчого» міркування, що «враховує» контекст. Когнітивні процеси розглядаю-

ться у безпосередньому зв'язку з мовою та комунікацією. Оскільки пізнання у своїй суті є комунікативним процесом формування найбільш прийнятних гіпотез шляхом постановки питань та відповідей на них, комунікативний горизонт фіксує процесуальний рівень «селективних» практик обміну інформацією, що пролягають між знанням і незнанням. Комунікація розширює пізнавальні межі, демонструє зразки, аналогії, стимулює думку. Чи були б можливими наукові відкриття, якби не було б їх попередників?

Складна природа критичного мислення зумовлює доволіне взаємопроникнення різних аспектів критичного мислення, яке ми помічаємо у роботі М. Ліпмана «Становлення мисленнєвих навичок за допомогою філософії для дітей» [7]. Навички «логічної природи» не виокремлюються як такі, а «еклектично» доповнюються навичками «емпіричного» та «комунікативного» змісту на зразок: «уявлень про те, коли треба уникати і коли треба використовувати двозначності», «вміння розпізнавати неясні слова», «розуміння взаємозалежності мети і засобів», «вміння виявити неформальні заблудження», «з'ясування контекстуальної природи істини і хиб», «встановлення зв'язків», «вміння розкривати альтернативи», «вміння аналізувати цінності» тощо.

На думку А. Бергсона, критерієм критичного міркування є «здоровий глузд» — наслідок моральної культури. А. Бергсон високо цінував критичне мислення в освітніх практиках як реалізм «здорового глузду» — джерело дії та думки, який робить дію осмисленою, а думку — практично орієнтованою. На відміну від інтелектуального автоматизму, здоровий глузд відрізняється гнучкістю форми. З одного боку, здоровий глузд наближений до науки пошуками реального, орієнтацією на факти, а з іншого — відрізняється від неї «істиною сьогодення», на відміну від універсальної істини науки. Як зауважує А. Бергсон, це особливе внутрішнє почуття справедливості, перетворене на тонке спостереження, бачення чи навіть відчуття практичної істини. Саме відчуття справедливості продукує щирість намірів та душевну прямоту і застерігає людину від помилок та деформацій. Приблизними чином міркував І. Кант. Отже, здоровий глузд передбачає наявність сфери моральної автономії — «узгоджений з життям інтелект», який «сяє всім своїм блиском лише у крапцях з нас» (А. Бергсон).

Я бачу у здоровому глузді внутрішню енергію інтелекту, який постійно долає себе, відкидає вже готові ідеї і звільняє місце для нових, і з незмінною увагою слідує реальності. Я бачу в ньому також інтелектуальне світло морального горіння, вірність ідей, сформованих почуттям справедливості, нарешті, вирівняний характером дух [1, с. 249].

Чи є міркування А. Бергсона достатньо переконливими? У цьому питанні з певним успіхом можна вибудовувати низку гіпотез: доводити роль інтересу, прагматики у реалізмі міркувань, надиктованих «інстинктом» якнайліпшої адаптації. У якості джерела «здорового глузду» можна розглядати вроджену розсудливість, релігійні цінності, повсякденний досвід, т.зв. народну мудрість. Отже, реалізм здорового глузду постає як критерій «критичного» інтелекту на його буденному рівні.

На перший погляд, маркером розсудливості є увага. Роль уваги не можна недооцінювати. Багатьма авторами підкреслюється унікальність уваги: увага не має свого специфічного продукту, але при цьому є психічним інструментом активності суб'єкта, який не дозволяє йому бути сліпою іграшкою світу. Механізми уваги як зосереджені на її предметі здійснюють відбір актуальної інформації. Здається, що увага, її ступінь виявляється однією з характеристик критичного мислення. Однак увага може бути сконцентрована на різних ідеях, включаючи руйнівні, негативні, що вказує на зв'язок уваги з пам'яттю, впливом підсвідомих механізмів. Психоаналіз вважає, що саме таке «захоплення» свідомості призводить до ірраціонального типу уваги та поведінки. Отже, «критичність» як здоровий глузд розгортається у площині етики і передбачає самоаналіз та контроль — здатність «увійти» у раціональну модальність зусиллями «вільного» розуму та волі. Критичність мислення — умова розвитку особистої інтелектуальної автономії.

Питання зв'язку інтелекту та розвинених мовних задатків є неоднозначним, що є темою тривалих та складних міждисциплінарних дискусій. Ж. Піаже розглядає інтелект як механізм адаптації до середовища, відкритий для вдосконалення. Лінгвістичний поворот та його інтелектуальні наслідки «заявили» про важливу роль мовного досвіду у соціалізації — формуванні картини світу, культурної ідентичності та культурних практик, що постають як адаптовані до середовища або зрошені з ним «форми життя» (Л. Вітгенштейн). Зразком такої адаптації є довготривале перебування в іншомовному середовищі, коли суб'єкт починає вирізняти нюанси, пов'язані з контекстом, логіку соціокультурної гри, на відміну від «прямой комунікації». Наприклад, Ж. Піаже виокремлює спадковість та середовище, зокрема, комунікацію у якості механізмів його розвитку. У роботі «Мовлення та мислення дитини» розглядаються важливі передумови інтелектуального становлення, серед яких мовна діяльність, оскільки мовлення поєднує думку і слово, соціалізація здійснюється як синкретичний процес осмислення понять. Дослідження мислення включає аналіз по-

нять: комунікативності — у якій мірі діти одного й того ж віку «міркують про себе» та розуміння — в якій мірі діти одного й того ж віку розуміють одне одного [8, с. 46]. У роботі йдеться про «синкретизм» мислення дитини — розуміння деталей на основі комунікативно заданої схеми цілого. Усвідомлення, осмислення власної думки залежить від її сформованості з метою передачі повідомлення, вважає Ж. Піаже [там само, с. 214]. Таким чином, доводяться кореляції між мисленням (розумінням) та комунікацією.

Мислення дитини формується як діалектика розуму: постановка питань і пошук відповідей на них шляхом «сократівського» діалогу. Ось як з такого приводу пише Я. Хінтікка:

Якщо в повсякденному житті Ви хочете дізнатись щось нове, що Ви робите? Ви задаєте питання. Постановка питань — цілком раціональний процес, для якого можна сформувати і дефініторні і стратегічні правила. Пошук знання шляхом запитання, метод, який практикував Сократ, постійно культивуючи як основний підхід до філософської аргументації і навчання мистецтву мислення, починаючи з Платонової академії і середньовічних ігор в диспути (*obligationes*). В цілому він передбачає відношення до експериментування як запитання, що підкреслювали такі філософи методу, як Ф. Бекон та І. Кант. Р.Дж. Колінгвуд розглядав логіку питань та відповідей як сутність міркування, і йому слідував Г.-Г. Гадамер [12].

Діалог — форма сумісного раціонального міркування, здобуття спільної істини. Як зауважує М. Ліпман, раціональна дискусія допомагає: «(а) розширити знання за допомогою логічного висновку; (б) захистити знання, використовуючи логічні основи і аргументи; (в) координувати знання засобами критичного аналізу» [5, с. 186-187]. Дослідник вважає, що філософський діалог мобілізує інтелектуальний ресурс і гнучкість мислення. Запитання свідчить про пошук повноти та цілісності [там само, с. 166]. Отже, у якості маркера критичного мислення на комунікативному рівні можна вбачати наступні фактори формування об'єктивних суджень — інтелектуальну гнучкість та високу міру розуміння, що проявляються як допитливість, інтерес, оригінальність (самостійність) думки, вміння прийняти слухну точку зору чи відшукати компромісне рішення.

Діалог у спільноті дослідників налаштований на практичні результати — досягнення домовленостей, отриманих шляхом визначень, рішень чи висновків. Все це судження (*judgements*) [5, с. 186].

«Критичні» комунікативні практики відіграють важливу роль у становленні особистості, її комунікативної етики та культури, оскільки

формують соціальні (суб'єкти комунікативної спільноти усвідомлюють взаємозалежність і право кожного мати власну точку зору), емоційні (проявляють турботу про себе і процедури дослідження) та творчі (стимулюють уяву, самостійність та оригінальність мислення) задачки [там само, с. 187]. Розглянуті характеристики критичного мислення можна розуміти як прототип наукового мислення — мислення вищого типу та необхідну «програму» формування раціональних засад наукової культури.

Закономірно, що фокус освітніх практик зміщується від простого поглинання, накопичення інформації в бік розвитку критичної рефлексії: розуміння «системи речей», внутрішніх зв'язків і відношень з врахуванням їх можливих спотворень. Критичне мислення є інваріантом когнітивної організації на раціональному, комунікативному та емпіричному рівні. Буденні виміри критичного міркування можна подати як прототип наукового мислення та наукової культури.

Література

- [1] *Бергсон А.* Здравый смысл и классическое образование // Бергсон А. Избранное: Сознание и жизнь [пер. с фр.]. — Москва: Российская политическая энциклопедия, 2010.
- [2] *Закон України «Про освіту»* [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради. — 2017. — № 38-39. — Режим доступу. — <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- [3] *Козаченко Н.П.* Критичне мислення: граничні підходи та оптимальні шляхи // Актуальні проблеми духовності. — Кривий Ріг: КДПУ, 2017. — Вип. 18. — С. 165-179.
- [4] *Липман М.* Мышление и школьная программа // Юлина Н.С. Философия для детей. — Москва: ИФРАН, 1996. — С. 147-167.
- [5] *Липман М.* Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия // Юлина Н.С. Философия для детей. — Москва: ИФРАН, 1996. — С. 181-200.
- [6] *Липман М.* Рефлексивная модель практики образования // Юлина Н.С. Философия для детей. — Москва: ИФРАН, 1996. — С. 90-112.

- [7] *Липман М.* Становление мыслительных навыков с помощью философии для детей // Юлина Н.С. Философия для детей. — Москва : ИФРАН, 1996. — С. 113-147.
- [8] *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. — Москва : Педагогика-Пресс, 1994.
- [9] *Стернберг Р.Дж.* Интеллект успеха. — Минск : Попурри, 2015.
- [10] *Терно С.О.* Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії): [посібник для вчителя]. — Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011.
- [11] *Халперн Д.* Психология критического мышления [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — <http://testlib.meta.ua/book/147459/read/>
- [12] *Хинтижка Я.* Философские исследования и общее образование [Электронный ресурс] // Вопросы философии. — 2014. — № 4. — С. 84-90. — Режим доступа. — http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=937-&Itemid=44

References

- [1] *Bergson A.* Zdravyy smysl i klassicheskoe obrazovanie // Bergson A. Izbrannoe: Soznanie i zhizn [per. s fr.]. — Moskva : Rossijskaya politicheskaya enciklopediya, 2010.
- [2] *Zakon* Ukrayini «Pro osvitu» [Elektronnij resurs] // Vidomosti Verhovnoyi Radi. — 2017. — № 38-39. — Rezhim dostupu. — <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- [3] *Kozachenko N.P.* Kritichne mislennya: granichni pidhodi ta optimalni shlyahi // Aktualni problemi duhovnosti. — Kryvyi Rig: KDPU, 2017. — Vyp. 18. — S. 165-179.
- [4] *Lipman M.* Myshlenie i shkolnaya programma // Yulina N.S. Filosofiya dlya detej. — Moskva : IFRAN, 1996. — S. 147-167.

- [5] *Lipman M.* Obuchenie s celyu umensheniya nasiliya i razvitiya miroyubiyi // Yulina N.S. *Filosofiya dlya detej.* — Moskva: IFRAN, 1996. — S. 181-200.
- [6] *Lipman M.* Refleksivnaya model praktiki obrazovaniya // Yulina N.S. *Filosofiya dlya detej.* — Moskva: IFRAN, 1996. — S. 90-112.
- [7] *Lipman M.* Stanovlenie myslitelnyh navykov s pomoshyu filosofii dlya detej // Yulina N.S. *Filosofiya dlya detej.* — Moskva: IFRAN, 1996. — S. 113-147.
- [8] *Piazhe Zh.* Rech i myshlenie rebenka. — Moskva: Pedagogika-Press, 1994.
- [9] *Sternberg R.Dzh.* Intellect uspeha. — Minsk: Popurri, 2015.
- [10] *Terno S.O.* Teoriya rozvitku kritichnogo mislennya (na prikladi navchannya istoriyi): [posibnik dlya vchitelya]. — Zaporizhzhya: Zaporizkij nacionalnij universitet, 2011.
- [11] *Halpern D.* Psihologiya kriticheskogo myshleniya [Elektronnij resurs]. — Rezhim dostupu. — <http://testlib.meta.ua/book/147459/read/>
- [12] *Hintikka Ya.* Filosofskie issledovaniya i obshee obrazovanie [Elektronnij resurs] // *Voprosy filosofii.* — 2014. — № 4. — S. 84-90. — Rezhim dostupu. — http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=937-&Itemid=44

Надійшла до редакції 1 липня 2019 р.

Балута Галина Анатоліївна

Кафедра філософії

Криворізький державний педагогічний університет

просп. Гагаріна, 54

м. Кривий Ріг

50086

Baluta Halyna

Department of Philosophy

Kryvyi Rih State Pedagogical University

Gagarina ave., 54

Kryvyi Rih

50086

<https://orcid.org/0000-0002-4772-9240>moment71164@gmail.com[10.31812/apd.v0i20.3681](https://doi.org/10.31812/apd.v0i20.3681)