

## The Phenomenon of Critical Thinking in the Context of Philosophy for Children: the Transcendental Dimension

UDC: 130.2+304

DOI: <https://doi.org/10.15421/172477>**Makarenko Mariia**Ph.D. Student, <https://orcid.org/0009-0000-7964-5722>, [makmariya@gmail.com](mailto:makmariya@gmail.com)*Oles Honchar Dnipro National University (Dnipro, Ukraine)*

### Abstract

**Relevance** of the topic is caused by the importance of the implementation of philosophy for children in the modern Ukrainian education sphere, as well as the civilizational challenges that Ukraine faced in the war with Russia.

**The purpose** is to reveal the epistemological, ethical, aesthetic planes of the transcendental dimension of critical thinking within the framework of philosophy for children, based on the views of I. Kant by articulating the act, content, anthropological sections of the indicated planes.

**The results** of the research are, firstly, the defining of the act, content, anthropological sections of the transcendental dimension of critical thinking. Secondly, elaborated the outline of the features of the transcendental dimension of the epistemological, ethical, aesthetic areas. Thirdly, articulated the epistemological plane of the transcendental dimension of critical thinking in the act, content, anthropological sections. Fourth, investigated the ethical plane of this critical thinking's transcendental dimension. Fifthly, explored the aesthetic plane of transcendental dimension. Sixthly, it were demonstrated the correlations between the epistemological, ethical, aesthetic planes of the transcendental dimension of critical thinking and philosophy for children (the activity of the position of the researcher, cognition as a phenomenal construction of the world in semantic connections, the procedural nature of acquiring the autonomy of the mind, the combination of freedom and responsibility, familiarity with fine arts, *sensus communis* as the basis of M. Lipman's 'community of inquiry').

In the **conclusions**, the main results of the study of the epistemological, ethical, aesthetic planes of the transcendental dimension of critical thinking in the context of philosophy for children are given in act, content, anthropological sections.

**Keywords:** activity of reason, autonomy of mind, judgement, synthesis, imperative, *sensus communis*, researcher, saint, genius

## Феномен критичного мислення у контексті філософії для дітей: трансцендентальний вимір

**Макаренко Марія***Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара (Дніпро, Україна)*

### Анотація

**Актуальність** теми обумовлена важливістю впровадження філософії для дітей у сучасному українському освітньому просторі, а також тими цивілізаційними викликами, з якими Україна зіштовхнулася у війні з Росією.

**Метою** є розкриття гносеологічних, етичних, естетичних площин трансцендентального виміру феномена критичного мислення у межах філософії для дітей, базуючись на поглядах І. Канта шляхом артикуляції актових, змістовних, антропологічних зрізів кожної з позначених площин.

**Результатами дослідження** є, по-перше, позначення актових, змістовних та антропологічних зрізів трансцендентального виміру критичного мислення. По-друге, було окреслено особливості трансцендентального виміру гносеологічної, етичної та естетичної площин. По-третє, було артикульовано особливості гносеологічної площини трансцендентального виміру критичного мислення в актовому, змістовному та антропологічному зрізах. По-четверте, було вивчено етичну площину трансцендентального виміру критичного мислення в актовому, змістовному та антропологічному зрізах. По-п'яте, опрацьовано естетичну площину трансцендентального виміру критичного мислення в актовому, змістовному та антропологічному зрізах. По-шосте, продемонстровані кореляції між гносеологічною, етичною, естетичною площинами трансцендентального виміру критичного мислення та філософією для дітей (активність позиції дослідника, пізнання як феноменальне конструювання світу у смислових зв'язках, процесуальний характер набуття автономії розуму, поєднання свободи та відповідальності, знайомство з прекрасними мистецтвами, *sensus communis* як основа «спільноти дослідження» М. Ліпмана).

У **висновках** наведені основні підсумки дослідження гносеологічної, етичної, естетичної площин трансцендентального виміру критичного мислення у контексті філософії для дітей в актових, змістовних, антропологічних зрізах.

**Ключові слова:** активність розсудку, автономність розуму, сила судження, синтез, імператив, загальне відчуття, дослідник, святий, геній

Стаття надійшла / Article arrived: 05.04.2024

Схвалено до друку / Accepted: 27.08.2024

**Вступ.**

Філософія для дітей є не стільки переносом історико-філософської або теоретико-філософської, або етично-аксіологічної, або мистецько-естетичної проблематики, яку вивчають у вишах, скільки артикуляцією певних принципів, підходів до розглядання проблем, які мають філософський характер – «що таке світ?», «що таке буття?», «що таке пізнання світу?», «що таке добро?», «що таке краса?». Тобто, це не стільки ознайомлення дітей з поглядами того чи іншого філософа, скільки створення певних комунікативних умов, у яких діти починають самостійно міркувати, висловлювати власні думки, вести діалог у відповідних предметних філософських полях – онтологія, гносеологія, етика, естетика тощо.

Починаючи з 24 лютого 2022 р., Україна стикнулася і з екзистенційними, і з цивілізаційними викликами. Йдеться і про виживання населення в умовах російської навали, і про відповідні цивілізаційні перспективи існування України у геополітичному, міжнародно-економічному та соціокультурному аспектах. Усе це дуже складні питання, вирішення яких потребує координації багатьох зусиль. Але саме у довготривалій системоутворюючій перспективі бачиться одним з надважливих аспектів впровадження філософії для дітей у середній школі, де саме критичному мисленню в його суб'єктності, конструктивності, автономності належить одне з ключових місць.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.**

Увага фахівців-науковців, організаторів й управлінців освітнього процесу до гуманітарного знання взагалі й філософії зокрема, обумовлена фундаментальною зміною концепції STEM (science, technology, engineering, mathematics) на STEAM (science, technology, engineering, art, mathematics), де з'являється саме гуманітарна складова підготовки фахівців, які працюють у сфері штучного інтелекту, високих технологій (Локшина, 2021). Присутність філософії в освітньому просторі середньої школи у вигляді або одного з основних предметів, або факультативного заняття поширюється у розвинутих країнах Європи, Північної Америки (Канада), Південної Америки, Австралії, Західної Африки тощо.

В Україні спостерігається інтерес як до викладання філософії у середній школі взагалі, так і до проекту «філософія для дітей» (Р4С) М. Ліпмана зокрема (Lirman, 1988; 1998; 2003), про що свідчать чисельні конференції, присвячені цим напрямом у філософсько-педагогічному знанні. У цьому контексті хотілося б також вказати на постать В. Сухомлинського, який займався питаннями гуманістичної, кордоцентричної педагогіки, розробляв у цьому контексті проблематику філософії для дітей (Сухомлинський, 2023), адже його кордоцентричні ідеї так чи інакше повертаються в український філософсько-педагогічний дискурс.

Якщо окреслити у професійному ракурсі, то інтерес до такої галузі як «філософія для дітей» спостерігається як з боку педагогіки, так і з боку філософії – і вчених, і викладачів. Інакше кажучи, тут відбувається своєрідна подвійна інтенція – від сфери освіти до філософії і, навпаки, від філософії до сфери освіти у напрямку шкільного та дошкільного навчання. Позначимо спочатку деякі публікації, в яких педагогічна наука рефлексує над можливістю викладання філософії у школі.

У матеріалах всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контрверзи сучасного пізнання» (Топузов, Сисоєва, Дічек, & Култаєва, 2021) розглядалася величезна низка питань, серед яких критичне мислення як провідний тренд сучасного освітнього процесу. У тому ж, вже далекому від нас 2021 р., відбулася науково-практична онлайн конференція «Філософія для дітей: сучасний стан і перспективи розвитку» (25–26 травня 2021), де розглядалася низка проблемних питань, серед яких: тотожність та відмінність філософії для дітей та дитячої філософії, яким чином філософія для дітей сприяє формуванню освітніх компетенцій, досягненню світового та українського досвіду впровадження філософії для дітей тощо.

У межах філософії для дітей проблематика критичного мислення є однією з наскрізних. Автори О. Акімова та С. Нагорняк розглядають дебати як форму розвитку критичного та творчого мислення у школярів (Акімова, & Нагорняк, 2023). С. Ганаба міркує про те, яким чином розвивати критичне мислення у дітей, але при цьому не порушувати їхню безпосередність та відкритість, незаангажованість у спогляданні світу. С. Довбня торкається педагогічних умов формування критичного мислення у дитячій аудиторії (Довбня, 2024). І. Кузьменко розглядає сутність та особливості формування критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку (Кузьменко, 2023). Тих самих питань також торкається Е. Панасенко (Панасенко, 2024). О. Матвієнко та Ц. Чжан розглядають психологічні чинники та педагогічні передумови розвитку й формування критичного мислення вчителя (Матвієнко, & Чжан, 2024). Н. Аніщенко та О. Ковальов аналізують роль інноваційного освітнього простору у процесі формування креативної спільноти дослідників, базуючись на досвіді програми «Філософія для дітей» (Аніщенко, & Ковальов, 2020). О. Карпенко розглядає сутність поняття критичного мислення у його історіогенетичній площині (Карпенко, 2020). Г. Цветкова й І. Кузьменко торкаються сутності, структури та змісту поняття «критичне мислення» (Цветкова, & Кузьменко, 2021). Також варто згадати дослідження професора Олександра Кулика, яке спрямоване на віднайдення дефініції критичного

мислення та його необхідних умов-характеристик (Кулик, 2024).

Окремо хотілося б торкнутися тривалої науково-дослідницької та науково-практичної діяльності С. Терно (доктора історичних наук, професора Запорізького національного університету), що присвячена саме розвитку критичного мислення у студентів та школярів. Серед його останніх публікацій – посібник для здобувачів вищої освіти ступеня магістра ОПП «Середня освіта (Історія)» де він поступово доводить важливість критичного мислення і його основних ознак: усвідомленості, самостійності, рефлексивності, цілеспрямованості, обґрунтованості, контрольованості, самоорганізованості (Терно, 2023). А також посібник для підготовки докторів філософії «Критичне мислення та філософське усвідомлення світу» (Терно, 2021).

А зараз позначимо деякі публікації, в яких філософи рефлексують над концептуальними підвалинами філософії для дітей взагалі та критичним мисленням зокрема. Впровадження ідей філософії для дітей в Україні пов'язано з НПУ імені М. Драгоманова і тут хочу пригадати імена Ю. Кравченко та Н. Адаменко, які були «біля джерел» цього процесу. У далекому 2014 р. вони написали статтю про шестирічний досвід використання цього підходу (Адаменко, & Кравченко, 2014). Директор Інституту обдарованої дитини НАПН України М. Гальченко міркує над позитивними та негативними аспектами викладання філософії у школі (Гальченко, 2018). У 2023 р. за авторством В. Кременя, М. Гальченко та В. Ільїна виходить навчальний посібник, де філософія розглядається як засіб розвитку в дитини знань, творчих здібностей та взагалі обдарованості, де серед іншого ставиться проблема критичного мислення й осягнення світу (Кремень, Гальченко, & Ільїн, 2023). У статті Д. Погрібної йдеться про використання у філософії для дітей ідей твору Ю. Гордера «Світ Софії», де розвиток критичного мислення розглядається поруч з креативністю та інноваційністю (Погрібна, 2021). А. Пальчик, осягаючи польський досвід, розглядає діалог у якості інструменту формування критичного мислення й філософської освіти (Пальчик, 2022).

На підставі зазначеного вище артикулюємо деякі філософсько-антропологічні аспекти критичного мислення у контексті філософії для дітей взагалі та спільноти дослідження М. Ліпмана зокрема, і в межах цієї статті зосередимось на його трансцендентальному вимірі, заданому критичною філософією І. Канта. Тому метою роботи є розкриття гносеологічних, етичних, естетичних площин трансцендентального виміру феномена критичного мислення у межах філософії для дітей, базуючись на поглядах І. Канта, шляхом артикуляції актових, змістовних, антропологічних зрізів кожної з позначених площин.

### Результати дослідження.

Не секрет, що критична спрямованість є невід'ємною складовою історії філософії з часів Античності. Про це згадували і О. Карпенко, досліджуючи історіогенез цього концепту (Карпенко, 2020), і Г. Цветкова та І. Кузьменко, розкриваючи сутність, структуру, зміст критичного мислення (Цветкова, & Кузьменко, 2021). Тож, зосередимось на ідеях І. Канта для артикуляції трансцендентального виміру критичного мислення у гносеологічних, етичних, естетичних площинах, виокремлюючи актові, змістовні, антропологічні зрізи. Під актовим зрізом розуміємо те, що виступає дієвим джерелом позначеної площини, під змістовним – те, з чого актовий зріз складається, а під антропологічним – відповідну модель людини у межах заданої площини. Розглянемо певні горизонти трансцендентального виміру критичного мислення.

В основі кантівського бачення критичного мислення знаходиться справжня революція у сфері розуму – коперніканський переворот як сутнісна зміна точки зору. Пригадаємо його сутність: подібно тому, як М. Коперник припустив, що не Сонце обертається навколо Землі, а навпаки, Земля обертається навколо Сонця і тому завжди необхідно враховувати позицію спостерігача, так і І. Кант припустив, що не наш розум співвідноситься з оточуючим світом, а навпаки, оточуючий нас світ співвідноситься з нашим розумом, оскільки у феноменальному сенсі наш розум конструє цей світ. Завдяки такій революційній позиції І. Канту вдалося не лише завершити двохсотрічне протистояння між раціоналізмом та емпіризмом, з якого починається новоевропейська філософія, а й в історико-філософській проекції заснувати нове – синтетичне – бачення пізнання, яке потім набуло певних горизонтів у неокантіанстві, прагматизмі, феноменології тощо. Позначений переворот має цілісний характер, він охоплює і гносеологічну, і етичну, і естетичну, і загалом антропологічну проблематику. На це вказують чотири питання І. Канта: «що я можу знати?», «що мені належить робити?», «на що я можу сподіватися?», «що таке людина?».

У гносеологічній площині трансцендентального виміру ми маємо справу з суб'єктивними умовами пізнання предметів. І. Кант у «Критиці чистого розуму» пише: «Я називаю трансцендентальним усяке пізнання, що займається не стільки предметами, скільки нашим способом пізнання предметів, оскільки вони мають бути можливими а р'іогі» (Кант, 2000, с. 51). В етичній площині трансцендентального виміру критичного мислення ми маємо справу із суб'єктивними умовами сфери належного. У «Критиці практичного розуму» І. Кант торкається ідеї трансцендентальної свободи, яка заснована на законодавстві розуму (Кант, 2004, с. 7). В естетичній площині трансцендентального

виміру критичного мислення ми маємо справу із суб'єктивними умовами сфери прекрасного та піднесеного, де відбувається відоме подолання прірви між теоретичним та практичним розумом у І. Канта. У «Критиці сили судження» І. Кант обґрунтовує силу судження як третю трансцендентальну здатність людини, поряд з розумом та розсудком (Кант, 2022, с.16-17). Таким чином, трансцендентальні підґрунтя є тими суб'єктивними, апріорними основами, які у власній всебічності є фундаментом гносеологічних, етичних, естетичних аспектів критичного мислення як специфічної сукупності відносин людини до світу, а трансцендентальна філософія «є системою всіх принципів чистого розуму» (Кант, 2000, с. 52). Якщо дитина, по-перше, висловлює певні судження про світ, по-друге, слідує або не слідує певним імперативам, нормам, по-третє, висловлює судження про прекрасне або піднесене, то у якості підґрунтя цих суджень та дій у системному вигляді ми бачимо кантівське розуміння цих здатностей нашої душі – гносеологічне, етичне, естетичне. Артикулюємо специфіку кожної з них більш детально.

*Гносеологічна площина трансцендентального виміру критичного мислення.* Розпочнемо з *актового зрізу*. Кантівська позиція у сфері гносеології є завершенням панування аристотелівського підходу. Тобто, скажімо, використовуючи термінологію Т. Куна, можна сказати, що аристотелівська парадигма, де аналіз виступає фундаментом пізнання (оскільки останнє розкривається у категоріях, які ми отримуємо через узагальнюючу діяльність нашого розсудку), поступається пальмою першості кантіанській парадигмі, де основою пізнання виступає синтез, який передує іншим пізнавальним актам, зокрема аналітичним. Через це пізнання стає не відображенням реальності у свідомості, а феноменальним відтворенням або конструюванням у наочних образах та смислових зв'язках.

Звідси розкривається *змістовний зріз*. Пізнання як конструювання містить, по-перше, чуттєву складову (простір та час як форми споглядання та образ предмету як матеріал споглядання), по-друге, раціональну складову (апріорні категорії та емпіричні поняття), по-третє, те, що їх поєднує – схему предмету. А на цій підставі можна з'ясувати взаємодію трьох фундаментально відмінних гілок пізнавальної діяльності – споглядання, мислення, уявлення. І ще один важливий тут, на мою думку, аспект полягає у з'ясуванні того, що акт пізнання допомагає нам визначати, адже ми підводимо певну сукупність чуттєвих образів під раціональне за своєю суттю поняття.

Нарешті, *антропологічний зріз* гносеологічної площини трансцендентального підґрунтя критичного мислення. Не лише у межах власної критичної філософії та природничо-наукових розшуків, а всім власним життям І. Кант демонструє приклад образу

вченого, науковця, дослідника, який береться за фундаментальні і найбільш складні питання науки. Скажімо, у межах «Критики чистого розуму» І. Кант у розділі трансцендентальної естетики сперечається з І. Ньютоном та Г. В. Ляйбніцем, у розділі трансцендентальної аналітики – з Аристотелем, а у розділі трансцендентальної діалектики – з Платоном.

Та чи обов'язково дитині занурюватися у критичну філософію І. Канта? Насправді, складно відповісти, але скоріше за все, що ні. Проте уявляється важливим обережно донести дитині у спілкуванні, у взаємодії думки про те, що пізнання світу є не відображенням її свідомості, а конструюванням, тобто, людина у процесі пізнання відтворює світ у смислових зв'язках. Дитині можна пояснити, що пізнання світу має синтетично-аналітичний характер: синтетичне знання розширює світогляд, а аналітичне уточнює його, робить більш рельєфним. У пізнанні людина займає активну позицію у світі, але ця позиція не є соліпсичною, існують ще й інші, і от для цього потрібні взаєморозуміння і взаємна відповідальність. Тому образ науковця, вченого, дослідника вважаю важливим, скажімо, для реалізації концепту М. Ліпмана «спільнота дослідження».

*Етична площина трансцендентального виміру критичного мислення.* Як зазначалося вище, кантівська трансцендентально-критична установка не обмежується лише сферою теоретичного розуму, оскільки існування людини не зводиться до пізнання світу. Сфера існуючого – онтологія – доповнюється сферою належного – етикою або деонтологією. Дійсно, найбільш важливим є питання про те, що людина повинна робити у цьому світі, як вчинити у конкретній ситуації? Тут артикулюємо деякі достатньо відомі особливості трансцендентальності критичної установки у горизонті практичного розуму (Кант, 2004).

*Актовий зріз.* У основі етичних поглядів І. Канта лежить ідея автономності розуму. Ця автономність не є данністю нашого існування, оскільки вона потребує певних зусиль, у яких людина проходить різноманітні стани – аномії або позазаконності – у сфері моральності це дитинство, далі гетерономії або чужезаконності – у сфері моральності це неповноліття, а в сфері права – необхідність підкорення загальній для даного суспільства законодавчій системі, нарешті, автономії або самозаконності, яка є справжньою сферою моральності, оскільки людина самостійно приймає рішення про необхідність дотримання певних законів.

Відомо, що І. Кант не приймає тієї моральності, яка заснована на корисних, приємних речах, на будь-якому авторитеті, на відчуттях тощо. Моральність, на думку І. Канта, може бути лише самозаконною або автономною і мати абсолютний, безумовний характер. Тому, на думку німецького філософа, ні любов, ні кохання, ні співчуття не є справжньою формою моральності. Трансцендентальною формою

моральності виступає обов'язок, який скеровується вимогами совісті. Воля підкорюється лише одному правилу, яке вона сама для себе встановлює. Інакше кажучи, наші індивідуальні бажання підкорюються тому, що є безумовно значущим для всіх особистостей. Ми керуємось обов'язком лише тоді, коли відсутня будь-яка думка про задоволення, вигоду, надії. Моральність вчинка людини полягає у тому, щоб походити з відчуття обов'язку не у контексті тої меті, на яку цей вчинок спрямований і яка може бути досягнутою, а в тій максимі, згідно якої даний вчинок повинен бути здійснений. Тобто, моральність вчинка, знову ж таки, залежить не від дійсності предмету, а від принципу воління.

*Змістовний зріз.* Зі змістовної точки зору зазначеним вище умовам відповідає, згідно І. Канту, категоричний імператив. У праці «Основи метафізики моралі» (Kant, 1998) німецький філософ формулює три формули категоричного імперативу, які є своєрідною ускладненою інтерпретацією золотого правила моралі: чини з іншими так, як би ти хотів, щоб вчинили з тобою. Перша формула категоричного імперативу має універсальний характер і наказує діяти згідно тієї максими, яка через власну волю намагається стати всебічним законом природи. Друга формула категоричного імперативу звертається безпосередньо до шанобливого відношення до особистості, вона наполягає на необхідності чинити так, щоб завжди ставитися до людства у власній особі та у особі будь-кого іншого як до мети, але ніколи як до засобу. І, нарешті, третя формула категоричного імперативу безпосередньо стосується ідеї автономії практичного розуму, оскільки акцентує увагу на добровільності у визнанні універсального правила поведінки: чинити необхідно у той спосіб, щоб воля була не просто підкорена закону, а сама при цьому мала всебічний законодавчий характер. Тому повне здійснення етичного принципу є тим припущенням або постулатом, що визначається ідеєю вищого блага.

*Антропологічний зріз.* Коли ми чинимо згідно принципів вищого блага, ми прагнемо етичної досконалості і завдяки досягненню останньої стаємо гідними блаженства. Тому не поширення знання, а прагнення святості є, за І. Кантом, метою нашого існування. Таким чином, етична площина трансцендентального виміру критичного мислення дає нам образ святої людини як певної належної максими людського існування. Ось чому нам потрібні, по-перше, ідея свободи як умови етичної досконалості, по-друге, ідея Бога як взірця для нашої етичної досконалості, по-третє, ідея безсмертя як можливості нескінченного самовдосконалення взагалі. Фундаментом цього виступає релігійна віра, завдяки якій ми долучаємось до цих речей.

Повертаючись до філософії для дітей, саме етична площина трансцендентального виміру критичного мислення показує, що свобода є не стільки фактом

нашого існування, скільки певним завданням. Свобода пов'язана з обов'язком. Свобода у якості факту це, у певному сенсі, «свобода від чогось або когось...», тобто, тут може спостерігатися так зване негативне визначення свободи або, скажімо, свободи в економічному, матеріальному, соціальному сенсі, але поки що не в повному. Позитивне визначення свободи, як «свободи у чомусь...», потребує певних зусиль і передбачає присутність і сфери права, де гетерономність є проміжною ланкою до автономії або свободи як самозаконності. Тут виникає інша проблема: необхідність зусиль, про які йдеться, пов'язана, так чи інакше, з репресивним характером культури як такої, на що звертали увагу представники психоаналізу, фрейд-марксизму тощо. А звідси питання «чи можлива нерепресивна культура?», яке залишається відкритим через відкритість існування самої людини.

*Естетична площина трансцендентального виміру критичного мислення.* Відомо, що у І. Канта, завдяки особливостям реалізації ідей теоретичного та практичного розуму, виникла прірва між природою та свободою, між знанням та вірою, а звідси – завдання пошуку такого підґрунтя, яке б їх поєднало певним чином, що й було реалізовано у «Критиці сили судження» (Кант, 2022). Перекладач україномовного тексту В. Терлецький відмічає наявність багатьох тем у цьому творі (естетика, телеологія, теологія, теоретична філософія, моральна філософія, філософія природи, філософія культури, філософія історії тощо) (Кант, 2022, XVII), але я торкнувся лише деяких аспектів естетичних ідей.

*Актовий зріз.* Сила судження (Urteilkraft), по-перше, перебуває між розсудком (Verstand) та розумом (Vernunft), поєднуючи, з одного боку, поняття та усвідомлення законів природи, а з іншого – ідеї та усвідомлення законів свободи; по-друге, спроможність мислити особливе як розміщене під загальним; по-третє, має регулятивний або системоутворюючий у гіпотетичному сенсі характер; по-четверте, стосується почуттів втіхи та невтіхи через доцільне узгодження (або неузгодження) предмета зі співвідношенням пізнавальних спроможностей поміж собою.

*Змістовний зріз.* У змістовному ракурсі сила судження розкриває себе, по-перше, як рефлексивна, яка через суб'єктивний характер доцільності природи повинна знайти ще якийсь загальне для особливого, яке нам дано і, таким чином, загальне стає своєрідною метою для особливого і ми виносимо суб'єктивне судження: чи задовольняє нас позначена відповідність, чи ні; по-друге, як судження про прекрасне (те, що не викликає інтересу, те, що є суб'єктивно загальним й одиничним водночас, те, що є формою доцільності предмета, те, що ґрунтується на загальному відчутті – *sensus communis*) та судження про піднесене (математично піднесене – те, що

визначається величиною об'єкта й спрямовує наше виображення у нескінченне та динамічно піднесене – загрозові сили природи, споглядання яких у безпечному місці сприяє збільшенню душевних сил); по-третє, як вільна гра сили виображення і розсудку, яка оживлює пізнавальні сили, душевну й духовну організацію людини, взагалі її життєдіяльність.

*Антропологічний зріз.* Тут мені уявляються важливими три моменти. Перший пов'язаний з поняттям генія, якого І. Канта визначає, як: а) особливий тип творчої обдарованості, який має талант не до науки, а до мистецтва; б) провідника несвідомих та неусвідомлюваних правил; с) вроджену продуктивну здатність, яка позасвідомо дає мистецтву певні правила; д) ненавмисну суб'єктивну доцільність у парадоксальності поєднання розсудку та виображення, вільна гра яких є джерелом творів мистецтва, що є взірцями і слугують іншим для наслідування. Другий момент – смак – це те, що потрібно генію для власної повноцінності, оскільки саме смак є для нього дисципліною, завдяки якій геній відшліфовує власні обдарування. Третій стосується того, що саме «Критика сили судження» є своєрідною квінтесенцією бачення ролі людини у світі, бо тут стикаються гносеологічні, етичні, естетичні, телеологічні, теологічні, натурфілософські, філософсько-культурні пошуки І. Канта. Йдеться взагалі про певний ідеал краси, який притаманний лише людині. Ось як про це пише В. Терлецький: «в цьому світі тільки людина здатна до ідеалу краси, і людськість в її особі – до ідеалу досконалості, бо лише людина існує як ціль сама по собі, може діяти згідно з цілями і естетично обсуджувати сприйняті цілі» (Кант, 2022, ХСІІ).

У горизонті філософії для дітей естетична площина трансцендентального виміру дає низку важливих речей. По-перше, уявлення про прекрасні мистецтва – *словесне* (красномовство і поетичне мистецтво), *образотворче* (пластика й малярство), *гра відчуттів* (музика і мистецтво кольорів). По-друге, усвідомлення того, що в основу спільноти дослідження М. Липмана може бути покладений смак як *sensus communis* або спільне чуття, або спроможність обговорення, «яка у своїй рефлексії подумки (аргію) зважає на спосіб уявлення кожного іншого, щоб ніби тримати своє судження перед цілим людським розумом і тим самим уникати ілюзії, яка із суб'єктивних приватних умов, що легко могли б уважатися за об'єктивні, справляла б шкідливий вплив на судження» (Кант, 2022, с. 180). А звідси ключові вимоги: перша – мислити самому, друга – мислити на місці кожного іншого, третя – завжди мислити у згоді з самим собою, – які визначають три ознаки способу

мислення: вільність від пересудів, розширеність, послідовність (Кант, 2022, с. 180-181). Це те, що є особливо важливим саме для спільноти дослідження. По-третє, розуміння певної співпричетності гносеологічної, етичної, естетичної проблематики й вимірів світу. По-четверте, з'ясування краси й піднесеності людського існування в їх складності й суперечливості.

#### **Висновки.**

У даному дослідженні було позначено трансцендентальний вимір критичного мислення, було виявлено філософсько-антропологічне підґрунтя феномена «критичне мислення» у межах філософії для дітей та з'ясовано, що згадане філософсько-антропологічне підґрунтя критичного мислення найповніше розкривається у гносеологічній, етичній та естетичній площинах. Досліджено, що кожна з цих площин має актові, змістовні, антропологічні зрізи. Важливими характеристиками актових зрізів критичного мислення є синтетичний характер пізнання у єдності актів споглядання, міркування та уявлення; автономність волі та сила судження. Змістовні зрізи критичного мислення розкриваються у триєдності чуттєвого образу, раціонального поняття та схеми предмета; категоричному імперативі, що розглядається крізь призму універсальності, персонцентричності та добровільності; рефлексивному характері суджень.

Надважливо також згадати антропологічні зрізи критичного мислення, адже без особи, актора, безпосереднього втілювача всіх зазначених якостей дане дослідження неможливе, тож, ми маємо справу з образом людини-дослідника, науковця, того, хто здійснює пізнання цього світу; з людиною як діючою істотою, яка керується як загальними нормами права, так і індивідуальними максимами категоричного імперативу; образом митця, в ідеалі – генія, який завдяки відчуттю смаку огранює власні творчі здібності. Також потрібно враховувати саму ідею та образ краси людини як єдиної істоти у світі, що може бути метою сама по собі. Адже тільки якщо йдеться про ставлення до інших – і до себе – як до мети (а не як до засобу), як до самостійної та рефлексивної особистості, можливі всебічний розвиток, пізнання себе та світу, формування етичної складової та чуття естетичного, прекрасного. Чому саме ці якості та складові важливі? Бо завдяки ним наше життя у цьому світі наповнюється різноманітними сенсами та змістами, стає цікавим та водночас бентежним, різноплановим та непередбачуваним, а саме тому – вимагає критичного осмислення дійсності, відповіді на екзистенційне питання: «What's going on?».

## БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

- Адаменко, Н., & Кравченко, Ю. (2014). Історія знайомства української педагогічної аудиторії з методикою «філософія для дітей». *Філософія освіти*, 2(15), 188-195.
- Акімова, О., & Нагорняк, С. (2023). Дебати як метод формування критичного та творчого мислення у дітей молодшого шкільного віку. *Вісник науки та освіти. Серія: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія*, 2(8), 234-243. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-2\(8\)-234-243](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-2(8)-234-243)
- Аніщенко, Н., & Ковальов, О. (2022). Роль інноваційного освітнього простору в процесі конститування креативної спільноти дослідників (на прикладі міжнародної програми «Філософія для дітей»). *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*, 1(28), 43–53. [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-1\(28\)-43-53](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-1(28)-43-53)
- Гальченко, М. (2018). Філософія в школі: «Pro» і «Contra». *Філософські обрії*, 40, 135-145. <https://doi.org/10.5281/zenodo2535730>
- Ганаба, С. (2022). Ще раз про критичне мислення або як не вбити у дитині філософа. *Мистецтво та освіта*, 4(106), 2-6. [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2022-4\(106\)-2-6](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2022-4(106)-2-6)
- Довбня, С. (2024). Основи критичного мислення дітей старшого дошкільного віку: обґрунтування педагогічних умов. *Актуальні питання у сучасній науці. Серія «Педагогіка», Серія «Право», «Серія «Економіка», Серія «Державне управління», Серія «Техніка», Серія «Історія та археологія»*, 5(23), 820-833. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-5\(23\)-820-833](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-5(23)-820-833)
- Заремба, Л. (Ред.) (2024). Дошкільна освіта: теорія, методика, інновації. *Матеріали X Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції* (15 травня 2024 р.). Волинь.
- Кант, І. (2000). *Критика чистого розуму*. Київ: Юніверс.
- Кант, І. (2004). *Критика практичного розуму*. Київ: Юніверс.
- Кант, І. (2022). *Критика сили судження*. Київ: Темпора.
- Карпенко, О. (2020). Сутність поняття «критичне мислення» та його історіогенез. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 77, 107-112. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.77.24>
- Кремень, В., Гальченко, М., & Ільїн, В. (2023). *Філософія як засіб розвитку дитини: обдарованість, знання, творчість: навчальний посібник*. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України.
- Кузьменко, І. (2023). Основи критичного мислення дітей старшого дошкільного віку: сутність феномену, особливості формування. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 1(103), 129-141. [https://doi.org/10.31865/2077-1827.1\(103\)2023.284541](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(103)2023.284541)
- Кулик, О. (2024). Необхідні умови критичного мислення. *Науково-теоретичний альманах Грані*, 27(2), 6-11. <https://doi.org/10.15421/172423>
- Локшина, О. (Ред.) (2021). *Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї*. (Монографія). Київ: КОНВІ ПРІНТ. Відновлено з <https://doi.org/10.32405/978-617-8124-17-5-2021-350>
- Матвієнко, О., & Чжан, Ц. (2024). Психологічні чинники та педагогічні передумови розвитку й формування критичного мислення майбутнього вчителя. *Освітньо-науковий простір*, 6(1), 97-109. [https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.6\(1\).2024.10](https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.6(1).2024.10)
- Морська, Н., Литвин, Л., & Поперечна, Г. (2024). Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід. *Збірник тез VI Міжнародної науково-практичної конференції*, 17–18 травня 2024 р. Тернопіль: Осадца Ю.В.
- Олешко, П. (Ред.) (2022). Методологічні та методичні проблеми викладання у сучасному освітньому процесі. *Матеріали доповідей (статей, тез) учасників/учасниць XII науково-практичної інтернет-конференції* (м. Луцьк, 29 листопада 2022). Луцьк: КЗВО «Луцький педагогічний коледж» – ВІППО.
- Пальчик, А. (2022). Діалог як інструмент філософської освіти у Польщі. *Перспективи. Соціально-політичний журнал*, 2, 83-91. <https://doi.org/10.24195/spj561-1264.2022.2.11>
- Панасенко, Е. (2024). Формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку: аналітичний огляд проблеми. *Журнал «Перспективи та інновації науки». Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*, 4(38), 503-513. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4\(38\)-503-513](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4(38)-503-513)
- Погрібна, Д. (2021). Місце та значення твору «Світ Софії» Ю. Гордера у філософії для дітей. *Мультиверсум. Філософський альманах*, 1(173), 174–186. <https://doi.org/10.35423/2078-8142.2021.1.1.12>
- Сухомлинський, В. (2023). *Я розповім вам казку... Філософія для дітей*. Київ: Школа.
- Терлецький, В. (2020). Кантова теорія генія: деякі питання джерельної реконструкції. *Sententiae*, XXXIX(1), 29-53. <https://doi.org/10.31649/sent39.01.029>
- Терно, С. (2021). *Критичне мислення та філософське усвідомлення світу*. (Посібник для підготовки докторів філософії). Запоріжжя: Запорізький національний університет.
- Терно, С. (2023). *Критичне мислення та інноваційні стратегії в історичній освіті*. (Посібник для здобувачів ступеня вищої освіти магістра освітньо-професійної програми «Середня освіта (Історія)»). Запоріжжя: Запорізький національний університет.
- Топузов, О., Сисоєва, С., Дічек, Н., & Култаєва, М. (2021). Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контро-верзи сучасного наукового пізнання. *Збірник тез всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю*. Київ: Педагогічна думка. Відновлено з <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/Istoriia-ta-filosofia-osvity-v-nezalezhnij-Ukraini-zdobutky-i-stratehii.pdf>

- Філософія для дітей: сучасний стан і перспективи розвитку. (2021). *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції* (Київ, 25, 26 травня 2021 р.). Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України. Відновлено з [https://iod.gov.ua/content/events/27/materiali-konferenciyi-filosofiya-dlya-ditey--suchasniy-stan-i-perspektivi-rozvitku\\_publications.pdf?1651075388.7727](https://iod.gov.ua/content/events/27/materiali-konferenciyi-filosofiya-dlya-ditey--suchasniy-stan-i-perspektivi-rozvitku_publications.pdf?1651075388.7727)
- Цветкова, Г., & Кузьменко, І. (2021). Критичне мислення: сутність, структура та зміст поняття. *Освітньо-науковий простір*, 1(1-2021), 99-110. <https://doi.org/10.31392/ONP-npu-1.2021.12>
- Kant, I. (1998). *Groundwork of the Metaphysics of Morals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1998). *Ethical Inquiry: Instructional Manual to Accompany Lisa*. Montclair, New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.

## REFERENCES

- Adamenko, N., & Kravchenko, Y. (2014). History of the Ukrainian pedagogical audience's acquaintance with the methodology of "philosophy for children". *Philosophy of education*, 2(15), 188-195.
- Akimova, O., & Nagornyak, S. (2023). Debates as a method of forming critical and creative thinking in primary school children. *Bulletin of science and education. Series: philology, culture and art, pedagogy, history and archeology, sociology*, 2(8), 234-243. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-2\(8\)-234-243](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-2(8)-234-243)
- Anishchenko, N., & Kovalev, O. (2022). The role of innovative educational space in the process of constituting a creative community of researchers (on the example of the international program "Philosophy for Children"). *Pedagogical innovations: ideas, realities, prospects*, 1(28), 43-53. [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-1\(28\)-43-53](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-1(28)-43-53)
- Dovbnya, S. (2024). Fundamentals of critical thinking of children of senior preschool age: justification of pedagogical conditions. *Current issues in modern science. Series "Pedagogy", Series "Law", "Series "Economics", Series "Public Administration", Series "Technology", Series "History and Archeology"*, 5(23), 820-833. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-5\(23\)-820-833](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-5(23)-820-833)
- Galchenko, M. (2018). Philosophy at school: "Pro" and "Contra". *Philosophical horizons*, 40, 135-145. <https://doi.org/10.5281/zenodo2535730>
- Ganaba, S. (2022). Once again about critical thinking or how not to kill the philosopher in a child. *Art and education*, 4(106), 2-6. [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2022-4\(106\)-2-6](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2022-4(106)-2-6)
- Kant, I. (1998). *Groundwork of the Metaphysics of Morals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kant, I. (2000). *Critique of pure reason*. Kyiv: Univers.
- Kant, I. (2004). *Critique of practical reason*. Kyiv: Univers.
- Kant, I. (2022). *Critique of the power of judgment*. Kyiv: Tempora.
- Karpenko, O. (2020). The essence of the concept of "critical thinking" and its historiogenesis. *Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*, 77, 107-112. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.77.24>
- Kremen, V., Galchenko, M., & Ilyin, V. (2023). *Philosophy as a means of child development: giftedness, knowledge, creativity: a textbook*. Kyiv: Institute of Gifted Children of the National Academy of Sciences of Ukraine.
- Kulyk, O. (2024). Necessary conditions for critical thinking. *Scientific and theoretical almanac Grani*, 27(2), 6-11. <https://doi.org/10.15421/172423>
- Kuzmenko, I. (2023). Fundamentals of critical thinking of children of senior preschool age: the essence of the phenomenon, features of formation. *Humanization of the educational process*, 1(103), 129-141. [https://doi.org/10.31865/2077-1827.1\(103\)2023.284541](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(103)2023.284541)
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1998). *Ethical Inquiry: Instructional Manual to Accompany Lisa*. Montclair, New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Lokshina, O. (Ed.) (2021). *Trends in the development of school education in the EU, the USA and China*. (Monograph). Kyiv: CONVI PRINT. Retrieved from <https://doi.org/10.32405/978-617-8124-17-5-2021-350>
- Matvienko, O., & Zhang, Ts. (2024). Psychological factors and pedagogical prerequisites for the development and formation of critical thinking of a future teacher. *Educational and Scientific Space*, 6(1), 97-109. [https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.6\(1\).2024.10](https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.6(1).2024.10)
- Morska, N., Lytvyn, L., & Poperechna, G. (2024). Value orientations in the modern world: theoretical analysis and practical experience. *Collection of abstracts of the VI International Scientific and Practical Conference*, May 17–18, 2024. Ternopil: Osadtsa Yu. V.
- Oleshko, P. (Ed.) (2022). Methodological and methodological problems of teaching in the modern educational process. *Materials of reports (articles, theses) of participants of the 12th scientific and practical internet conference* (Lutsk, November 29, 2022). Lutsk: KZVO "Lutsk Pedagogical College" - VIPPO.
- Palchyk, A. (2022). Dialogue as a tool of philosophical education in Poland. Perspectives. *Socio-political journal*, 2, 83-91. <https://doi.org/10.24195/spj561-1264.2022.2.11>

- Panasenko, E. (2024). Formation of the foundations of critical thinking of children of senior preschool age: an analytical review of the problem. *Journal "Perspectives and innovations of science". Series "Pedagogy", Series "Psychology", Series "Medicine"*, 4(38), 503-513. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4\(38\)-503-513](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4(38)-503-513)
- Philosophy for Children: Current State and Development Prospects. (2021). *Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Online Conference* (Kyiv, May 25, 26, 2021). Kyiv: Institute of Gifted Children of the National Academy of Sciences of Ukraine. Retrieved from [https://iod.gov.ua/content/events/27/materiali-konferenciyi-filosofiya-dlya-ditey--suchasniy-stan-i-perspektivi-rozvitku\\_publications.pdf?1651075388.7727](https://iod.gov.ua/content/events/27/materiali-konferenciyi-filosofiya-dlya-ditey--suchasniy-stan-i-perspektivi-rozvitku_publications.pdf?1651075388.7727)
- Pogribna, D. (2021). The place and significance of the work "Sophia's World" by Y. Gorder in philosophy for children. *Multiversum. Philosophical Almanac*, 1(173), 174–186. <https://doi.org/10.35423/2078-8142.2021.1.1.12>
- Sukhomlynsky, V. (2023). *I will tell you a fairy tale... Philosophy for children*. Kyiv: Shkola.
- Terletsky, V. (2020). Kant's theory of genius: some issues of source reconstruction. *Sententiae*, XXXIX(1), 29-53. <https://doi.org/10.31649/sent39.01.029>
- Terno, S. (2021). *Critical thinking and philosophical awareness of the world*. (A manual for the preparation of doctors of philosophy). Zaporizhzhia: Zaporizhzhia National University.
- Terno, S. (2023). *Critical thinking and innovative strategies in historical education*. (A manual for applicants for a higher education master's degree in the educational and professional program "Secondary education (History)"). Zaporizhzhia: Zaporizhzhia National University.
- Topuzov, O., Sysoeva, S., Dichek, N., & Kul'taeva, M. (2021). History and philosophy of education in independent Ukraine: controversies of modern scientific knowledge: collection. *Abstracts of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference with International Participation*. Kyiv: Pedagogical Thought. Retrieved from <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/Istoriia-ta-filosofiya-osvity-v-nezalezhniy-Ukraini-zdobutky-i-stratehii.pdf>
- Tsvetkova, G., & Kuzmenko, I. (2021). Critical thinking: the essence, structure and content of the concept. *Educational and scientific space*, 1(1-2021), 99-110. <https://doi.org/10.31392/ONP-npu-1.2021.12>
- Zaremba, L. (Ed.) (2024). Preschool education: theory, methodology, innovations. *Materials of the 10th All-Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference* (May 15, 2024). Volyn.