

«НАВЧАТИ МИСЛЕННЮ»: ЕПІСТЕМОЛОГІЧНИЙ ПРОЕКТ МЕТЬЮ ЛІПМАНА

Світлана Ганаба
Київ

У статті розглядається евристичний потенціал програми «Філософія для дітей» у формуванні рефлексивної людини, яка здатна до креативного розгляду, осмислення та переосмислення отриманих знань. Дослідник пропонує запровадити в освітню діяльність з філософії запитальний характер, стиль міркування, визнання поліваріантності відповідей, вміння конструювати гіпотези та формулювати судження. Акцентується увага на мисленні як особливому феномені, який не вичерпується лише природними характеристиками, а розуміється також як навичка, що відкрита для вдосконалення. Підкреслюється, що стрижневою ідеєю освіти є спрямування уваги на виокремлення проблем досліджуваних предметів і явищ, а не вивчення та узагальнення очевидних результатів.

Ключові слова: мислення, освіта, проблема, філософія.

Фундаментальною особливістю сучасного світу є перманентні зміни в житті людини і суспільства, що відбуваються завдяки низці відкриттів та новацій у сфері нано-біо-інфо-комп'ютерно-мережових технологій. Вони зумовлюють руйнування традиційних соціальних структур, втрату стабільності, нівелювання загальноприйнятих правил та зразків тощо. Світ стає хитким та нестійким, оскільки щохвилини здатний набувати нових властивостей і характеристик та змінювати траєкторію свого розвитку. Основним атрибутом його існування та розвитку є хаотичність, яка з одного боку, таїть у собі велику кількість загроз, а з іншого, величезний творчий потенціал у створенні нового цивілізаційного порядку і гармонії. Гармонія світового порядку, що відображається в хаотичній складності, передбачає складність та наявність прихованих властивостей різних предметів, явищ, систем і підсистем, які за певних умов зі сфери небуття переходять у сферу буття, тобто виходять «на поверхню», стають очевидними. Даний процес є не завершеним, оскільки набуваючи ознак статичності, світ втрачає потенції подальшого розвитку. З цього приводу Ж. Балансьє пише: «Безпорядку, турбулентності, дезорганізації і непередбачуваності притаманна неочікувана сила зачарування; таємниці випадковості спонукають не лише до прилучення к містеріальності, скільки до інтенсивного дослідження, що застосовує найбільш складні і найбільш потужні засоби інформації» [7, 88].

В умовах, коли стабільність стає розкішшю, а зміни розглядаються як норма та необхідність життя, в людини виникає потреба творчо і гнучко пізнавати та осмислювати мінливу дійсність, постійно переосмислювати ідеї та набуті знання, розглянувши їх в контексті ймовірності і випадковості. При цьому вона має керуватися не лише логікою, застосовуючи мистецтво аргументації та вміння вести діалог, але осягати і пізнавати реалії світу інтуїтивно, міркуючи й про те, якими вони були і якими вони можуть стати. Пріоритетною, на думку О. Жукової, є здатність людини «вхоплювати новизну», «відчувати час», «керувати мрією», «передбачати майбутні зміни та їх наслідки», «планувати і втілювати проекти в життя»...» [6, 244].

У контексті даних міркувань Дж. Сорос радить уявляти світ як можливий, як «загальне рівняння, де сучасне представлено особливим набором констант. Змінивши константи, те саме рівняння можна застосувати до всіх минулих та майбутніх ситуацій. Працюючи із загальними рівняннями такого роду, слід бути готовим прийняти будь-який набір констант, що узгоджують з ними. Інакше кажучи, слід вважати можливим усе, поки не буде доведено, що воно неможливе» [13, 6]. Реалії сьогодення потребують від людини іншого мислення та образу дій, котрі були б адекватними сучасним реаліям, дозволяли їй усвідомити можливості та ризики своєї діяльності в крихкому, нестабільному світі. Вони вимагають від людини подолання одномірного сприйняття та осмислення світу, у якому їй нав'язувалися певні стандарти, алгоритми дій, зразки пізнання та мислення, тощо. Водночас, нездатність та небажання людини навчатися мисленню в альтернативах, яке враховує складність та багатоаспектність предмета пізнання, використовуючи складність

та цілісність людської природи постає екзистенційною проблемою. Використання звичного мислення та навиків індустріальної епохи в умовах глобального «макрозрушення» (Е. Ласло), на думку Л. Горбунової, «дорівнює спробі жити в сучасних мегаполісах з мисленням та кругозором середньовічних феодальних сіл» [4, 37].

Суттєву роль у формуванні нового мислення, інтуїції, відчуттів, світоглядних орієнтирів та цінностей, адекватних сучасній епосі, відграє освіта. Як соціальна інституція вона покликана навчити людину вчитися та бути успішною в реаліях сьогодення, надавши їй нові життєві стратегії та життєву компетентність. Освіта зосереджується на розвитку дитини, розкритті її творчого потенціалу, плеканні навичок самостійного, критичного осмислення проблем. Власне ці завдання, з одного боку, забезпечують пріоритетність сфери освіти в суспільному житті, а з іншого, зумовлюють її постійну модернізацію, спрямовану на пошук адекватних відповідей на виклики суспільного життя. Однією із відповідей на запити сучасності є навчання критичному мисленню. Такий тип мислення необхідний для розв'язання нестандартних, ординарних завдань, які виникають у реаліях сучасності. Тому, дане мислення, на думку О. Тягло та Т. Воропай, є серцевиною змін ХХІ століття та базовою формою підготовки до успішної життєдіяльності в інформаційному суспільстві [16, 20-21]. Як вважають дослідники, у сфері освіти критичне мислення постає не лише як «футуристична стратегема, але й достатньо глибоке і детально розроблене поле педагогічної практики» [16, 20-21].

Варто зазначити, що проблема розвитку критичного мислення та впровадження його у практику освіти є предметом зацікавлень низки фахівців, що працюють у царині психології, педагогіки, філософії тощо. Так, В. Руджеро, Р. Пауль, С. Кілі у своїх розвідках акцентують увагу на регуляторно-моральних аспектах мислинневої діяльності. У працях Р. Джонсона, М. Вайнштейна, С. Заїр-Бека, Д. Кластера, Р. Енніса, Д. Халперна та інших критичне мислення презентоване як рефлексивне мислення, що сфокусоване на вирішенні окреслених завдань та проблем та враховує різні точки зору, не є упередженим. Розробка нових методів та технологій на основі критичного мислення, особливості їх впровадження у навчальну практику висвітлено у дослідженнях Ф. Хесера, Й. Ковача, Дж. Фундлея та інших. Психолого-педагогічні основи розвитку критичного мислення знайшли висвітлення у працях П. Блонського, В. Давидова, Д. Ельконіна, Дж. Д'юї, Дж. Стюарта, Д. Стіла, С. Рубінштейна, Д. Халперата інших. Серед українських дослідників, які займаються питаннями впровадження критичного мислення в практику освіти, слід назвати І. Авдеєву, А. Бандурку, О. Баханова, Т. Воропай, С. Терно, О. Тягло та інших.

Ідеї критичного мислення зародилися та набули розвитку у США майже півстоліття тому. У низці навчальних закладів створенні та функціонують курси з навчання критичному мисленню. У другій половині ХХ століття розпочала свою діяльність спеціалізована установа, яка об'єднала висококваліфікованих фахівців у сфері розвитку критичного мислення – Інститут критичного мислення. Фундатором цієї науково-освітньої установи є професор філософії Колумбійського університету М. Ліпман.

Метью Ліпман – знаний теоретик освіти, професор філософії Колумбійського університету, консультант ЮНЕСКО з освітніх питань. Він є автором «рефлексивної» моделі освіти, у якій фокус навчальної діяльності спрямовується не на засвоєння певної інформації, а на осмислення внутрішніх сенсів та характеристик предметів та явищ, які досліджуються. Мислення, на думку дослідника, є особливим феноменом, що набувається в процесі пізнання та є відкритим для вдосконалення.

Метою статті є розгляд концептуальних ідей М. Ліпмана розвитку критичного мислення у сфері освіти.

Серед дослідників відсутня єдина точка зору, щодо визначення поняття - «критичне мислення». Різні підходи до висвітлення сутності поняття зумовлені складністю осмислення ролі даного феномена у розв'язанні суспільних проблем. Наприклад, Д. Кластер його трактує як соціальний феномен, що використовується для вирішення нагальних проблем. Е. де Боно критичне мислення розглядає як здатність аналізувати нестандартні ситуації, використовуючи різноманітні аргументи. На думку Р. Джонсона, критичне мислення є особливим видом розумової діяльності, який дозволяє сформулювати власне судження на запропоновану точку зору чи модель поведінки [8, 11-12].

Існують різноманітні підходи до визначення поняття «критичне мислення» І. Авдеева їх узагальнила, розподіливши на дві групи. Перша група, на її думку, об'єднує визначення, які акцентують увагу на удосконалення самого процесу мислення. У данному контексті критичне мислення розуміється як «мислення про мислення», як міркування про сам процес мислення. До другої групи, дослідниця відносить більш системні визначення, що вказують на регулятивно-моральний характер даного поняття. Відповідно критичне мислення розуміється як рефлексивне мислення, що сфокусоване на вирішенні того, в що вірити і як вчинити логічно з урахуванням як своєї точки зору, так і інших думок тощо [1, 3]. У першій та другій групі визначень дослідники фіксують лише те, що воно дає в результаті. Орієнтація лише на результативність критичного мислення у розв'язанні проблем є доволі рефлексивною, що не дозволяє розкрити природу цього поняття.

Відповідно М. Ліпман, формулюючи поняття – «критичне мислення», сконцентровує увагу не лише на обставині, що воно дає (яким є результат), а яким воно є. Він виокремлює сутнісні характеристики критичного мислення. Зокрема, дослідник пише: «критичне мислення є майстерним, відповідальним мисленням, яке сприяє доброму судженню остільки, оскільки (а) ґрунтується на критеріях; (б) є таким, що самокорегується та (с) є чутливим до контексту [9, 35]. Першим ключовим елементом критичного мислення є майстерність. Вона передбачає вміння мислити, володіючи певними прийомами, що в сукупності створюють перевірену на практиці ефективну методологію опрацювання інформації. «Критичне мислення спрямоване на пристосування практики до стандартів, які вже довели свою корисність у різного роду попередніх дослідженнях», - зауважує М. Вайнштейн [3, 43]. Наступним елементом критичного мислення є відповідальність. Вона передбачає зв'язок між критично мислячою особистістю та спільнотою, з якою вона спілкується. Звертаючись до інших, особистість поважає їх право на свої думки та судження. Критично мисляча людина надає докази та приклади відповідно до прийнятих стандартів чи піддає сумніву ці стандарти, запропонувавши переконливі аргументи. Суттєвою характеристикою критичного мислення є визнання того, що воно спрямоване на формулювання самостійних суджень та не базується на жорстких алгоритмах і стереотипах. Дана риса, на думку М. Вайнштейна, є «суттєвою у ситуаціях, що вимагають порівняння міркувань і визначень сили альтернатив, у випадках, що передбачає оцінку пріоритетів чи факторів істинності і релевантності» [3, 43]. Відповідно критичне мислення людина використовує як метод самокорекції власних суджень з метою їх виправлення чи вдосконалення. Піддаючи критиці чи обґрунтовуючи певні міркування людина використовує критерії, до яких апелює, на які спирається критичне мислення. За своїм змістом критерії – це правила та положення, які бере до уваги людина, оцінюючи ідеї у процесі їх аналізу чи критики. Власне, критерії дозволяють мислячій людині зробити свої міркування ясними, обґрунтованими, переконливими. «Компетентне використання знаних критеріїв є шляхом зміцнення об'єктивності наших приписових, описових та оціночних суджень», - вважає М. Ліпман [9, 36]. До критеріїв дослідник відносить: закони, підзаконні акти, правила, стандарти, вимоги, обмеження, тести, рекомендації, методи, процедури тощо [9, 36]. Однак критерії не слід розглядати як певні абсолюти, вони можуть бути переглянуті та змінені в контексті подальших міркувань. Від критично мислячої людини вимагається дотримання чутливості до контексту, тобто перевірки критеріїв на доречність і можливість видозміни у кожному конкретному випадку. У процесі критичного мислення вона допускає інші альтернативи та аргументи, якщо вони відповідають ситуації, враховує діалогічну природу даного мислення. «Мислення взаємодіє з подіями, але воно також взаємодіє з мисленням інших людей, і є події, про які люди зовсім не думають. Реальність має здатність дивувати, а мислення має здатність створювати. Саме це і є характерними рисами відкритої діалогової системи, що зветься реальністю», - наголошує Дж. Сорос [13, 5].

Запропонований М. Ліпманом концептуальний каркас є релевантним при окресленні стратегій розвитку критичного мислення в освіті. Впровадження ідей критичного мислення у практику освіти, на його думку, дозволяє реалізувати дві цілі – передати вивірені часом знання та культивувати мудрість [9, 36]. Якщо в традиційних суспільствах, що відзначалися високим рівнем стабільності, існували та розвивалися за рахунок збереження та трансляції певної суми знань передбачалася реалізація першої

цілі, то мінлива сучасність потребує гнучкості та винахідливості у критичному осмисленні існуючих проблем. ХХІ століття все більше потребує не ерудита інтелектуала, а людини, яка здатна зорієнтуватися у морі інформації, виявляє уміння вчитися та перевчатися, уникаючи усталених шаблонів та стереотипів.

На зміну людині-інтелектуалу приходять людина-винахідник. Спрямування уваги учасників навчальної взаємодії на виокремлення проблем досліджуваних предметів та явищ, а не вивчення та узагальнення очевидних підсумків є стрижневою ідеєю освіти. На думку М. Ліпмана, якщо навчальний процес спрямовується лише на фіксацію результатів наукових пошуків, коли проблема не проглядається під час вивчення матеріалу, не включаються які-небудь інтереси та мотивації, він перетворюється в шараду і пародію [10, 35]. Проблемна ситуація є пусковим механізмом критичного міркування, вона є свідченням складної ситуації вибору, яке вимагає ретельного обмірковування та оцінювання. Проблемність навчання культивує запитальність, рефлексивність пошуку, творчі інтенції. Водночас, «опанування знань без розв'язання нетривіальних проблем перетворюється у звичайнісіньке школярство: зазубри та розкажи» [14, 32].

Проблемно-пошукова організація навчального процесу перетворює класну аудиторію у «співтовариство дослідників», що не є формальним утворенням, яке функціонує згідно наказу чи розпорядження. У такому співтоваристві учасники освітньої взаємодії навчаються слухати та чути одне одного, відноситися одне до одного з повагою та терпимістю. «Для спільноти дослідників є характерним накопичення загального досвіду: тут кожен хоче і готовий навчатися на досвіді інших, нарівні з власним. Тут наявні також прихильність розумності, тобто раціональності, що контролюється критичним і творчим аргументом. Допускаються і спроби переконання – в таких умовах, де очевидним є переважання взаємодовіри і благонаміреності», - пише М. Ліпман [11, 113]. У дослідницькій спільноті відбувається навчання миролюбству, зменшується непорозуміння, ворожнеча та самознищення людського в людині. Звертаючи увагу на цю обставину Е. Шарп пише: «Учасникам такого співтовариства не властива позиція того, що обороняється, оскільки процес спільного пошуку співвідноситься із радістю і взаємним задоволенням» [17, 48]. Співпраця учасників навчальної взаємодії щодо творення знань, відкриття їх нових властивостей і характеристик у вирішенні практичних проблем суттєво впливає і на їх морально-ціннісний світ, робить освіту по-справжньому особистісно орієнтованою. «У класі вчитель і учні працюють як особливе співтовариство мислителів. Кожен рік відрізняється від попередніх не тільки тому, що ми користуємось новим підручником чи методом, а також і тому, що учні приходять щороку до нас в клас із різним життєвим досвідом і думками. Щоб одержати максимум від життя класу, учні й учитель мають бути поінформованими про ресурси, які є в цьому співтоваристві класу... Клас є чудовою лабораторією, де можна навчитися цих навичок» [10, 145].

Наступною концептуальною ідеєю втілення критичного мислення у практику освіти є побудова навчального процесу на основі діалогу. Діалогова взаємодія, на думку М. Ліпмана, передбачає розвиток наступних умінь: вміння чути та слухати іншого, долучатися до його внутрішнього емоційного стану, враховувати його настрій; вміння чітко та ясно формулювати свої думки, аргументувати позицію; вміння поєднувати у діалозі індивідуальне та колективне [10, 35]. Відтак важливості набуває можливість рефлексувати, народжувати нові думки та ідеї, враховуючи світ інших, а не протиставляючи та заперечуючи йому. Інший у діалоговій взаємодії виявляє право бути іншим. Рефлексія повноцінно розвивається лише на основі особистого суб'єктивного досвіду оцінної діяльності. Суттєво змінюється роль педагога. З наставника та оракула істини він перетворюється на співшукача та співтворця знань у дослідницькому товаристві. Педагог координує та організовує діяльність учнів, пізнаючи та вивчаючи світ разом з ними. Взірцем такої взаємодії є метод маевтикізапропонований свого часу Сократом.

Практична реалізація ідей М. Ліпмана знайшла, зокрема, у навчальному курсі «Філософія для дітей». Під керівництвом дослідника у 70-х роках ХХ століття в США була розроблена програма викладання філософії у школі, яка згодом набула популярності у багатьох країнах світу. «Філософія для дітей» має на меті не стільки презентувати світовий розвиток філософської думки, скільки запозичити її запитальний характер, стиль міркування, визнання поліваріантності відповідей, вміння конструювати гіпотези

та формулювати судження тощо. Лозунг даної програми: «Міркуванню необхідно навчати». Дослідник стверджує, що мислення є особливим феноменом, який не вичерпується лише природними характеристиками, а розуміється також як навичка, що відкрита для вдосконалення [10, 34]. В основі курсу «Філософія для дітей» лежать проблемно-діяльнісні методи отримання знань, які спрямовані на розвиток самостійного критичного осмислення проблем, пробудження творчого потенціалу учасників навчальної взаємодії. Увага фокусувалася не на запам'ятовуванні інформації, а на її «творенні філософією», яка передбачає використання зусиль з боку інтелекту, розв'язання проблем пов'язаних з повсякденним життям учасників освітньої взаємодії. Діти виявляють інтерес не лише до того, що є для них зрозумілим та доступним, але й до того, що лежить за межами їх можливостей та пізнання. «Творити філософію» означає стимулювати допитливість про лінгвістичний образ ідеї чи поняття, отримувати задоволення від мовленнєвої гри, відкриваючи нові горизонти свободи сприйняття світу», - зауважує Н. Адаменко [2, 283]. В межах навчальної програми «Філософія для дітей» відбувається відхід від традиційної інформаційної моделі на користь рефлексивної, яка акцентує увагу на розвитку мислення, використанні внутрішнього, емоційного потенціалу учасників освітньої взаємодії. Варто зазначити, що ідеї М. Ліпмана набули подальшого розвитку у творчості норвезький письменника та дослідника проблем філософії Ю. Гордера. Він присвятив низку книг для дітей з історії філософії, серед яких: «Філософія для наймолодших», «Передбачення джокера», «У дзеркалі, у загадці», «Світ Софії» тощо. Зокрема, твір «Світ Софії» витримав кілька десятків перевидань у 46 країнах світу і став світовим бестселером. «Світ Софії» - це роман про захоплюючу мандрівку чотирнадцятирічної дівчинки Софії у світ філософії. Головна героїня знаходить у поштової скриньці листа від таємничого філософа, у якому знаходилося лише два запитання «Хто ти?», «Звідки взявся Світ?». Люди впродовж століть намагалися віднайти відповіді на запитання: хто вони й для чого вони живуть. Звідки узявся світ? Хто ми? Куди прямуємо? Саме ці питання завжди цікавили людство. З них розпочинається мандрівка дівчинки у світ філософії, починаючи від мислителів Стародавньої Греції і аж до філософів сучасності. Ця мандрівка є мандрівкою уяви, інтелекту, мислення, відкриваючи таємниці Світу та таємниці світу мудрості (світу Софії) [5]. Вона демонструє дитині можливість «зазірнути» за дисциплінарні перегородки, розглядає взаємозв'язки між різними аспектами проблеми, враховує різні думки та погляди.

В останні десятиліття у практику української освіти також активно впроваджуються ідеї розвитку критичного мислення Метью Ліпмана. Вони втілюються в освітні технології, що використовуються у викладанні навчальних дисциплін, так і в якості окремих навчальних курсів. Так, навчальний курс «Основи критичного мислення» покликаний створити умови для розвитку в учнів критичного мислення. Досягнення цієї мети є можливим за умови, що навчальний процес буде організований як послідовне дослідження учнями певної теми, виконуване у процесі їх інтерактивної взаємодії. Результатом навчання є вироблення уміння мислити, а не засвоювати чужі думки, розвиток в учнів навичок доведення, аналізу аргументів і формулювання висновків, уміння аналізувати й інтерпретувати інформацію з різних джерел, здатність до співпраці, уміння підтримати та розвивати діалог, досягнення учнями спільних цілей і взаємний обмін цінностями [12, 5]. До змісту даного навчального курсу входять теми: «Вчимося думати та мислити критично», «майстерність ставити питання», «Працюємо з різними джерелами інформації», «Розуміння і конструювання учнями аргументованих висловлювань», «Оволодіння школярів уміннями і навичками ведення дискусії та дебатів» [12].

Наступним підходом є розвиток критичного мислення через відповідну організацію освітнього процесу будь-якого навчального процесу. Технологія критичного мислення окреслює стратегії та тенденції організації такого навчального процесу, який може визначенням як «розвиток такого типу мислення, що дає змогу адекватно оцінювати нові обставини та формувати стратегію подолання проблем, які можуть виникнути» [15, 7]. При цьому враховується специфіка предмета, різні підручники, засоби навчання, здібності та інтереси учнів тощо. Особливостями навчального процесу в межах певного предмету, побудованого на засадах критичного мислення, є такі: у навчання включаються завдання, розв'язання яких потребує мислення вищого рівня; результатом навчання є не засвоєння фактів та чужих думок, а вироблення власних суджень через застосування до

інформації певних прийомів мислення; постійне оцінювання результатів із використанням зворотного зв'язку «учні-вчитель» на основі дослідницької активності вчителя у класі; наявність навичок оперувати доводами та формулювання умовиводів; здатність до співпраці є найважливішою умовою критичного мислення, оскільки вона підтримує діалог, спільну мету та взаємне вивчення цінностей [15, 8-9].

Таким чином, розвиток критичного мислення має на меті перехід від навчання орієнтованого переважно на запам'ятовування певної суми знань на самостійне усвідомлене осмислення їх. Воно є релевантним у реаліях перманентно динамічної епохи, оскільки заперечує будь-які авторитети та є анти догматичним. Критичне мислення не зводиться до певного алгоритму та не просякнуте стереотипами та стандартами. Воно виявляється у здатності людини не піддаватися впливу чужих думок, об'єктивно оцінювати свої думки, ретельно перевіряти свої рішення, зважувати всі аргументи «за» і «проти» тощо. Ідеї критичного мислення набули розвитку завдяки дослідницькій діяльності М. Липмана. Практичне їх втілення знайшло відображення у навчальному курсі «Філософія для дітей». В українській освіті вони впроваджуються у практику навчальної діяльності як завдяки технологіям критичного мислення, та і завдяки окремим курсам.

Враховуючи те, що проблема розвитку критичного мислення є актуальною для української освіти, доцільно продовжити дослідження. Зокрема проаналізувати переваги та ризики впровадження технологій критичного мислення у навчальну діяльність.

Література:

1. Авдеева І. М. Критичне мислення як системний фактор неперервної освіти / І. М. Авдеева // Постметодика. – 2002 – № 2-3 (40-41). – С. 3-5.
2. Адаменко Н. «Спільнота дослідників» М. Липмана: філософські запитування, обговорення, аргументації та контраргументації вустами дітей / Надія Адаменко // Філософія освіти. – 2011 – № 1-2 (10). – С. 273-287.
3. Вайнстейн М. Каркас для критического мышления / Марк Вайнстейн // Постметодика. – 2005 – № 2 (60). – С. 42-45.
4. Горбунова Л. Складніше мислення як відповідь на виклик епохи / Л. Горбунова // Філософія та методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів / [авт. кол.: В. Андрущенко (керів.), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 35-49.
5. Гордер Ю. Світ Софії. Роман про історію філософії. / Юстейн Гордер. – Львів : Літопис, 1998. – 578 с.
6. Жукова Е. А. Ні-Теш: феномен, функції, форми / Е. А. Жукова. – Томск. : Изд-во Томского пед. ун-та, 2007. – 376 с.
7. Ильин И. П. Постмодерн. Словарь терминов / И. П. Ильин. – М. : Интрада, 2001. – 384 с.
8. Кластер Д. Критическое мышление / Д. Кластер // Відкритий урок. – 2003 – № 17-18. – С. 9-13.
9. Липман М. Критичне мислення: чим воно може бути? / М. Липман // Постметодика. – 2005 – № 2 (60). – С. 33-41.
10. Липман М. Рефлексивная модель практики образования / М. Липман // Философия для детей. – М. : Ифран, 1996. – 244 с.
11. Липман М. Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия / М. Липман // Вопросы философии. – 2005 – № 3. – С. 110-121.
12. Основи критичного мислення. Навчальна програма курсу за вибором для учнів профільних класів суспільно-гуманітарного напрямку // Історія України. – 2010 – № 25-27. – С. 5-14.
13. Сорос Дж. Я знаю, про що говорю... (Фрагменти з книги «Утвердження демократії») / Джордж Сорос // Постметодика. – 1996 – № 2 – С. 3-7.
14. Терно С. Світ критичного мислення: образ та мімікрія / Сергій Терно // Історія в сучасній школі. – 2012 – № 708. – С. 27-39.
15. Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроунфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д.; наук. ред., передм. О. І. Пометун. – Вид-во «Плеяди», 2006. – 220 с.

16. Тягло А. В. Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века / А. В. Тягло, Т. С. Воропай // Постметодика – 2001 – № 3(35) – С. 19-26.

17. Шарп Э. Т. Сообщество исследователей: образование для демократии / Э. Т. Шарп // Философия для детей – М. : Ифран, 1996. – 244 с.

В статье рассматривается эпистемологический потенциал программы «Философия для детей» в развитии рефлексивного человека, который способен к креативному рассмотрению, осмыслению и переосмыслению полученных знаний. Исследователь предлагает ввести в образование с философии вопросительность, поливариантность ответов, умение конструировать гипотезы и формулировать суждения. Акцентируется внимание на мышлении как особом феномене, который не исчерпывается только природными характеристиками, а понимается как навык, который открыт для усовершенствования. Подчеркивается, что основной идеей образования является концентрация внимания на выделении исследованных предметов и явлений, а не изучение и обобщение очевидных результатов.

Ключевые слова: мышление, образование, проблема, философия.

This article touches upon the topic of epistemological potential in programme Philosophy for Children as the main point in formation of reflexive person, who is able to the creative thoughts and realize the knowledge which received. The author proposes to instill the style of questions, thinking and multi variations of answers into the educational process of philosophy. Moreover, the author under lines that the person should also construct hypotheses and improve imagination in this process. The attention of the readers is accentuated on thinking as the phenomenon. Thinking can be characterized by natural features and explained as a habit which can also be improved. It is stressed that the main idea of the education is to direct the attention in order to separate the problems of exploring subjects but not to learn and summarise the results.

Key words: think, education, problem, philosophy.