

УДК 37.025

<http://doi.org/10.5281/zenodo.2535730>

orcid.org/0000-0002-8151-530X

Максим Гальченко

ГАЛЬЧЕНКО Максим Сергійович – кандидат філософських наук, директор. Інституту обдарованої дитини Національної академії педагогічних наук України. Галузь наукових інтересів – філософія культури, освіта.

ФІЛОСОФІЯ В ШКОЛІ: «PRO» І «CONTRA»

У статті досліджується проблема формування розумного мислення в процесі пізнання і навчання. Автор зосереджує увагу на «зацікавленому мисленні», яке поєднує в собі когнітивні, творчі, емоційні й неформальні моменти. Для активізації розумових сил, розвитку сприйняття, відчуття, уявлення, фантазії – необхідних складових творчого, продуктивного мислення, потрібно залучати філософію, яка спрямовує на самостійний пошук предметного, інноваційного за своїм змістом знання. Зазначається, що мовний прогрес безпосередньо залежить від набутого вміння мислити. Дослідження в педагогіці, психології, культурології засвідчують необхідність включення інтелектуального досвіду філософії в практику навчального процесу.

Ключові слова: мислення, мова, філософія, розум, освіта, пізнання, навчання.

Постановка проблеми. Завданням освіти у всі часи було формування розумних, мислячих, соціально і морально відповідальних громадян. Реалізація освітніх програм залежала від існуючих наукових, філософських, морально-ціннісних і психологічних уявлень про людину та її мисленнєву діяльність, які багато в чому визначали домінуючі парадигми освіти й педагогічних практик. У результаті з часом виникають різні освітні моделі, проекти, концепції, які пропонували своє бачення процесу навчання і виховання особистості. Але головною проблемою було і залишається формування особистості, здатної до розумного мислення, важлива роль у ствердженні якого належить філософії.

Проблема здійснення навчального процесу, метою якого є формування цілісної, освіченої, мислячої особистості всебічно вирішували-

© М. С. Гальченко, 2018

ся в роботах В.А. Андрушенка, В. Кременя, В. Бега, Л. Горбунової, Н. Юліної, М. Липмана, І. Грешилової, Л. Потаніної, Е. Морена та багатьох інших. Вони демонструють різноплановість підходів і парадигм для аналізу поставленого завдання.

Враховуючи значну кількість публікацій стосовно освітнього процесу і наповнення його науковим, соціальним, моральним, ціннісним змістом, залишається недостатньо розглянутою проблема розвитку культури мислення, в навчальній і пізнавальній діяльності. Зокрема в контексті теоретичного потенціалу філософського знання.

Мега статті полягає у виявленні основних напрямків формування освіченої особистості, здатної до розумного мислення, із залученням інтелектуального ресурсу філософії, її понятійного і методологічного змісту в реалізації поставлених епохою завдань.

Для освіти в усі часи головне питання її діяльності полягало в тому, за допомогою яких засобів можна виховати розумну особистість, які методи і форми навчання можна застосовувати для покращення мислення учнів. Ряд відомих вчених вважають: якщо освіта є прищепленням навичок розумного розмірковування, чому б не напрацьовувати їх у межах звичайних шкільних предметів? Так, *Дж. Рэйл* вважав, що навчитися розумно розмірковувати можна в школі, а *Б. Рассел* називав логіку й математику найкращими засобами «розвитку мислення» [1].

У цьому контексті видатний український педагог *В. Сухомлинський* вважав, що для повноцінного формування мислення важливо поєднати заняття й позаурочні інтереси, запити, захоплення. Обов'язково потрібно виховувати кмітливість, яка полягає в здатності швидко переключатися з одного об'єкта пізнання на інший, зберігаючи інформацію, устанавлюючи зв'язок між різними думками. Уміле використання розумових сил полягає в розвитку відчуття, сприйняття, уявлення, фантазії. Це найбільш необхідна умова мислення. Необхідно навчити дитину здатності захоплюватися, дивуватися, що є одним із найважливіших стимулів розумового розвитку [2, с. 178-179]. Для формування мислення виняткове значення має матеріал, в якому переплітаються причинно-наслідкові, часові, функціональні зв'язки, зароджуються питання, які вимагають відповіді. Думка одного учня пробуджує ідею іншого. Так виникає і формується інтерес. Зацікавлення – це особливе емоційне «забарвлення» думок, які супроводжують процес оволодіння знаннями, від його яскравості залежить уміння використовувати пам'ять. Процес навчання повинен захоплювати. Навіть сухий, одноманітний матеріал може стати цікавим, якщо учень власними зусиллями відкрив у ньому невідоме і зрозумів його [2, с. 180-181]. Потрібно, таким чином, зацікавити учня, пробудити в ньому інтерес до навчання.

Даний інтерес *М. Лінман* кваліфікує як «зацікавлене мислення». Воно «краще ілюструється актами мислення, коли ми щось оцінюємо, переживаємо афекти, активно впорядковуємо справи, відчуваємо емпатію до когось. Зацікавленість не зводиться до ціннісного чи емоційного компоненту. Педагоги, які займаються вихованням навичок мислення, повинні поєднувати в роботі когнітивні, творчі, емоційні й неформальні моменти. Для покращення мислення учнів їх якнайчастіше треба змушувати творчо мислити, думати про творчість, критично досліджувати та міркувати про турботи (*caring thinking*). Потрібно так формувати їх відчуття, завдяки яким людина не просто пізнає світ, а здатна мислити про нього й про людей, які в ньому живуть, боротися за досягнення їхнього блага» [3, с. 95]. У результаті досягається ефективність сприйняття, яке більшою мірою залежить від уміння співставляти нове з вивченим раніше.

Сьогодні часто говорять про педагогічну обмеженість традиційних предметів у навчанні навичкам розумного мислення. Головний критичний аргумент такий: у цьому випадку учнів вчать мислити на основі готового матеріалу академічних дисциплін, тобто осмисленого авторами підручників і поданого вчителями. Але справді новаторське мислення з'являється тоді, коли навчання ведеться на основі знання, яке вимагає самостійних пошуків. Оптимальною дисципліною в цьому плані є філософія, яка безпосередньо (а не опосередковано) займається розвитком мислення. Для формування розумної, творчо мислячої особистості необхідне соціальне середовище (шкільний клас, студентська група, науковий колектив) [4, с. 94]. У всі часи і епохи вирішальну роль у створенні соціального середовища відіграла філософія, яка постає в різних контекстах. Зокрема, в модальності «можливого», що виокремлює «філософію можливості».

З точки зору *М. Епштейна*, навіть у повсякденній мові ми часто вживаємо «мислиме» як синонім «можливого», а «немислиме» – «неможливого». За визначенням *Г. Лейбніца*, «можливе – це те, що не містить суперечності, тобто $A = \text{не}A$ », а основний закон мислення (несуперечності) вимагає її уникати. Наприклад, можна уявити світи, які складаються з води або з вогню. У цьому смислі світи *Фалеса* й *Геракліта* – можливі. Можна оскаржити істинність суджень про воду чи вогонь як про субстанційні першоджерела. Якщо філософія є дискурсом про реальне, тоді філософія *Фалеса* і *Геракліта*, з критичного погляду – хибна. Але «взята в модальності можливого, вона зберігає свою цінність як досвід відтворення одного з уявних світів, як послідовність кроків, що розширюють межі мислимого» [5, с. 74].

Філософія формує базові форми мислення. До них належать здібності, уміння, навички, необхідні для читання, говоріння, слухання,

рахування, експериментування. Саме їх вивчають у школі (до школи, навчившись говорити й поводитися з предметами, людина засвоює первинні форми мислення, які потім використовує все життя). Вважається, що базові навички, які здобуваємо в школі, прості. Але насправді у кожній із них задіяний нескінченно складний спектр меганавичок, різноманітні ментальні акти. Свою роль у ньому відіграє «критична, мотиваційна, обґрунтовальна діяльність розуму. Вона розвивається разом з усіма іншими навичками, а не як додаток до них. Одне з головних завдань у навчанні полягає в тому, щоб розкрити й упорядкувати сферу когнітивних компонентів, котрі становлять обґрунтовальну діяльність розуму й можуть бути задіяні навіть в одиничному акті читання, письма, слухання, говоріння чи лічби» [4, с. 113] – вважає Н.С.Юліна.

Сьогодні не лише вдумливі педагоги, а й адепти самостійного та інтерактивного навчання готові погодитися з тим, що найбільш адекватною наукою для розвитку мислення є філософія. Перед представниками цієї дисципліни постало завдання теоретично обґрунтувати й практично підтвердити, що вона володіє унікальними засобами, які можуть бути використані для безпосереднього покращення розумного мислення. Вирішення цього завдання вимагає експлікації критеріїв оцінки розумності (її характеристики можливостей філософії в навчанні розумності), та їхнього підтвердження. *М. Ліпман* виділяє два релевантні критерії, за якими можна оцінювати розумність мислення особистості: «кількісний і якісний» [3, с. 113]. Перший пов'язаний із фіксацією набуття чи покращення лінгвістичних, дослідницьких, когнітивних, соціально-психологічних, етичних, соціальних й інших навичок, які можна аналізувати за допомогою різних тестів. Другий належить до категорії розумності, або мудрості, яку виміряти зовнішніми показниками практично неможливо. Ця ознака проявляється в професійній діяльності, у спілкуванні з людьми, у сім'ї, у вихованні дітей, в участі у громадянських справах, у політиці та інших видах діяльності [4, с. 95].

У такій ситуації постає питання про можливість введення філософії у школі. Проти введення філософії у школі, а особливо в молодших класах, наводиться аргумент: словниковий запас дітей не дає можливості адекватно осягати філософські поняття, оперувати ними, будувати логічні судження. Філософському навчанню мислити повинні передувати тривала мовна практика, досвід уміння читати й писати. Тільки тоді можна переходити до предметів, які вимагають складних мисленневих операцій. Дійсно, мовний прогрес безпосередньо залежить від набутого вміння мислити. Досвід показав, що всі мовні пред-

мети – читання, письмо, література – засвоюються краще, коли в учня з'являються здатність розмірковувати, уміння аналізувати, проводити аналогії, зіставляти й рефлексивно ставитися до своєї ментальної діяльності (наприклад, проаналізувати відмінність добра і зла та пояснити їх ознаки).

Освітня і пізнавальна практика показують, що вчити мисленню й мові потрібно одночасно. Філософське навчання передбачає насамперед вербальні операції з мовними парадигмами. Воно напрацьовує звичку орієнтуватися в мовному багатстві, у зв'язках смислів і понять, слів та їх референтів. Мислення стає людським мисленням під дією слів, їх застосування. «Навчена людина» – насамперед та, яка вивчила мову й оперує значеннями слів. Між засвоєнням мови під час активної вербальної практики, з одного боку, і тренуванням навичок хорошого мислення, з іншого, прямий зв'язок. Їхнє поєднане використання впливає на академічні успіхи учнів. «Ніщо так не навчає дітей обґрунтованому розмірковуванню, і на його основі мисленню, як ретельне дослідження багатоманітних форм використання мови й пов'язана з цим дискусія про власні спостереження та висновки» [3, с. 97], – зазначав *М. Липман*.

Необхідно враховувати, що філософія як продуктивний і перевірений часом спосіб формування мислення виступає в опозиції до формальної логіки. Коли ми намагаємося описати процеси мислення термінами традиційної формальної логіки, результат часто виявляється незадовільним, – вважає *М.Вертгаймер*. Можна використати послідовні логічні операції, кожна з яких «цілком коректна», але разом узяті вони не відображають «розумний хід думок». На практиці «зустрічаються логічно помірковані, розсудливі люди, котрі в певних ситуаціях продукують правильні рішення, але вони досить далекі від справжнього злету думки. В процесі своєї діяльності логічне тренування спричиняє обґрунтованість кожного кроку, сприяє розвитку критичного розуму, але саме по собі, очевидно, не призводить до продуктивного мислення. Можна бути точним, але пустим і безглуздим, тому завжди важко описати адекватне мислення» [6, с. 36].

У цій ситуації мовна практика, хоча й інтенсивна, є недостатньою для розвитку продуктивного мислення. Крім того, обмежена практика звичайних шкільних предметів з їхньою специфічною дисциплінарною мовою може «сковувати» формування мислення й розмірковування. Порівняно з нею звичайне спілкування, зокрема в сім'ї, більше стимулює розвиток інтелекту і мислення. Подібна розмова менш упорядкована, але різноманітніша, її смислова канва зрозуміла дитині. «У ранній період у звичайних родинних стосунках «мислення дитини, – зазначає *М. Липман*, – робить колосальний стрибок, пов'язаний

із засвоєнням природної мови. Поява вміння говорити означає, що одночасно засвоюються семантика, синтаксис і логіка. Вивчаючи мову, дитина ставить суб'єкт перед предикатом, наводить об'єкти для транзитивних дієслів, робить висновки, що заперечення наслідків умов охоплює відкладання умов, описує, пояснює й навіть виходить на метакогнітивний рівень, висловлюючи судження про істинність чи неправдивість висловлювань» [3, с. 96]. Усі знають про вагомe значення ранньої мовної практики в засвоєнні семантичних, синтаксичних і логічних навичок, які слугують впродовж усього подальшого життя в якості платформи, на якій будується життя людини розумної. Диспозиція до засвоєння мови існує поряд з когнітивною. «За рівних умов, ті, кому пощастило зберегти в цілісності й функціональній активності набір когнітивних умінь, набутих у ранньому дитинстві й на початку навчання, а також ті, у кого когнітивні навички підтримувалися й розвивалися сприятливими соціальними умовами, можуть досягти позитивного результату», – робить висновок *М. Липман* [3, с. 96].

Одним із дискусійних питань у визначенні ролі освітніх інструментів у розвитку мислення є співставлення усного мовлення й письма. Вербальна практика головним чином використовує усне мовлення. Хоча в цій програмі мало уваги приділяється розвитку письма, але письмо є вищий рівень семіотичного вміння й мислення. Тут виникає можливість знаково фіксувати в пам'яті образи, сприйняття, враження, емоції та вільніше розпоряджатися ними. Однак для того, щоб з'явився цей етап і дитина без особливих труднощів оперувала мовною символікою, вона повинна накопичити достатньо багату практику усної, живої, спонтанної мови, у якій час від часу відбуваються порушення граматичних норм, логічні «стрибки». У ній потрібно широко застосовувати аналогії, метафори, ілюзії, неправильні словосполучення, двозначності. «Організоване розумне розмірковування, – зазначає *Н.С. Юліна*, – виникає на основі набутого в дитинстві вміння розбиратися в структурному потоці живої мови, виокремлювати в ній суттєве, фіксувати суперечності, відрізнити метафори від реальності тощо. Саме вона має насамперед залучатися в мисленні, і на її розвинутій базі легше здобуваються семіотичні навички читання, письма, оперування математичними й іншими символами» [4, с. 101]. Враховуючи роль читання для розвитку мислення, під час навчання важливо давати для розуміння текст, насичений філософськими ідеями, які спрямовують освітній процес в організоване русло, збагачують усне мовлення й водночас роблять мислення більш логічним і аргументованим.

Враховуючи значення для розвитку мислення освоєння символічних форм мови, важливо розрізнити читання «про себе» й читан-

ня «вголос». У першому випадку воно «приватне», у другому – «публічне». І та й інша форми мають свої плюси. Читання «про себе» як «мислення про мислиме» стимулює «суб'єктивні фантазійні й інтерпретативні здібності мислення» [4, с. 102]. Тому багато викладачів заохочують саме його. Переваги читання «вголос» пов'язані з його відкритістю. На думку *М. Епштейна*: «специфічним предметом філософії, на відміну від інших наук, є не мислення й не суще, а мислиме. Потрібно відрізнити філософію як «мислення про мислиме» від кантівського епістемологізму й гегелівського панлогізму. Те, що пропонується формулою «мислення про мислиме», є спробою збагнути «механізми мислення» та вказати критерії його об'єктивної істинності. «Мислення про мислення звернене саме до себе, як чиста рефлексія, самоаналіз мисленнєвих здібностей і процесів. Воно не замкнуте цим герменевтичним колом самоінтерпретації, а, навпаки, відкрите всьому, що знаходиться за межами мислення як такого. При цьому філософське міркування співставляє найменші одиниці (конкретну річ, явище) з найбільшою одиницею (всесвітом). Очевидно, що мислиме не є самим мисленням, а те, що відкривається йому як близька чи віддалена можливість» [5, с. 77].

Практика показує, що «мислення про мислиме» стає реальністю під час читання відповідних текстів та їх інтерпретації. Заняття має бути побудоване за аналогією із «сократичною бесідою» або діалогом: удома діти читають «філософську» повість «про себе», у школі – уголос по черзі за абзацами. Акт читання в цьому випадку здійснюється не лише для себе, а й для іншого, щоб бути успішним класом як колектив, а суб'єктивна інтерпретація прочитаного обговорюється. Інакше кажучи, це – «публічний» акт, який має свій філософський, інтелектуальний і етичний аспекти. У цій ситуації розумне мислення передбачає не лише вміння говорити, читати та писати, а й широкий словниковий запас. Чіткість розмови на філософських уроках полягає в процесі розширення складу мови завдяки поняттям, які не є центральними в інших дисциплінах, але відіграють ключову роль у дослідницькому, рефлексивному навчанні. Ці поняття позначають ментальні стани (мислити, думка, вдумливий, розум, розумність, міркувати, уявляти, вважати, усвідомлювати, цікавість, допитливість, ідея, поняття тощо); поняття, які використовуються в дослідницькій роботі (аналізувати, досліджувати, сперечатися, аргумент, аргументувати, пояснювати, підтверджувати, розумне розмірковування, приклад, істинне, хибне, коректне, правильне, неправильне, релевантне, контекстуальне, критерії та ін.); поняття, що виражають позицію й оцінку інших явищ (розуміти, розуміння, знати, знання, перспектива, точка зору, різниця, проведення

розрізень, загальна картина, повна картина, головна ідея, альтернативний погляд тощо) [4, с. 104].

Використовуються й інші, обґрунтовані з позицій філософії, поняття – «обдуманий», «обґрунтований», «умілий», «мудрий». Освіта має навчати, як отримувати раціональні та мудрі судження. Як правило, хороше судження не можна розкласти по полицях, суворо класифікувати й навчати мистецтву його досягнення. У ньому є те, що не піддається точному аналізу: зацікавленість, чутливість до контексту, інтуїція, унікальність переживань висловлювача тощо. Проте «у виробництві судження є свої правила й закономірності, які дають змогу проводити аналіз і на цій основі навчати. Точніше показати, як уникати поверхневих, необдуманих висновків, а прості судження перетворювати в рефлексивні, отримані в результаті роботи мислення» [3, с. 98].

Дослідження показують, що у рефлексивному судженні завжди є два аспекти: критичний і творчий. Для критичного мислення характерні: 1) чутливість до контексту (як формальної, так і неформальної логіки); 2) самокорекція (фаллібалізм); 3) дотримання певного вибраного критерію (критерію істини, несуперечності та ін.); 4) прийняття до уваги прикладного аспекту (медичного, інженерного, архітектурного тощо). Характерними ознаками творчого мислення є: 1) провідна роль цілісного контексту (холізм); 2) самотрансцендування (саморефлексія); 3) використання багатьох послідовних нюансів, які суперечать один одному (життя – versus – мистецтво); 4) чутливість до практично-прикладного аспекту (наукових гіпотез, творів мистецтва, політичної уяви та ін.). Виокремлення в цілісному мисленнєвому процесі цих двох поглядів досить умовне. Насправді вони знаходяться в неперервній взаємодії; їхня гра, зворотній зв'язок, взаємозумовлення й взаємокорекція становлять основу того, що називається «хорошим мисленням», «комплексним мисленням», продуктивним або «мисленням вищого порядку (інтелектуальним)» [4, с. 104].

У понятті «мислення вищого порядку» потрібно враховувати щонайменше два важливі фактори. У першому належна увага приділяється процесуальному моменту, рушійному механізму, які визначають динаміку руху від «простого» мислення до «багатого» й «вищого». Пусковим механізмом є дана в певному контексті проблемна ситуація й потреба її вирішення. Саме вона залучає «механізм пам'яті, співставлення минулого досвіду з теперішнім, загальну оцінку ситуації, гіпотези про розумні кроки, сумніви в їхній правильності, пошук нових гіпотез та ін. На цій основі здійснюється осмислення проблеми й відбувається творчість нових смислів» [4, с. 104-105]. Інший фактор полягає в тому, що проблемна ситуація одночасно запускає «критич-

ний і творчий механізми, саморефлексію, самооцінку, корекцію. Творче судження утворюється в результаті трудомісткої й складної роботи, завдяки якій педагогічна стратегія постає програмою смислотворчої, критичної, корекційної діяльності розуму. Вироблення творчого судження нагадує створення мистецького твору: творча уява виготовляє нове, а критична інспекція розуму відсікає зайве» [4, с. 104-105].

Таким чином критичність, критеріальність, творчість, зацікавлення, на основі яких виробляються якісні, творчі судження, є характеристиками мислення «вищого», якісного порядку. Цей тип мислення є доміантним у філософії, релігії, моральних судженнях, соціальних науках і всюди, де створення нового супроводжується саморефлексією. Дослідження філософії, педагогіки, психології показують, що навчати мислити учнів можна й потрібно; оскільки воно допомагає з дитинства наводити хороші докази на користь їх думок з подальшим обговоренням з урахуванням наведених критеріїв.

Висновки. Аналіз філософських основ мислення з акцентом на навчальному процесі ставить завдання розглянути механізм формування міркування на практиці. Педагогічний досвід показує, що від єдності різних програм залежить інтелектуальне виховання, характер якого визначається індивідуальними особливостями мислення. Аналіз розумової роботи засвідчує, що для осмислення й збереження в пам'яті обов'язкового матеріалу потрібно прочитати певний обсяг позапрограмної науково-популярної літератури. Здатність абстрактно мислити залежить від продуманих, послідовних, інтенсивних розумових зусиль, скерованих на осмислення цікавого, бажаного, від чого залежить розвиток пам'яті взагалі. Мислення обумовлює формування інтелектуального середовища учнів, багатогранність духовного життя, постійний обмін інформацією, думками, знаннями.

Література

1. Рассел Б. Мудрость Запада: историческое исследование западной философии в связи с общественными и политическими обстоятельствами / Б. Рассел. – М.: Республика, 1998. – 479 с.
2. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1989. – 288 с.
3. Липман М. Рефлексивная модель практики образования / М. Липман // Философия для детей. – М.: ИФ РАН, 1996. – С. 90-112.
4. Юлина Н.С. Философия для детей / Н.С. Юлина. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2005. – 463 с.
5. Эпштейн М. Философия возможного / М. Эпштейн. – СПб.: Алетейя, 2001. – 334 с.
6. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.

7. Горбунова Л.С. Складне мислення як відповідь на виклик епохи / Л.С. Горбунова // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів / кер. авт. кол.: В. Андрущенко. – К.: Педагогічна думка, 2011. – С. 35-49.

8. Кремень В.Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: монографія / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 368 с.

1. Rassel B. Mudrost' Zapada: istoričeskoe issledovanie zapadnoj filosofii v svâzi s obšestvennymi i političeskimi obstoâtel'stvami / B. Rassel. – М.: Respublika, 1998. – 479 s.

2. Suhomlinskij V.A. Kak vospitat' nastoâšego čeloveka. Pedagogičeskoe nasledie / V.A. Suhomlinskij. – М.: Pedagogika, 1989. – 288 s.

3. Lipman M. Refleksivnaâ model' praktiki obrazovaniâ / M. Lipman // Filosofîâ dlâ detej. – М.: IF RAN, 1996. – S. 90-112.

4. Ūlina N.S. Filosofîâ dlâ detej / N.S. Ūlina. – М.: «Kanon+» ROOI «Reabilitaciâ», 2005. – 463 s.

5. Ėpštejn M. Filosofîâ vozmožnogo / M. Ėpštejn. – Spb.: Aletejâ, 2001. – 334 s.

6. Vertgejmer M. Produktivnoe myšlenie / M. Vertgejmer. – М.: Progress, 1987. – 336 s.

7. Gorbunova L.S. Skladne mislennâ âk vidpovid' na viklik ephi / L.S. Gorbunova // Filosofîâ i metodologiâ rozvitku višoi osviti Ukraïni v konteksti êvrintegracijnih procesiv / ker. avt. kol.: V. Andruško. – К.: Педагогічна думка, 2011. – S. 35-49.

8. Kremen' V.G. Sinergetika v osviti: kontekst lûdinocentrizmu: monografiâ / V.G. Kremen', V.V. Il'in. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 368 s.

Halchenko Maksym

PHILOSOPHY IN SCHOOL: PROS AND CONS

Abstract. The article deals with the problem of the formation of intelligent thinking in the process of cognition and learning. The author focuses on “interested thinking”, which combines cognitive, creative, emotional and informal moments. Interest in the subject of learning activates the process of cognition and studying the world. In order to stimulate mental forces, the development of perception, feeling, imagination, dreaming – the necessary components of creative, productive thinking, it is necessary to involve philosophy that leads to an independent search for objective, innovative in its content of knowledge. Philosophy is the optimal discipline, which directly deals with the development of thinking, reveals causal, spatial, functional relationships. The author focuses on the “philosophy of opportunity”, in the context of which “conceivable” is used as a synonym of “possible”, but “inconceivable” – “impossible”. The possibility of one predicts the perspective of another. Philosophy forms the basic forms of thinking, which include the abilities, skills, necessary for reading, speaking, listening. Their acquisition asserts the primary forms of thinking that open the world of natural, socio-cultural existence of the human. The article analyzes the arguments for the introduction of philosophy at school and it is proved

that it will contribute to the productive comprehension of educational material, to form the ability to complex thinking activity. It plays an important role in the critical, motivational activity of the mind. As a time-tested way to intensify intellectual and cognitive activity, philosophy stands in opposition to formal logic. The task of philosophy consists in theoretical substantiation of means of direct improvement of intelligent thinking. This situation involves the disclosure and streamlining of the sphere of cognitive components, which constitute a reasonable activity of the mind and can be involved in the learning process. It is shown that philosophical learning is connected with the ability to read, it is expedient to perceive information, to express one's opinion in words. It is noted that linguistic progress depends directly on the acquired ability to think. The structured, intelligent reasoning arises on the basis of a living language, the proficiency in which allows to isolate the essential in the texts, the educational material, to record the contradictions, to distinguish metaphors from reality. Philosophical ideas included in educational material enrich oral speech and at the same time make thinking more logical and reasoned. The specific subject of philosophy is "thinking about the conceivable", which becomes a reality when meeting and reading relevant texts and their interpretations. On this basis, the problem of intelligent thinking, which occupies a dominant position in philosophy, social sciences, and education, is actualized. Analysis of the philosophical foundations of thinking with an emphasis on the learning process allows you to consider its mechanisms. Studies in pedagogy, psychology, and culture confirm the need to include the intellectual experience of philosophy in the practice of the educational process.

Key words: *thinking, language, philosophy, intelligence, education, cognition, learning.*

Надійшла до редакції 5.08.2018 р.