



ЯКІ КОМПЕТЕНЦІЇ, ВМІННЯ ТА НАВИКИ ФОРМУЄ МЕТОДИКА «ФІЛОСОФІЯ ДЛЯ ДІТЕЙ»?

Ю. М. Кравченко

У статті розглядаються засади впровадження методики «Філософія для дітей» М. Ліпмана та подається детальний опис проведення заняття. Здійснюється аналіз компетенцій, вмінь та навичок учнів, які формуються в результаті реалізації цієї методики.

Ключові слова: філософія для дітей, критичне мислення, компетенції, діалог.

Кравченко Ю. Н. Какие компетенции, умения и навыки формирует методика «Философия для детей»?

В статье рассматриваются основы реализации методики «Философия для детей» М. Липмана и подается детальное описание проведения занятия. Осуществляется анализ компетенций, умений и навыков учеников, которые формируются в результате реализации этой методики.

Ключевые слова: философия для детей, критическое мышление, компетенции, диалог.

Kravchenko Y. M. What competence, skill forms the method of "Philosophy for Children"? This article describes the principles of introducing the Matthew Lipman's «Philosophy for children» method and submits the detailed description of the lesson. The article also gives analysis of the competencies and skills of the students, which are formed as a result of the implementation of this method.

Keywords: philosophy for children, critical thinking competencies, dialogue.

Світова педагогіка перебуває в пошуку нової парадигми освіти. Це викликано запитами глобалізаційного світу початку ХХІ століття. Як зазначає Є. Смотрицький «глобалізація веде до нівелювання культурних відмінностей, до зменшення культурного різноманіття, до стандартизації духовного життя через технологічну стандартизацію виробництва та неминучу стандартизацію побуту. ... це веде до сурогату духовного буття» [4]. Світогляд дітей, які ростуть в цій реальності, потребує інших шляхів і підходів до його формування, відмінних від сталих і сформованих впродовж кількох останніх століть. В Україні дана ситуація породжує складну проблему – повільність трансформації і адаптації освітньої системи й освітніх інституцій до нагальних потреб учнів у навчальному процесі та забезпечення ефективності цього процесу. Надмірний потік інформації, який наповнює наше щодення, вимагає від людини швидкої орієнтації в ній, рефлексії, аналітичності, і звичайно, критичності. А якщо узагальнити і назвати все це одним словом, то – критичного мислення. Адже «інформація

не просто помножується в об'ємі чи ускладнюється з прискореною швидкістю, а й набуває якісно нових функцій, порівнюваних з базисними функціями землеволодіння в Середньовіччі чи капіталу в Новий час» [3, с.20]. Тобто найпріоритетнішою метою навчального процесу сьогодні має бути навчання дитини автономному критичному мисленню як одній «із базових форм підготовки до успішної життєдіяльності в інформаційному і пост-інформаційному суспільстві» зазначають А. В. Тягло та Т. С. Воропай, автори першої в Україні монографії з даної проблематики [3, с.21]. І таке складне завдання покладається на плечі сучасної школи, що в свою чергу породжує пошуки нових методів викладання. Вирішення даних проблем можливе за умови включення філософії та філософування у навчальний процес. Адже саме філософія забезпечує інструментарій пізнання та рефлексії над тим, що відбувається, формує критичне мислення.

Вивченню та дослідженню методів викладання та навчання з акцентом на критичному мисленні присвятили свою про-

Кравченко Юлія Миколаївна, кандидат філософських наук, доцент кафедри культурології Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова

фесійну діяльність такі класики як У. Джемс, Д. Дьюї, Д. Клустер, Д. Колб, Р. Пауль, Ж. Піаже, Д. Стіл, Ч. Темпл, П. Фрейре та ін. Опіраючись на їхні теоретичні засади та світову філософську спадщину свої методики з розвитку критичного мислення розробили М. Ліпман та А. Шарп (США), О. Бреніфье (Франція), Дж. Парк (Південна Корея), Б. Гессен (Нідерланди), Р. Пілат, А. Побоевська (Польща), Л. Ретюньських (Росія) та ін. В українській літературі проблемі розвитку критичного мислення у педагогіці присвячували свої роботи Т. С. Воропай, Ю. О. Наріжний, С. І. Мірошник, В. А. Попков, С. О. Терно, О. В. Тягло та ін.

Новатором-класиком з розробки методики розвитку критичного мислення є американський філософ освіти Метью Ліпман зі своєю програмою «Філософія для дітей». Метою написання цієї статті є аналіз компетенцій, навичок та вмінь, які формуються в учнів у результаті реалізації запропонованої методики.

Для початку декілька слів з історії. Методика або програма (можна зустріти обидва варіанта, які в даному випадку є синонімами) «Філософія для дітей» (Philosophy for Children, P4C) почала формуватися у 1970-х роках ХХ століття у США. Її автором, як вже зазначалося, є Метью Ліпман, професор філософії (Montclair State College, USA). «Вчений М. Ліпман, обмірковуючи популярний на той час інструменталізм у педагогіці Дж. Дьюї, видав книгу «Міркування в освіті» [1, с.6]. Провідною думкою монографії стала критика тогочасної моделі освіти США, зокрема інституту школи. Вихід із ситуації, що склалася, М. Ліпман, вбачав у критичному мисленні, «що вже стало на той час популярним поняттям в системі освіти, але не закріпилося в якості функціональної теорії» [1, с.6].

Варто одразу зауважити, що програма М. Ліпмана не є пропедевтичним курсом з історії філософії та не має на меті переказати учням зміст філософських систем і вчень. І саме цим вона істотно відрізняється від усіх інших занять, покликаних виконати інформативну функцію. Її завданням є «формування певних пізнавальних і суспільних вмінь» [6, с. 118]. У своїй теорії Ліпман розробив класифікацію типів мислення. Зокрема, це – критичне, креативне та турботливе мислення (critical, creative and caring thinking). Розвиток усіх трьох має відбуватися одночасно в межах одного заняття, що забезпечує рефлексивний баланс під час навчання. Інструментом реалізації методики є діалог.

Основними навиками і вміннями, що формуються у дітей у результаті участі у заняттях з програми «Філософія для дітей» є:

- вміння формулювати і висловлювати власну думку;
- аргументування особистої точки зору;
- майстерність ставити питання та шукати на них відповіді;
- мати цілісне бачення проблемного питання чи ситуації;
- відвага у придумуванні нових теоретичних можливостей і здійсненні мисленевих експериментів, пошук альтернатив;
- відслідковування мисленнєвого процесу та усвідомлення його інструментарію;
- розвиток мовлення і комунікаційних навичок;
- культура спілкування;
- повага до думки інших;
- впевненість у власних можливостях;
- демократизм.

Ці компетенції, навички та вміння формуються поступово, за умови систематичності реалізації даної методики на уроках. Пропоную розглянути структуру ліпманівського заняття.

Отже, першою обов'язковою умовою його проведення є коло, в якому разом з усіма дітьми сидить (а не стоїть!) вчитель. Коло дисциплінує учасників. У колі ніхто вже не займається своїми справами, не спілкується з сусідами. Коло відкриває довіру один до одного, адже воно дає можливість дивитися в очі (а не в потилицю!) кожного учасника. Таким чином, зростає рівень уважності до того, хто говорить і відповідно зростає рівень розуміння обговорюваної інформації.

Важливою є позиція вчителя (серед учнів), завдяки чому невербально проголошується рівність участі усіх сторін навчального процесу. Далі буду називати вчителя модератором. Його завдання у реалізації даної програми є надскладними. По-перше, модератор імпліцитно задає тон і напрямок діалогу. При цьому діти не мають відчувати цього скеровування, бо тоді включиться їхня реакція на авторитет як це буває у класичному форматі: а саме – те, що говорить вчитель – істина. Часто це може демотивувати дітей висловити свою точку зору, яка розбігається з позицією вчителя. По-друге, завжди є ризик, що діалог піде в незапланованому напрямку. В такому разі модератору треба вміти зорієнтуватися в ситуації і здійснювати модерування на належному рівні. «Роль модератора не є навчання, оцінка відповідей..., а стимулювання активності учасників, піклування про те, щоб кожна відповідь була

ясна, обґрунтована, узгоджена з іншими позиціями, що вже пролунали. [Модератор] повинен також упорядковувати зібрані відповіді, заохочувати до деталізації або навпаки до узагальнення їх» [6, с.120].

Заняття починається з читання тексту. Спеціально для своєї програми М.Ліпман написав лаконічні діалогічні тексти, сповнені логічних, етичних, естетичних, екзистенційних та ін. філософських проблем. Першою світ побачила книга «Відкриття Гаррі Стотлмейера» (1974), а згодом вийшли «Марк» (1980), «Кіо і Гас» (1982), «Ліза» (1983), «Елфі» (1987) та ін. Кожна із них відповідає певній віковій категорії дітей. «Герої цих новел постають прототипами самих членів спільноти дослідників, яку вчений назвав «вигадана спільнота дослідників» [2, с.278].

Для роботи на одному занятті достатньо взяти для обговорення уривок зі згаданих текстів в 10-15 рядків (усі тексти по-рядково пораховані і ця нумерація проставлена через кожних п'ять рядків). Пропонується ланцюжкове читання, по одному-два речення кожною дитиною. Цей момент сприяє зосередженню уваги кожного саме на цьому тексті і на тих проблемах, які в ньому приховані. Після прочитання тексту важливо зробити робочу паузу – дати учням 1-2 хвилини для самостійного перегляду запропонованого. Що стосується цієї паузи, то варто відзначити, що про неї слід пам'ятати і надалі під час діалогу. Трапляється, що в якийсь момент обговорення западає тиша. Не слід це розглядати як вичерпання обговорюваного питання. Адже даний діалог супроводжується глибокою мисленневою діяльністю, яка потребує паузи і тиші для осмислення почутого. Тому, коли така тиша настає в учнівському колі впродовж заняття її треба сприймати і легітимізувати як частину робочого процесу.

Отже, йдемо далі по структурі ліпманівського заняття. Після особистих розмірковувань над текстом модератор пропонує учням сформулювати питання, які виникли у них після прочитання тексту. Всі питання, що прозвучать в аудиторії, обов'язково записуються на дошці або на фліпчарті (записувати може як модератор, так і хтось із учнів за бажанням). Спершу учні можуть соромитися ставити питання, відмовчуватися, ставити поверхові питання або безмістовні з метою викликати сміх у класі. Модератор без оціночно приймає кожне питання, рівно і з повагою ставиться до кожного запропонованого. Забігаючи наперед зазначу, що вже через декілька занять зникають питання заради забави, запитання заради

запитання тощо. Тобто процес формулювання питань отримує серйозне і осмислене ставлення з боку учнів. При формулюванні питань модератор може ставити уточнюючі питання, робити перефразування з тим, щоб допомогти учневі максимально точно оформити свою думку. Інколи учневі потрібно проговорити контекст-проблематику і тільки потім він може вийти на постановку запитання. Такий робочий момент модератором має бути обов'язково підтриманий, адже саме у цей момент і відбувається народження думки. Також буває, що учні суть одного питання формулюють у різний спосіб. Модератор звертає на це увагу і пропонує вибрати одне формулювання, пояснюючи зайвістю наявності у списку одного й того ж питання сформульованого по-різному. Модератор на рівних позиціях з усіма має право поставити свої питання. Біля кожного записаного питання на дошці зазначається його автор. Коли всі питання записані, вони ще раз зачитуються аудиторії, і учням пропонується вибрати одне питання для подальшого обговорення шляхом голосування. Кожен, в тому числі модератор, має право проголосувати лише раз. Перемагає питання, яке набрало найбільшу кількість голосів. Якщо, наприклад, є два питання, які набрали 7 і 8 голосів, то тоді рекомендується зробити другий тур голосування з цими двома питаннями. Цей момент голосування є надзвичайно важливий для формування розуміння в учнів принципів демократії та громадянського суспільства. Адже перемагає питання, яке обрала громада як найкраще. Не модератор дав свою оцінку, не авторитет в учнівському колективі вплинув на вибір (хоча на початку таке теж буває), а визначила думка більшості. Цей момент істотно заохочує учнів формувати глибокі і цікаві запитання (що спонукає відмовитися від поверхових запитань, про які йшлося вище).

Отже, запитання обрано і стає предметом діалогу. Модератор може запропонувати авторові поділитися своїми міркуваннями, які спонукали поставити дане запитання, але це не обов'язково. Можна звернутися до всієї групи з пропозицією з'ясувати, які сумніви і неясності криються в цьому питанні. Учні висловлюють свою точку зору, діляться міркуваннями. Кожен говорить від себе і за себе. Може бути посилення на авторитети чи усталені погляди, але ними має бути підкріплена власна точка зору. Спершу (мається на увазі на перших заняттях) цей діалог точиться мляво, що вимагає від модератора багато зусиль для «розігріву» діалогу в непримусовий спосіб. Для цього модератор сам формулює

питання аудиторії, подаючи приклад. Також висловлює власну точку зору стосовно того, про що йде мова. При цьому риторика модератора має бути не догматична, дружня, подана як суб'єктивна думка, що стоїть в одному ряду з висловленими іншими. Під час формулювання власної точки зору учні вчать дисциплінувати думку, як того вимагає вербалізація. Напрямок діалогу задає модератор.

Першим правилом такого заняття є те, що в колі говорить тільки один (модератор або учень). Другим важливим правилом є піднята рука, яка засвідчує бажання висловити власну думку. Обидва правила дають можливість по-перше, непримусової дисципліни на занятті, оскільки ніхто нікого не перебиває; по-друге, виховує терплячість та повагу в учнів до того, хто говорить, адже його треба вислухати; по-третє, формує почуття рівності в групі – кожен має однакове право говорити (в тому числі і модератор, який фізично знаходиться в тій самій сидячій позиції, що й учні). Таким чином формується культура спілкування і поваги до співрозмовника. Робота в групі, що її пропонує дана програма, «є ефективнішою від індивідуальної роботи і належить до такої форми навчання, яка прагне використати потенціал групи. Таким потенціалом є точки зору, досвід і вміння членів групи, так само і можливості групи як певної цілісності, що проявляється у взаємному спонуканні та мотивуванні її учасників та створенні ситуації конфронтації різних точок зору» [6, с.121].

При обґрунтуванні власної думки обов'язковим є наведення аргументів. Вони бувають сильними і слабкими, з логічними помилками. Вказуючи на це, модератор допомагає вчитися вибудовувати сильну аргументацію на користь своєї точки зору.

Вже декілька разів я наголосила на безоціночності з боку модератора щодо висловлювань чи запитань учнів. Це одна з ключових засад методики. Модератор підкреслює важливість висловлення власної думки. Він може подякувати за неї, але не більше. Завдяки цьому в учнів долаються бар'єри, щодо висловлення власної думки і ставлення запитань перед колективом. У такий спосіб у дітей формується впевненість у власних силах та можливостях, а також з'являється усвідомлення важливості власної позиції як внеску в колективну роботу. Це мотивує учнів висувати неординарні рішення щодо вирішення

поставленої проблеми, шукати альтернативи і в такий спосіб розвивати творчу уяву.

Отже, бачимо, що програма «Філософія для дітей» здатна забезпечити широкий спектр розвитку навиків і вмінь учнів. А одним із ключових її завдань є формування критичного мислення. Крім того, такі заняття слугують «пробудженню особистого підходу до філософії та вихованню вміння самостійного здійснення філософської рефлексії» [6, с.123]. Діалогічна форма спілкування, що лежить в основі програми, мотивує учнівську спільноту до інтелектуального пошуку відповідей на смисложиттєві запитання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаменко Н. Б. Світові практики методики викладання філософії: історія та сучасний стан // Вісник Інституту розвитку дитини. – Вип. 28. Серія: Філософія, педагогіка, психологія : збірник наукових праць / Н. Б. Адаменко. – Київ : Видавництво Національного педагогічного університету ім.М. П. Драгоманова, 2013. – С. 5–11.

2. Адаменко Н. Б. «Спільнота дослідників» М. Ліпмана: філософські запитання, обговорення, аргументації та контраргументації встами дітей / Н. Б. Адаменко // Філософія освіти: наук. часопис. – 2011. – № 1–2 (10). – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 275–287.

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

4. Смотрицький Є. Концепція курсу «Філософія для дітей» / Є. Смотрицький [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/theory/1965/>.

5. Elwich B. Filozofia dla Dzieci. Informacja o programie / B. Elwich, A. Łagodźka, R. Piłat. – Warszawa, 1996.

6. Pobjewska A. Warsztaty z dociekań filozoficznych / A. Pobjewska // Edukacja Filozoficzna. – 1998. – № 25.

Цитувати: Кравченко Ю. М. Які компетенції, вміння та навички формує методика «Філософія для дітей»? / Ю. М. Кравченко // Постметодика. – 2013. – № 6. – С. 15–18.

© Ю. М. Кравченко, 2013. Стаття надійшла в редакцію 19.11.2013 ■