

УДК 372. 894

Горохова І. В.*Викладач Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*

ВИКОРИСТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ФІЛОСОФСЬКИХ ПРОБЛЕМ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Виявлено специфіку використання англійської мови для аналізу проблем мислення. Проаналізовано основні інтерпретації поняття критичного мислення з акцентом на огляд сучасного стану дослідження питання в англійській філософській та спеціальній літературі.

Ключові слова: критичне мислення, мислення, когнітивізм, мова, англійська мова, вища освіта.

Тема критичного мислення є чи не найбільш поширеною у своєму використанні у вищій освіті саме у англомовних країнах. Зокрема, курс критичного мислення є чи не обов'язковою складовою вищої освіти у США. Особливо показовою щодо цього є ситуація з наданням юридичної освіти у США. Основними підставами для такої ситуації, яка демонструє стійкі тенденції до посилення, є, безумовно, соціально-інституційні підстави. Втім, мало хто замислюється над тим фактом, що критичне мислення давно знайшло своє відображення у самих структурах англійської мови, яка є також соціальним інститутом, а не лише особливою символічною системою.

Важливою проблемою сучасної філософії є термінологічне розрізнення тих мовних засобів, за допомогою яких не лише у повсякденному спілкуванні, але й на рівні спеціально-наукового пізнання виражають діяльність людської свідомості. Попри гадану очевидність самого факту наявності останньої та безсумнівність її проявів, опис такого функціонування та й самого феномену людської свідомості потребує спеціального дослідження. Особливо очевидним це стає під час порівняння різних мовних засобів виразу мисленнєвої діяльності та й загалом функціонування свідомості—наприклад, коли одні й ті самі процеси описують різними природними мовами. Це виявляється з усією наочністю під час

здійснення перекладу філософських текстів з однієї природної мови іншою — наприклад з англійської українською (або навпаки). Найбільш вражаючі приклади незбігу мовних «різничитань» при описі здавалося би тотожних явищ функціонування людської свідомості знаходимо у спеціальному проєкті «Лексикону неперекладностей» [7]. Хоча цей багатотомний проєкт було започатковано французькими науковцями, він містить у тому числі й неперекладності, пов'язані з іншими європейськими мовами, у тому числі й англійською. Оскільки остання на даний час є найбільш уживаною мовою міжнародного спілкування, то адекватне її філософське застосування важко переоцінити.

Спробуємо простежити, у яких філософських аспектах ця мова виявляється специфічною. Відома лєнінська теорія пізнання як відображення багато чим завдячує філософії Джона Локка. Згідно цій лєнінській матеріалістичній традиції у філософії, людина відображає об'єктивну дійсність не лише на рівні свідомості, але і на рівні психічної активності. Ця активність виявляється як з зовнішньої, так і внутрішньої сторони. Зовні — у тілесних рухах, жестах, міміці; внутрішньо — у процесах орієнтації, сприйняття, уваги, уяви, фантазії, пам'яті, темпераменту, мислення тощо. Так от, у англійській мові функціонування свідомості і психіки нерідко описують за допомогою одного терміну — «mental». Це знімає значну кількість проблем, які виникають у марксистській теорії, де психіка може бути пояснена матеріалістично, а свідомість завжди потрапляє під підозру, оскільки отримує нібито якийсь самостійне, відносно незалежне від психіки існування і функціонування. У англійській мові таку ситуацію доволі складно навіть описати словами. Звісно, що свідомість і психіка не тотожні поняття. Перша, безумовно, є психічним процесом. Однак друга не завжди є процесом усвідомленим. Вищі тварини мають психіку, але вони не мають свідомості, котра притаманна лише людині. Свідомість і мислення також не тотожні поняття. Свідомість — вища форма відображення дійсності, сукупність психічних процесів, з допомогою яких це відбувається. Свідомість охоплює як чуттєве пізнання, так і надчуттєве, суто раціональне. Однак ця раціональність не має якогось містичного джерела, яке могло би принципово протистояти психіці, досвіду. Англійська філософія принципово спирається на дослідження досвіду, тому тут складно містифікувати свідомість. Навіть коли йдеться про досвід мислення, це все ж певний, хоча й особливий досвід, а не «чиста» логіка.

Саме у цьому сенсі, а не у сенсі лєнінського матеріалізму, англійська, а значною мірою і американська філософія, виходять з тези, що, відправ-

ляючись від чуттєвого досвіду, мислення дає можливість отримувати такі знання про речі та їх властивості, котрі недоступні безпосередньому емпіричному пізнанню. Пізнання на рівні мислення дає можливість розкривати внутрішні, необхідні, суттєві зв'язки речей, що мають місце в розвитку природи, суспільства і самого мислення.

Іншим прикладом досвідної конкретності англійської філософії та її мови є відсутність проблеми «суспільної свідомості», яка властива філософії континентальній. Дійсно, духовне життя суспільства розгортається як постійна взаємодія індивідів та суспільства—за активної участі свідомості. Людина від народження потрапляє в певне соціальне оточення. Спочатку це оточення сім'ї, потім це знайомі та рідні, згодом колектив дитячого садка, потім школа та інші учбові заклади, у взаємодії з колективами яких і формується людина. Дитина спочатку засвоює мову, з мовою логіку мислення, далі розгортається процес оволодіння знаннями, формуються цінності, моральні принципи та норми поведінки, переконання, в тому числі й релігійні, з'являється релігійність. Завершення процесу формування світогляду одночасно означає і завершення процесу формування людської духовності. Фактично з новонародженого біологічного організму виду «людина розумна» формується людська конкретна індивідуальність. Процес такого формування дуже складний і вивчається спеціальними науками—педагогікою та психологією. Тут нема місця містичній «суспільній» свідомості—є лише місце впливам суспільства на індивіда та його свідомість, до того ж впливу не тотального, а через конкретні соціальні групи і комунікативні спільноти.

З моменту завершення соціалізації особистості процес взаємодії індивіда з його духовними здатностями та суспільства з його інститутами духовної культури спричиняє значні зміни свідомості індивіда, але також не виключає впливу на інститути духовної культури—мистецтво, релігію, науку тощо. Однак, у англійській мові не можна це сформулювати таким чином, ніби «суспільна свідомість формується, розгортається, збагачується за рахунок творчої діяльності індивідів», як це має місце у філософії марксизму як спадкоємиці попереднього розвитку континентальної філософії. Така мовна обставина, на нашу думку, можливо навіть більшою мірою пояснює слабкий успіх філософії марксизму у англomовному світі, аніж якісь політичні чи економічні причини.

Цей приклад яскраво підкреслює необхідність спеціального дослідження особливостей англійської традиції мовного виразу процесів, які відбуваються у свідомості.

Можливо саме в силу вищенаведених причин спостерігаємо широку рецепцію у американській вищій освіті наступних традицій розвитку критичного мислення.

Що стосується сучасного критичного мислення, як його трактує філософія, то тут, безумовно, важливу, навіть епохальну роль зіграла критика метафізики, яка утворила цілу епоху в історії філософії. Чи не найважливіші, зламні моменти у цій епосі позначили три «Критики» Імануїла Канта та критика метафізики у позитивістській філософії.

У своїй філософії Кант ставить за мету не заперечення будь-якої метафізики, але потребу у побудові метафізики лише після здійснення критичної ревізії усіх людських здатностей [8]. Таким чином, критичне мислення має на меті важливу позитивну метафізичну місію — через критику неналежного застосування розуму (чистого, практичного чи такого, що виносить судження) визначити межі і спосіб його належного застосування. Врешті-решт усі три критики Канта осмислюються ним як попередня робота до створення антропології як позитивного вчення про те, якою є людина.

Однак, Кант утверджує критичне мислення не лише на рівні метафізичного застосування свого трансценденталізму, але й у практичному житті — передусім у політиці. «Хоча і стверджують, що влада може відібрати свободу говорити або писати, але не свободу мислити, але ж скільки і наскільки правильно ми мислили би, якби не думали нібито спільно з тими, з ким обмінюємося своїми думками! Отже, можна сказати, що та сама зовнішня влада, яка позбавляє людей свободи повідомляти свої думки публічно, забирає у них разом з тим і свободу мислити — єдиний скарб, який у нас залишається за умов усіх громадянських скрут, і єдине, за допомогою чого можна ще знайти вихід з цього скрутного стану» [9, с. 102–103]. Кант обґрунтовує значущість свободи мислення, що надзвичайно важливо для самої можливості критичного мислення.

Ганна Арендт дає такий висновок щодо критичного мислення, який, очевидно, збігається з позицією Канта: «Критичне мислення використовується не тільки щодо навчання і уявлень, отриманих від інших, не тільки щодо успадкованих забобонів і традицій; саме в застосуванні критичних критеріїв до свого власного мислення людина вчиться мистецтву критичного мислення. І цьому застосуванню не можна навчитися без публічності, без перевірки, яка відбувається завдяки зустрічі з мисленням інших людей» [1, с. 75].

Якщо Кант апелює до самоорганізації розуму для розвитку критичного мислення, то позитивізм значно більшою мірою шукає опертя для критичного мислення у емпіричному досвіді. Що стосується позитивістської програми критики метафізики, то вже Огюст Конт зауважує про те, що метафізична епоха з її спекулятивним мисленням закінчилася і їй на зміну прийшла епоха експериментальної науки.

Аналітична філософія як, значною мірою, спадкоємиця позитивізму та його основна англomовна версія пішла фактично двома шляхами, які, однак, мали одне начало— а саме поєднання знання наукового і ненаукового, зокрема і філософського. Вже Людвіг Вітгенштайн у своїх «Філософських дослідженнях» говорить про наявність мовних сімей при погрупованні значень, яке властиве будь-яким видам знання— як науково-теоретичним, так і повсякденним, практичним, філософським тощо [4]. Таким чином, доводиться обирати, як трактувати усе знання— як у філософії, тобто сенсові, чи як у емпіричній науці, тобто за критерієм однозначної істини. Вітгенштайн з цієї ситуації вийшов таким чином: для нього усі знання в принципі невичерпні за своїми сенсами, але лише потенційно, на практиці ж однозначність, а отже й певна ступінь істинності знання (а точніше його достовірність) все ж завжди не лише може, але й повинна бути досягнута [3]. Однак, після Вітгенштайна представники аналітичної філософії схилилися до класичного позитивістського підходу, вважаючи сенсовість знань лише чимось гіпотетичним, тоді як їхню істинність або хибність— чимось, що можна і потрібно встановлювати точно. Таким чином, більшість праць у аналітичній філософії присвячено досягненню однозначності у тлумаченні знань, і зокрема знань філософських. Так, відкидають поняття істини і заміняють його множиною суджень про істинність окремих висловлювань [11]. Таким чином, очевидно, не існує загальних правил і для критичного мислення, але потрібна постійна практика, вправління у критичному мисленні. Адже немає сенсу питання про істину як таку, але є сенс у обґрунтуванні істинності окремих суджень. За висловом Майкла Девітта, семантичне поняття істини «цікавить нас рівно остільки, оскільки воно відіграє роль в нашій кращій теорії світу» [22, с. 26]; точніше кажучи, є регулятором нашої когнітивної діяльності. Це твердження, на перший погляд, більше нагадує позицію практичного розуму за Кантом. На практиці воно означає, що аналітичній філософії майже байдуже, яким є чиєсь уявлення про істину— головне, щоби на практиці дослідник досягав однозначності. Отже, аналітична філософія займає позицію, яка нагадує пом'якшений скептицизм, тобто

аналітична філософія воліє утримуватися від суперечок про істину, як і будь-яких інших традиційних філософських дискусій, але застосування строгого критичного мислення спрямовує на сферу «практичних» суджень, тобто одиничних висловлювань.

Таке розуміння критичного мислення видається нам штучно звуженим, хоча важко переоцінити корисність напрацювань аналітичної філософії у наданні рекомендацій щодо формулювання висловлювань. Найбільшою втратою аналітичної філософії ми вважаємо нерозрізнення нею ціннісних засад критичного мислення — замість них у кращому разі зустрічаємо аналіз одиничних перформативних висловлювань, у яких автор не просто про щось повідомляє, але здійснює самим висловлюванням певну дію, передусім соціальну дію [10; 16].

Важливий внесок у виявлення соціальних засад критичного мислення знаходимо натомість у критичній соціальній теорії, засновником якої можна вважати одного з перших директорів франкфуртського Інституту соціальних досліджень Макса Горкгаймера. Заслуговує на увагу, зокрема, його праця «Критика інструментального розуму», у якій викладено концепцію, у чомусь прямо протилежну раціоналістичності позитивізму та аналітичної філософії. Так, згідно Горкгаймеру, інструментальний розум прагне не просто дати вичерпне пояснення соціальній (та й усій реальності), але й підпорядкувати її собі — хоча для таких претензій не має достатньо підстав [6]. Уже сама назва роботи відсилає до Кантової традиції встановлення меж певній іпостасі розуму. Слідом за Горкгаймером, Теодор Адорно, Герберт Маркузе, Еріх Фром, кожен по своєму, однак послідовно відкидали претензії на вичерпне понятійно-інструментальне пояснення і опанування світу, виявляючи різні соціальні, культурні, соціально-психологічні та ментальні прояви некритичного мислення та деструктивні соціальні наслідки керування таким мисленням на практиці. Тим самим, представники критичної соціальної теорії зробили масштабну роботу для виявлення соціальних підстав некритичного мислення — від соціального конформізму і до тоталітаризму, з одного боку, та для виявлення можливостей протистояти такому некритичному мисленню і здійснювати завдання емансипації особистості та творчої частини суспільства від дегуманізуючих впливів.

Особливе значення має проект критики ідеологій [20], який розробляв у ранній період Юрген Габермас — ще один представник так званого другого покоління франкфурців. У більш пізніх своїх працях Габермас розробляє концепцію, у якій протиставляє інструментальну

та комунікативну дію як джерело різних типів соціальності. У зв'язку з цим важливо відзначити зв'язок практики здійснення соціальної критики з функціонуванням комунікативної дії і комунікативної раціональності у суспільстві загалом. Тут Габермас дещо реабілітує поняття раціональності у порівнянні з першим поколінням франкфуртців — так, найбільш адекватним втіленням комунікативної раціональності, за Габермасом, постає вільний дискурс, у якому стає можливим досягнення консенсусу на раціональних засадах, адже у такому дискурсі єдиним сильнішим аргументом постає більш сильний раціонально аргумент. Близькі до Габермаса позиції розробляє Карл-Отто Апель, прагнучи у своєму проєкті трансцендентальної прагматики відродити елементи Кантового критицизму. Загалом, звернення до теми комунікації, властиве обом згаданим мислителям дозволяє зазначити велике значення їхніх концепцій для виявлення ролі мови, мовлення у забезпеченні критичного мислення як мислення принципово дискурсивного.

Варто зауважити, що основні праці представників Франкфуртської школи соціальних досліджень або перекладені англійською мовою, або взагалі, як у випадку Еріха Фрома та Герберта Маркузе — написані англійською.

Не можна обійти увагою також тривалий вплив на формування філософських уявлень щодо критичного мислення видатного представника сучасної філософії науки і зокрема засновника теорії критичного раціоналізму Карла Попера, який також писав переважно англійською. Він, певною мірою у дусі Кантового критицизму, звертає увагу на необхідність встановлення меж для наукового пізнання у кожному конкретному випадку [13]. Наука не всесильна — щоразу вона спроможна давати істинні знання лише у межах чітко визначеного предмету дослідження — тому важливо не лише знаходити підтвердження для певних конкретних наукових положень, але і спростування для них, адже саме це дозволяє виявити діапазон застосовності даних положень, за межами якого вони неминуче втрачають свою істинність. У своїй теорії еволюційної епістемології Попер наполягає на тому, що процес наукового пізнання являє собою нескінченну еволюцію, в ході якої постійно змінюються межі доступного для наукового пізнання — і лише критично-раціональна позиція сприяє тому щоби ці зміни були змінами до зростання наукових знань [14]. Аналогічну ситуацію Попер вбачає і у соціальних процесах, які як і наука є переважно результатом людських зусиль, а не впливу природи — без критичного мислення у суспільному розвитку, тобто без раціональної критики наявних у суспільстві соці-

альних норм та постійного їхнього коригування шляхом прийняття відповідних рішень неминуче настає стагнація [12].

Нарешті, не останню роль у формуванні уявлень про критичне мислення відіграла традиція так званої критичної педагогіки, яка розроблялася у останні десятиліття ХХ століття, причому переважно на американському континенті. Ця традиція вже значною мірою досліджена філософами, зокрема наявні спеціальні праці щодо поглядів засновника критичної педагогіки Паоло Фрейре [5], переклади його праць [19], а також вивчення всієї традиції у її розвитку [15]. Для цілей нашого дослідження звернемо увагу на те, що представники цього напрямку також пишуть переважно англійською, при цьому багато уваги приділяють філософській критиці самих інституційних засад традиційної освіти, які якщо й не унеможливають повністю, то значно утруднюють виховання навичок критичного мислення під час навчання. Деякі представники цього напрямку взагалі виступають за надання освіти без шкіл та університетів, але більшість все ж менш радикальні і наголошують лише на суттєвій реорганізації наявних освітніх закладів та забезпечення широкого вибору освітніх послуг та відповідних закладів для дітей та їхніх батьків. Важливим положенням критичної педагогіки, яке однозначно заслуговує на підтримку, є твердження про те, що чим раніше і чим послідовніше у дитини буде розвиватися критичне мислення, тим більш всебічно і неухильно вона буде дотримуватися його у подальшому дорослому житті.

Критичне мислення — це, насамперед, творче мислення. У книзі американської психологині Дайан Халперн природа критичного мислення розкривається з точки зору його розвитку і пропонуються ефективні прийоми його формування [21]. Ці підходи співзвучні ідеям розвивального навчання, де, в першу чергу, потрібно «вчити мислити», в тому числі «мислити про сенс», «мислити про своє мислення». Це співзвуччя не випадково, а схожість підходів не тільки зовнішня. Це — явище часу і результат саморефлексії психології розвитку, коли на перший план висувається проблема не «чому вчити», а проблема «як вчити».

Халперн справедливо зауважує, що здатність критично мислити була завжди важлива, а особливо зараз в ХХІ ст. Зараз без критичного мислення не можливо існувати. Вперше в історії людства виникла небезпека, коли люди набули здатність знищити все живе на нашій планеті. Рішення, які ми приймаємо як приватні особи і як члени суспільства, чи стосуються вони економіки, збереження природних ресурсів чи розробки ядерних озброєнь, відібуваються на майбутніх поколіннях народів

всієї земної кулі. Крім того, нам доводиться приймати рішення з цілого ряду важливих питань, що мають локальний або приватний характер [21, с. 5]. Наприклад, на недавніх виборах виборці повинні були прийняти рішення, обираючи свого кандидата, усвідомлюючи, що від цього рішення залежить майбутнє країни. Оскільки кожному громадянину потрібно приймати величезну кількість важливих рішень, видається природним, щоб суспільство потурбувалося про те, яким чином ці рішення приймаються. Як не дивно, викладачі, політики і широка громадськість стали звертати серйозну увагу на це питання лише в останні роки. Особливо в такий час, час інформаційної війни, коли, тільки критичне мислення може врятувати нашу свідомість від маніпуляційного впливу всемогутніх медіа. Це дозволило б усім нам насолоджуватися життям, це не просто вміння мислити, це вміння мислити раціонально, вміння розуміти свої думки, вміння розуміти думки інших, вміння приймати самостійно правильне рішення, свідомо оцінюючи ситуацію.

Мається на увазі таке мислення, яке дозволяє нам використовувати раніше набуті знання, щоб створювати нові знання. Все, що відомо нам, і все, що відомо всім людям — тобто всі існуючі знання — було кимось створено. Можна погодитись з Халперн, що «знання — не статичне. Воно не може бути передано від людини до людини. Воно динамічне. Зрозуміло, наївно думати, що ми всі повинні починати з нуля і знову винаходити колесо. Ми спираємося на знання, створені кимось, щоб створювати нові знання» [21, с. 8]. Далі Халперн розвиває цю думку: ми створюємо знання всякий раз, коли знайомимося з новими поняттями та ідеями. Нова інформація використовується нами для створення наших власних внутрішніх структур знань. Знання — це «стан розуміння», притаманний тільки свідомості конкретної людини. Це — щось, чим ми можемо поділитися в процесі спілкування з іншою людиною. Ми використовуємо вже наявні у нас знання для осмислення нової інформації. Таким чином, набуття знань є активним психічним процесом [21, с. 9]. Ці структури об'єднуються з іншими схемами, створюються нові знання. «Знання не вважається більше віддзеркаленням того, що було дано людині ззовні; це індивідуальна конструкція, якої людина надає сенс, співвідносячи елементи знань і досвіду з деякою організуючою схемою» [23, с. 130].

Критичне мислення, продовжує свій когнітивний аналіз Халперн — це використання когнітивних технік або стратегій, які збільшують ймовірність отримання бажаного кінцевого результату. Це визначення характеризує мислення як обґрунтований та цілеспрямований.

ваний процес—такий тип мислення, до якого вдаються при вирішенні завдань, формулюванні висновків, імовірнісної оцінки та прийнятті рішень. В процесі мислення людина використовує навички, які ефективні для конкретної ситуації і типу поставленої задачі. Інші визначення додатково вказують, що для критичного мислення характерна побудова логічних умовиводів, створення узгоджених між собою логічних моделей і прийняття рішень. Всі ці визначення мають на увазі психічну активність, яка повинна бути спрямована на вирішення конкретного когнітивного завдання [21, с. 9].

Наступним заглибленням у проблему критичного мислення є його порівняння з мисленням формально-логічним як «автоматичним». Халперн вважає, що слово «критичне», використовуване у визначенні, припускає оцінний компонент [21, с. 9]. Але оцінка, на її думку, з якою важко не погодитись, може і повинна бути конструктивним виразом і позитивного, і негативного ставлення. Коли ми мислимо критично, ми оцінюємо результати своїх розумових процесів—наскільки правильно прийняте нами рішення або наскільки вдало ми впоралися з поставленим завданням. Критичне мислення також включає в себе оцінку самого мисленнєвого процесу—ходу міркувань, які привели до наших висновків, або тих чинників, які ми врахували при прийнятті рішення. Критичне мислення іноді називають ще й спрямованим мисленням, оскільки воно націлене на отримання бажаного результату [21, с. 9]. Ми хотіли би зауважити, що у цьому сенсі усе людське мислення є критичним, але критичним латентно, тобто потенційно у вузькому сенсі критичності як свідомої настанови. Мрії, сни та інші види розумової діяльності, де людина не переслідує певної мети, Халперн не відносить до категорії критичного мислення. Так само не є критичним і мислення, яке стоїть за нашими повсякденними звичками. Наприклад, коли ми встаємо вранці з ліжка, одягаємося і йдемо на роботу, наше мислення орієнтоване на певну мету, але практично не передбачає свідомої оцінки дій, які ми здійснюємо. Все це приклади автоматичного мислення.

Для того, щоб розуміти процес критичного мислення, ми ставимо перед собою завдання вивчити техніки і стратегії, які використовуються при вирішенні завдань, побудові міркувань і прийнятті рішень, реалізацію критичного мислення в мовленнєвих актах. Освітнє завдання при навчанні критичному мисленню, на думку Халперн—«знайти застосування накопичених знань про процеси і механізми людського мислення, щоб допомогти людям поліпшити свої розумові здібності. Наприклад, вивчаючи правильні і неправильні дії людини в різних ситу-

ація, психологи виявили, що спонтанний і інтуїтивний підхід багатьох людей до вирішення різних проблем найчастіше виявляється помилковим» [21, с. 10].

Насправді ж критичне мислення Халперн називає протиотрутою проти того самого контролю над думками [21, с. 10]. Навчання навичкам ясного мислення може допомогти кожному розпізнати пропаганду і тим самим не стати її жертвою, проаналізувати помилкові підстави в аргументації, побачити явний обман, визначити надійність того чи іншого джерела інформації і обдумати правильним чином кожне завдання або прийняте рішення.

А. О. Федчиняк так визначає педагогічне завдання для опанування критичним мисленням: «Навчити мислити критично—означає правильно поставити запитання, спрямувати увагу в правильному напрямку, навчити самостійно робити висновки та знаходити альтернативне рішення» [18, с. 32]. Будь-який процес навчання включає пізнання нового. Величезну інформацію про світ, ознаки і зв'язки довілля можна побачити, почути, сприйняти безпосередньо. Багато з них можна виявити тільки внаслідок виконання певних розумових дій, тобто мислення. Здатність правильно мислити відіграє важливу роль у навчально-виховному процесі. Тільки ті люди, що активно й правильно мислять, можуть точно оцінити події, проаналізувати факти, зробити потрібні висновки. Навчання лише тоді розвиває, коли воно активізує розумову діяльність, учить мислити критично.

Навчання критичному мисленню сьогодні—це достатньо глибоке і розроблене поле педагогічної практики. Різноманітні курси критичного мислення набули широкого поширення в навчальних закладах США, Канади і низки інших країн Заходу. В Україні також проводяться підготовчі курси для вчителів і викладачів.

Як сталий термін, словосполучення «критичне мислення» почали активно застосовувати лише у 70-х роках ХХ століття. Та дослідники цього поняття знаходять його коріння ще у роботах таких мислителів, як Платон, Аристотель, Фома Аквінський, Дж. Міль, Б. Рассел та К. Поппер. У філософії під критичним мисленням розуміють уміння логічно мислити та аргументувати, аналітично дискутувати та правильно висловлювати думку.

Різні аспекти формування критичного мислення відображені у працях вітчизняних та зарубіжних вчених. Критичне мислення є винаходом американської когнітивної психології. Саме американські дослідники пізнавальних процесів досягли значних успіхів і мають визнання у світі

пріоритет у цій галузі, зокрема, Дж. Андерсон, Р. Стернберг, Д. Халперн, Дж. Брунер [2], С. Міллер, Д. Надлер, Р. Солсо [17] та ін. Проте, на жаль, цей факт не означає, що всі фундаментальні дослідження американських психологів утілені в освітню систему Америки або інших країн. Проте, у США давно здійснюються широкомасштабні проекти по навчанню критичного мислення і мають чималий досвід у цьому.

Проблема розвитку критичного мислення є одним із загально-визнаних напрямів у закордонній педагогіці, психології та філософії. Визначення контексту категорії «критичне мислення» та шляхів його розвитку подано в дослідженнях зарубіжних і вітчизняних психологів і педагогів ХХ століття Дж. Брунера, Д. Дьюї, Д. Клустера, Ж. Піаже, Д. Халперн та ін. Дослідженню критичного мислення у філософії присвячено праці багатьох науковців. У філософії під критичним мисленням розуміють уміння логічно мислити та аргументувати, аналітично дискутувати та правильно висловлювати думку. Еволюцію поглядів на критичне мислення, його роль у світовій освіті кінця ХХ – початку ХХІ ст. відображено в працях Е. Боно, М. Брауна, М. Вайнштейна, С. Кілі, М. Ліпмана, Р. Пауля, В. Ружиейро, Ч. Темпла та ін. Зокрема, над цим питанням працюють Дж. Гілфорд, К. Мередит, Д. Стил, С. Уолтер та інші.

Таким чином, бачимо, що критичне мислення різними шляхами здобуваючи визнання у англословній традиції, не лише укорінилося у системі вищої освіти, але й отримало численних своїх англословних дослідників.

Список використаних джерел:

1. Арндт Х. Лекции по политической философии Канта / Ханна Арндт [пер. с англ. А. Глухова]. — СПб.: Наука, 2011. — 303 с.
2. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Под ред. А. Р. Лурия. — М.: Прогресс, 1977. — 412 с.
3. Витгенштейн Л. Культура и ценность. О достоверности / Людвиг Витгенштейн; [пер. с англ.]. — М.: АСТ, Астрель, Мидгард, 2010. — 256 с.
4. Витгенштейн Л. Философские исследования / Людвиг Витгенштейн; [пер. с нем. Л. Добросельского]. — М.: АСТ: Астрель, 2011. — 348 с.

5. Гайденко В. Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре / В. Гайденко // Філософія освіти. — К.: Майстер-клас, 2006. — №2 (4). — С. 91–99.
6. Горкгаймер М. Критика інструментального розуму / М. Горкгаймер; [пер. з нім. М. Култаєва]. — К.: ППС-2002, 2006. — 282 с.
7. Європейський словник філософій: Лексикон неперекладностей / Пер. з фр.. — Т. 1. — К.: Дух і літера, 2009. — 576 с.; Європейський словник філософій: Лексикон неперекладностей / Пер. з фр. — Т. 2. — К.: Дух і літера, 2011. — 488 с.
8. Кант І. Прологомени до кожної майбутньої метафізики, яка може постати як наука / І. Кант. [Пер. з нім., вступна стаття, коментарі і примітки В. Терлецького.]. — К.: ППС-2002, 2005. — 178 с.
9. Кант І. Что значит ориентироваться в мышлении / И. Кант [пер. с нем.] // И. Кант. Сочинения: В 8-ми т. /под общей ред. проф. А. В. Гульги. — М.: Чоро, 1994. — Т. 8. — С. 86–105.
10. Остин Дж. Избранное / Джон Остин [пер. с англ. Л. Б. Макеевой, В. П. Руднева]. — М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 1999. — 336 с.
11. Остин Дж. Истина / Дж. Остин // Аналитическая философия: становление и развитие. — М.: «Дом интеллектуальной книги» — «Прогресс-Традиция», 1998. — С. 174–190.
12. Поппер К. Відкрите суспільство і його вороги: в 2-х т. / Карл Поппер; [пер. з англ.]. — К.: Основи, 1994. Т. 1 — 444 с.
13. Поппер К. Р. Логика и рост научного знания / К. Р. Поппер; [пер. с англ.]. — М.: Прогресс, 1983. — 364 с.
14. Поппер К. Р. Эволюционная эпистемология / К. Р. Поппер; [пер. с англ.] // Эволюционная эпистемология и логика социальных наук: Карл Поппер и его критики. — М.: Эдиториал УРСС, 2000. — С. 57–74.
15. Радіонова І. О. Трансформації американської критичної педагогіки: евристичний потенціал і перспективи його застосування / І. О. Радіонова // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. «Філософія». — Х.: ХНПУ, 2013. — Вип. 40 (1). — С. 192–203.
16. Сёрль Дж. Рациональность в действии / Джон Сёрль [Пер. с англ. А. Колодия, Е. Румянцевой]. — М.: Прогресс-Традиция, 2004. — 336 с.

17. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо; пер. с англ. Н. Ю. Спомиор. — СПб.: Питер, 2000. — 592 с.
18. Федчиняк А. О. Розвиток критичного мислення учнів на уроках вивчення історії повсякденності в 8–9 класах / А. О. Федчиняк // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). — №4. — Бердянськ: БДПУ, 2008. — С. 32–39.
19. Фрейре П. Формування критичної свідомості / Пауло Фрейре; пер. с англ. О. Демянчук. — К.: Юніверс, 2003. — 176 с.
20. Хабермас Ю. Техника и наука как «идеология». Юрген Хабермас; [Пер. с нем. М. Л. Хорькова]. — М.: Праксис, 2007. — 208 с.
21. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн; пер. с англ. Н. Мальгиной, С. Рысева, Л. Царук. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.
22. Devitt M. Realism and Truth. 2nd ed. / Michael Devitt. — N. J. Princeton, 1997. — 371 p.
23. Resnick L.B. Cognition and instruction / L.B. Resnick // Psychology and learning: The master lecture series / B. L. Hammonds (Ed.). — Washington, DC: American Psychological Association, 1985. — P. 127–186.

Стаття надійшла до редакції 28.01.2015 р.

Горохова И. В. Использование английского языка для формулировки философских проблем критического мышления

Выявлена специфика использования английского языка для анализа проблем мышления. Проанализированы основные интерпретации понятия критического мышления с акцентом на обзор современного состояния исследования вопроса в английской философской и специальной литературе.

Ключевые слова: критическое мышление, мышление, когнитивизм, язык, английский язык, высшее образование.

Gorohova I.V. Usage of the English language for the formulation of the philosophical problems of critical thinking

It is revealed the specific usage of the English language to analyze the problems of thinking. The basic interpretation of the concept of critical thinking with an emphasis on current status of the issue research in English philosophical and special literature is analyzed.

Keywords: critical thinking, thinking, cognitivism, language, English language, higher education.