

Дзвінчук Дмитро Іванович

доктор філософських наук,
професор кафедри публічного управління та адміністрування,
директор Інституту гуманітарної підготовки та державного управління
Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу
вул. Короля Данила, 13, м. Івано-Франківськ, Україна
orcid.org/0000-0002-6391-3822

Озьмінська Ірина Дмитрівна

кандидат філософських наук,
доцент кафедри публічного управління та адміністрування
Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу
вул. Короля Данила, 13, м. Івано-Франківськ, Україна
orcid.org/0000-0002-2521-8626

Петренко Віктор Павлович

доктор економічних наук,
професор кафедри публічного управління та адміністрування
Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу
вул. Короля Данила, 13, м. Івано-Франківськ, Україна
orcid.org/0000-0001-9354-8371

ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ ВИЗНАЧЕННЯ ПЕРШОПРИЧИН ДЕГРАДАЦІЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Оскільки освіта сприймається як безперервний процес навчання, перепідготовки та самовдосконалення, актуальність дослідження полягає в необхідності якнайшвидше вивести освітню систему України зі стану кризи шляхом виявлення причин деградації. В статті досліджуються першопричини деградації системи освіти в Україні та висвітлюються сучасні тенденції розвитку освітніх систем під час пандемії. Метою дослідження є визначення першопричин деградації системи освіти в Україні. Завдання дослідження – актуалізувати філософське розуміння тенденцій розвитку системи освіти та надати рекомендації щодо покращення стану в системі освіти. Для досягнення поставлених цілей були використані такі методи: метод системного аналізу, спостереження та структурно-логічний методи. В результаті використання даних методів вдалось показати, що традиційні освітні системи проходять через період криз у тій чи іншій мірі практично в усіх країнах світу. Результати. В статті визначено, що критеріями деградації освіти є нечіткість розуміння духовних основ освіти, їх розмивання, зниження поваги до Вчителя, наставника; низький соціальний статус та невисоке матеріальне становище педагогічних та науково-педагогічних працівників; падіння суспільного інтересу до рівня та якості освіти, зниження загального рівня знань учнів з природничих та технічних дисциплін; дисгармонійне поєднання традиційних освітніх технологій та постмодерних. Звернуто увагу, що одним з ключових важелів виходу з кризи освіти є концептуальне переосмислення освіти як соціального явища, соціального інституту і соціальної системи. Першопричинами деградації системи освіти є наявні внутрішні суперечності у розвитку соціальних систем, глобалізаційні процеси, непродумане запозичення зарубіжного досвіду та відмова від вітчизняного, нездатність гнучко реагувати на виклики соціального середовища. Отож, постає необхідність повернення до гуманізації освіти, глибинно-духовного навчання, впровадження гнучких освітніх технологій, інтелектуалізації управління у сфері освіти.

Ключові слова: першопричини, освіта, навчання впродовж життя, система освіти, деградація, Covid-19.

УДК 37.013.73+37.091.31-027.31(438)

DOI <https://doi.org/10.24195/spj1561-1264.2022.2.11>

Пальчик Андрій Олександрович

кандидат філософських наук,
викладач Інституту богословських наук Непорочної Діви Марії
Кам'янець-Подільської дієцезії Римо-католицької церкви
вул. Грушевського, 57, м. Городок, Хмельницька область, Україна
orcid.org/0000-0003-1247-1734

ДІАЛОГ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФІЛОСОФСЬКОЇ ОСВІТИ У ПОЛЬЩІ

Актуальність проблеми. Сучасна філософська освіта потребує вдосконалення методів, за допомогою яких учасники навчального процесу можуть залучатися до активної філософської рефлексії та її практичного використання. Одним із таких перспективних інструментів, що активно впроваджуються в освітню та виховну практику провідних країн світу, є діалог. Польща є однією з тих країн, де була визнана потреба у використанні освітніх методик, у яких філософський діалог отримує ключову роль у навчальному процесі. Тому вивчення та творче опрацювання польського досвіду у цій галузі є перспективним напрямком сучасних досліджень.

Метою статті є з'ясування ролі та функціональних параметрів діалогу у навчальних методиках, спрямованих на розвиток філософського мислення, що застосовуються у закладах дошкільної та середньої освіти у Польщі.

Методи дослідження. Поруч з такими загальнонауковими методами, як аналіз, синтез, індукція, дедукція, застосовуються генетичний і компаративний.

Результати дослідження. Застосування методу діалогу у філософській освіті Польщі передусім скероване на виховання зрілої, відповідальної особи, здатної до критичного і творчого мислення. Реалізація такого завдання стала можливою передусім завдяки імплементації американської методики Ліпмана – Шарп «Філософія для дітей» в освітній простір Польщі шляхом затвердження відповідної програми, використання Р4С у польських навчальних закладах початкового і середнього рівня. Це, у свою чергу, обумовило переосмислення певних принципів дидактики філософії і викликало дискусію навколо таких питань, як можливість філософування у дитячому віці, завдання філософської освіти, роль вчителя в інтелектуальному діалозі дітей тощо. Окрім моделі діалогу між дітьми (у «спільноти дослідників»), де ведучий виконує роль координатора, у Польщі входить у практику методика тьюторінгу, де діалог відбувається між учнем та вчителем (тьютором), і також застосовуються у розвитку філософського мислення. Порівняння обох методів дає змогу краще виділити їхню специфіку: у випадку «Філософії для дітей» діалог у групі, окрім завдання сприяти розвитку критичного і творчого мислення, спрямований на виховання демократичних цінностей і готовності активно функціонувати у громадянському суспільстві; натомість діалог «учень-тьютор» робить сильніший акцент на філософську ерудицію.

Ключові слова: діалог, методика викладання філософії, «Філософія для дітей», дидактика філософії, філософська освіта, тьюторінг, освіта у Польщі.

Вступ. Роль філософської освіти у житті суспільства не може обмежитися лише ретрансляцією ідей і концепцій, і навіть вихованням філософськи ерудованих осіб. Філософія як монолог фахівця часто сприймається як щось далеке від реалій життя, як своєрідне езотеричне знання, що ним володіє лише обмежене коло втаємничених. Такі стереотипні уявлення створюють штучний бар'єр, що заважає учням (у широкому сенсі цього слова) відкрити для себе царину філософського мислення. Аби зарадити цій ситуації, у багатьох країнах з'являються методики навчання, автори яких намагаються активно залучити учнів до філософського діалогу. Осмислення теоретичних принципів цих методик, а також досвід, здобутий упродовж їхньої реалізації, можуть стати цінним матеріалом для вивчення в Україні.

Не зважаючи на те, що Польща вже має довгу традицію викладання філософських дисциплін не тільки в академічних осередках, але й у закладах середньої освіти, проблема ефективного

філософського навчання залишається відкритою і в цій країні. Так серед мотивів написання монографії «Виховання до самостійності» Альдона Побоевська констатує неефективність «незмінної упродовж століть» традиційної моделі освіти, у якій робиться ставка на запам'ятовування матеріалу з наступним його відтворенням. Така пасивна роль учня аж ніяк не сприяє формуванню особи, здатної до самостійного інтелектуального та морального функціонування [1, с. 14]. Єжи Махнач, підкреслюючи, що мислення є природною властивістю людини, наголошує на потребі активного філософствування дітей, молоді і дорослих [2, с. 98–99]. Необхідність активного залучення до практики філософствування також наголошується К. Кучинською, С. Ваховяком [3, с. 161–162], Д. А. Міхаловською [4], П. Вальчаком [5] та ін.

Мета та завдання. Отже, метою актуальної статті є з'ясування ролі діалогу у навчальних методиках, спрямованих на розвиток філософського мислення, що застосовуються у Польщі. Відповідно, ставляться наступні завдання: 1) проаналізувати методики сократичного і неосократичного діалогу, «Філософії для дітей», а також методику тьюторінгу, а також порівняти їхню специфіку; 2) проаналізувати дискусійні питання, пов'язані з втіленням «Філософії для дітей» у польському освітньому просторі.

Методи дослідження. Поруч з такими загальнонауковими методами як аналіз, синтез, індукція, дедукція, застосовуються генетичний і компаративний.

Результати дослідження. Діалогічна форма філософської освіти сягає часів античної класики і розпочинається діяльністю Сократа. Як відомо (передусім за посередництвом діалогів Платона), Сократ не залишив власних писемних творів, але радше довіряв живому слову, що служило засобом очищення розуму його співгромадян від мороку незнання. Філософ послуговувався двома методами: еленктичним та маєвтичним. *Еленктичний* метод полягав на початковому прийнятті Сократом видимості необізнаності у якомусь предметі і подальшій ревізії переконань співрозмовника шляхом діалогу, внаслідок чого останній змінював власну думку і за допомогою *маєвтики* міг наново народитися, зрікаючись помилок і обираючи чеснотливе життя [6, с. 103–104]. А. Побоевська зауважує специфіку класичного варіанту сократичного діалогу, що відрізняє його від пізніших модифікацій: стосунки співрозмовників характеризується *асиметричністю*. Сократ у них виступає «акушером», майстром ведення діалогу і знавцем людських душ. Власне він напроваджує учня своїм питанням на відповідь, а учень, своєю чергою, мусить весь час підтакувати і врешті визнати помилковість попередньої позиції [1, с. 93].

Потенціал стародавнього філософського методу був наново відкритий Леонардом Нельсоном, який у 1922 р. виголосив свій реферат, пізніше опублікований в есе під назвою «Сократичний метод». Запропонований метод (Нельсон пізніше схилився до назви «неосократичний метод») мав стати корисним не тільки у філософській освіті, але й спричинитися до подолання кризи у європейській філософії. Згодом Г. Гекман, учень Нельсона, віднайшов у проекті свого вчителя інструмент для перезавантаження усієї системи освіти, а й навіть суспільних відносин; також розвинув і активно застосовував метод у власній педагогічній діяльності. Завдяки йому починання Нельсона у сер. ХХ ст. набуло поширення у Великій Британії, Німеччині, Данії і Нідерландах.

Суть методу, за Нельсоном, полягає у процесі *регресивної абстракції*, у якому виходимо від досвіду і шляхом критичного аналізу доходимо до відкриття певної істини. Отже, цьому випадку не йдеться про пізнання нових фактів і закономірностей шляхом запитань та відповідей, але прояснення того, що містилося у нашому розумі в латентному стані. Відповідно, завданням дидактичного методу, що спирається на такий принцип рефлексії, є формування навичок абстрактного мислення і критичного дослідження вживаних понять, концепцій і цінностей [7, с. 370–371].

П. Вальчак, характеризуючи нельсонівський варіант методики, представляє перебіг діалогу у групі, що складає від 5–6 до 12 осіб, наступним чином:

1. *Постановка питання* з ініціативи організатора діалогу або учасників групи. Питання має бути цікавим для усіх учасників і ставиться таким чином, щоб не скеровувати їх до певних рішень або дії.

2. *Приклад* з власного досвіду, яким ілюструється точка зору учасника діалогу з приводу поставленого питання. Має характеризуватися автентичністю (факт, що дійсно мав місце), детальністю, закінченістю (не може тривати до актуального моменту), бути доступним для розуміння, не бути надто особистим та інтимним, а також стосуватися суті питання.

3. *Дослідження випадку*. Наведений приклад вивчається в групі аж до повного зрозуміння представленої ситуації шляхом постановки питань стосовно обставин події, уточнення вжитих в оповіданні слів і т. д. На даному етапі важливо дійти до прояснення зв'язку між позицією учасника діалогу і вжитого ним прикладу, виявлення ґрунту, на який спирається його думка.

4. *Ключове твердження*. Формулюється твердження – проект відповіді на питання з подальшою дискусією. Критерієм тверджень учасників діалогу є їх універсальність, тобто можливість застосування до усіх окремих випадків.

5. *Консенсус* як мета розмови визначає всезагальність остаточних тверджень-принципів. Осягається у тому випадку, коли всі учасники задоволені кінцевим розв'язанням. Сумніви щодо прийнятої відповіді піддаються протоколюванню і стають предметом для подальшої роботи. У випадку, коли консенсус не досягається, діалог переривається [7, с. 371–374].

З кінця минулого століття на теренах Польщі широкого поширення набула методика «Філософія для дітей» (“Philosophy for children”, P4C; актуально також використовується назва “Philosophy with children”, PwC або як сполучення обох: P4/wC) авторства Метью Ліпмана та Маргарет Шарп, що ґрунтується на активному залученні дітей (згодом застосування методики поширилося на молодь та дорослих) до активного філософствування шляхом діалогу [8]. Розроблена у 70-х рр. ХХ ст. методика Ліпмана – Шарп має на меті виховання зрілої, здатної до самостійного, критичного і творчого мислення особи. Реалізація такого завдання відбувається шляхом створення «спільноти дослідників» (*community of inquiry*) – середовищем, у якому вихованці набувають навичок свідомої і відповідальної співпраці в демократичному громадянському суспільстві.

Діалог у заняттях P4C має наступну послідовність:

1) *читання тексту*. В класичному американському варіанті Ліпманом та його співпрацівниками були написані спеціальні тексти зі змістом, адаптованим до життєвих реалій учнів. Текст читається учасниками діалогу по черзі. (Актуально педагогами використовується усе різноманіття текстових і візуальних матеріалів: казки, міти, уривки фільмів, зображення тощо);

2) *постановка питань до тексту*. Фасилітатор заохочує учасників до формулювання власних питань щодо прочитаного. Формулювання питання має відобразити особисте ставлення щодо запропонованої ситуації. Усі питання виписуються на дошці;

3) *вибір кращого питання* шляхом голосування, спрямоване на виховання в учасників діалогу демократичних цінностей;

4) *обговорення обраного питання*. Відповідно до польської програми «Філософських досліджень» (затвердженої 1999 р. як виховна програма для початкових шкіл і гімназій під назвою “Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą”), воно є спробою знаходження якнайкращої відповіді на питання, яке конфронтує з власними питаннями учасників. Тут же здійснюється аналіз обґрунтованості тих чи інших позицій, «формулювання аргументів за і проти, пошук їх взаємних зв'язків, а також ставлення до інших філософських питань, відкриття передумов і наслідків питань та відповідей, часом знаходження чогось, що поєднує розрізнені думки і узгодження спільної позиції» [9]. Роль ведучого (фасилітатора) на даному етапі має свою специфіку. Відповідно до правил, він не може бути арбітром в обговоренні проблематики діалогу по суті. Йому забороняється оцінювати правильність чи помилковість суджень і питань учасників, надавати остаточне «вірне» рішення проблеми, що обговорювалася. Однак це не означає, що роль фасилітатора редукується виключно до позиції спостерігача. Аби розпочатий діалог зберігав філософський характер, ведучий має потурбуватися про збереження такої специфіки і звернути увагу на методологічну правильність процесів мислення учасників діалогу [1, с. 211–212].

Реалізоване таким чином заняття у колі набирає рис інтелектуального діалогу. Аби виразніше окреслити специфіку інтелектуального діалогу, Побоевська співставляє його з поняттям

дискусії. Якщо діалог має на меті досягнення об'єктивної істини, то у випадку дискусії переслідуються власні практичні цілі. Передумовою діалогу є симетричність (тобто рівність співрозмовників, взаємна повага до думки іншого, готовність визнати власну помилку, здатність до самокорекції тощо), повага до правил діалогу. У перебігу інтелектуального діалогу невластивими явищами є маніпулювання і намагання перемогти опонента; натомість він має супроводжуватися щирістю, повагою до співрозмовника, а також налаштуванням на «діалогічне слухання». Ефекти інтелектуального діалогу можуть бути різними, причому не обов'язково одна сторона має зрестися власних переконань і повністю прийняти точку зору опонента. Може йтися про модифікацію власних поглядів на суть питання або також збереження власних позицій (якщо переконання учасників діалогу чітко логічно сконструйовані і мають під собою міцний ґрунт) [1, с. 94–101].

Порівнюючи нельсонівський метод діалогу, представлений Вальчаком, з діалогом у «спільноті дослідників» Р4С, не можна не помітити суттєвих відмінностей. Передусім впадає у вічі контраст у початковій фазі заняття: якщо у першому випадку питання, що провокує діалог, ставиться одразу, то у другому питання (у множині) формулюються учасниками діалогу внаслідок слухання прочитаного тексту, змістом якого є проблемна ситуація. У нельсонівському ж варіанті функцію проблемної ситуації бере на себе приклад, наведений учасником. У «спільноті дослідників» питання принципово створюються учасниками спочатку індивідуально, а потім спільно шляхом голосування вибирають краще з них; власний приклад не є складовою обговорення, і може лише служити аргументом упродовж діалогу. «Ключове твердження» неосократичного методу Нельсона процедурно відповідає «кращому питанню» Р4С. На шляху обговорення є певна різниця щодо мети: якщо в одному випадку бажаним фіналом обговорення є досягнення консенсусу між співрозмовниками, що свідчило б про відкриття усією групою універсальних принципів, до яких вони дійшли шляхом діалогу, то у «спільноті дослідників» така мета не переслідується: «Свідомість існування «хронічного дефіциту консенсусу» може навчити життя «з відкритими апоріями і наддатком розбіжних сенсів» [1, с. 220].

Важливо також зазначити радикальну відмову сучасних моделей філософського діалогу від суттєвих рис сократичного діалогу в класичному варіанті. Вже Л. Нельсон свідомо відмовляється від еленктичного методу Сократа, вважаючи його неавтентичним, оскільки він по суті спрямований на маніпуляцію співрозмовником [7, с. 370]. Така ж думка висловлюється Побоевською у наведеній вище характеристиці інтелектуального діалогу, де не може бути місця «асиметричній розмові», приклади якої знаходимо у платонівських діалогах. Відповідно, не кожне заняття, побудоване на кшталт діалогу, є сократичним у стислому значенні цього слова.

Відповідно до польської програми на базі методики Р4С, метою занять є «всебічний розвиток учня, що сприяє розвитку навичок самостійного, критичного і відповідального мислення, пізнавальної відкритості, розвитку особистих зацікавлень, а також суспільної, моральної та естетичної вразливості, створює можливість інтеграції різних сфер знань і досвіду, а також вдосконалення навичок, пов'язаних з комунікацією і співпрацею в групі» [9].

Метод діалогу за принципами Р4С, реалізований у Польщі, застосовується не тільки у закладах середньої освіти, але й у дитячих садочках. Важливість такого діалогу підкреслює Б. Вонсік, характеризуючи заняття у рамках освітнього проекту «FiloZosia», де заняття проходять з дітьми 5–6 років. На етапі, коли діти виходять з «кокону» сім'ї і мають вперше самостійно впоратися з прийняттям рішень, діалог має послужити ефективним інструментом в процесі їхньої соціалізації. Специфіка реалізації проекту в дитячому садочку полягає у т. зв. «закритому занятті», коли вчитель сам окреслює тему, натомість у 1–3 класах початкової школи поступово допускаються пропозиції з боку дітей. Іншим моментом є швидка втрата концентрації дітьми дошкільного віку, що має спонукати ведучих до впровадження перерви на гру [10, с. 193].

Сам діалог у такій групі, яка разом з дорослим ведучим сидить у колі, зав'язується після прочитання короткої казки. Критеріями вибору тексту є відповідність змісту нагальній проблематиці, здатність викликати у дітей «філософське здивування», а також відповідність

до дитячого досвіду. Ведучій ставить спершу питання, що допомагають глибше розкрити зміст казки, а потім ставить питання, спрямовані вже на пробудження філософської рефлексії («Чому? Що? Як? З якої причини? Чи ти з цим погоджуєшся? Чому це тебе так озадачило? Навіщо? А що, якщо?...»). Далі ведучій дотримується тих же самих правил, які зобов'язують у Р4С (не нав'язує власної думки, не оцінює думок учасників, координує ходом діалогу тощо). Заняття закінчується коротким підсумком змісту (не готового розв'язання проблеми!) діалогу [10, с. 198–200].

Імплементация «Філософії для дітей» в освітній простір Польщі супроводжувалася дискусіями стосовно її методологічних аспектів. Оскільки вони мають принциповий для дидактики філософії характер, нижче проаналізуємо деякі з них.

Розглядаючи методику «філософії для дітей / з дітьми», може виникнути питання: чи подібного стибу заняття дійсно можуть називатися філософським (у справжньому сенсі цього слова) діалогом? Отже, поставлене питання є питанням про можливість філософствування у дитячому віці. Польські теоретики і практики (не тільки Р4С, але й альтернативних методів навчання) здебільшого позитивно відповідають на це питання. Найчастіше вони (П. Вальчак, А. Лагодзька, А. Побоевська та ін.) посилаються на праці самого М. Ліпмана, а також Г. Метьюса, співавтора текстів «Філософії для дітей», який визнавав існування особливої, дитячої філософії; також згадуються праці Е. Мартенса, М. Горкгаймера, Т. Адорно та ін. [11] Лагодзька розвиває лінію думки Метьюса і наголошує на дещо патерналістському звучанню прийменника «для» в оригінальній назві методики Ліпмана – Шарп, хоча, на її думку, цей сполучник радше свідчить про намір створення *для* дітей необхідних умов розвитку. Проте вона продовжує: «В дидактиці філософії патерналізм приймає постать переконання, що дітям трапляється філософствувати, що їхня природна цікавість, їхні спонтанні питання і оригінальні висловлювання мають філософські ознаки, що можна їм дозволити пофілософствувати або навіть до цього заохочувати і підтримувати їхні зусилля, може навіть присвятити певну кількість часу у школі, однак це все є передфілософією, дитячим вступом до філософії або неумілим заняттям філософією, натомість філософією у властивому значенні цього слова є філософські думки і мислення дорослих» [12, с. 107]. Філософський характер діалогу з дітьми Лагодзька вбачає у постановці дитиною питання і «творенні цього питання своїм власним» (Г.-Г. Гадамер) упродовж діалогу. Вчитель же має позбутися упереджень зі свого боку, а навіть більше: вибране дітьми питання може стати власним питанням навіть для нього самого, оскільки він також є учасником діалогу [12, с. 113–115]. Щоправда Вальчак, наводячи аргументи Р. Кітченера проти можливості залучення дітей до справжньої філософії, погоджується з думкою, що дітям бракує таких властивих філософському мисленню характеристик, як «впорядкований дискурс і метадискурс, використання логічних засобів, адекватне вживання абстрактних понять, свідомість методу тощо», але й не зважаючи на це, схиляється до рації Метьюса [11, с. 8–9].

Інше дискусійне питання стосовно філософського діалогу у «спільноті дослідників» стосується концепту істини. З. Здуновський вбачає у програмі Ліпмана – Шарп небезпеку засівання в дитячих умах отруйного зерна епістемологічного й етичного релятивізму. На думку польського педагога, автори програми лише декларують відсутність подібних намірів, хоча фактично заперечують існування об'єктивної істини і загальнообов'язкових моральних норм, знецінюючи авторитети. У відповідь на таку критику Побоевська здійснює апологію Р4С, відкидаючи оскарження Ліпмана і його колег у релятивізмі («ситуацізмі») і обґрунтовує глибинні принципи методики, у якій немає місця для індоктринації з боку педагога; натомість етичні орієнтири здобуваються у поступовому їх усвідомленні в процесі роботи групи [8, с. 93–94].

Наступний проблемний момент також пов'язаний з роллю ведучого у філософському діалозі. Чи може фасилітатор у процесі діалогу за принципами Р4С перефразовувати висловлювання учасників? Адже інтелектуальний діалог передбачає «симетричне» відношення між учасниками і не дозволяє втручання педагога в обговорення питань по суті. Б. Вонсік неоднозначно висловлює власне ставлення щодо можливості перефразування думки дитини. Спочатку вона зазначає, що вчитель «не повинен перефразовувати питань/відповідей дітей»,

і на підтвердження такої позиції посилається на думку Мак Колла про недопустимість переходу дітей ініціативи самостійного мислення у той самий час, коли бажаємо сформулювати у них ці навички і зміцнення активної позиції у процесі навчання. У цьому ж місці згадана авторка припускає виняток, посилаючись на А. Лагодзьку, яка обґрунтовує користь перефразування у випадку, коли є шанс заохотити дітей до визначення власної позиції щодо чийогось висловлювання типу: «Ясь вважає, що... Чи усі з цим погоджуєтесь?» [10, с. 199] Побоевська однозначно стверджує необхідність перефразування у діалозі як завдання ведучого [13, с. 126].

В останньому часі у польському освітньому просторі все частіше з'являється література на тему тьюторінгу – стратегії навчання, побудованої на принципі індивідуальної взаємодії між вчителем і учнем [14]. Безпосередня партнерська взаємодія «вчитель-учень» сприяє визначенню тих навичок, які необхідно розвивати. Достатня автономія учня у процесі такої взаємодії дозволяє йому самостійно опановувати знання, висловлювати власну думку щодо складних питань. Перебіг тьюторінгу складається з наступних етапів: «формування взаємодії учень-вчитель, відкривання розвиткових потреб (інтелектуальних і особистих), формулювання розвиткових цілей, опрацювання і реалізація учнем плану розвитку за підтримки й інспірації *тьютора*» [15, с. 194].

К. Сьледзинський, польський філософ і педагог, переконаний, що метод тьюторінгу має зайняти належне місце у дидактиці філософії, здійснивши його апробацію на власному досвіді. Він описує його як «самостійне розв'язання проблем, надання їх тьюторові у письмовій формі або як усний звіт, де зобов'язує ясність роздумів, вміння формулювати аргументи, а потім удосконалення у вербальних висловлюваннях на дану тему» [15, с. 195]. Не вдаючись до методичних подробиць статті Сьледзинського, слід виокремити представлені у ній особливості співпраці між учнем і вчителем. По-перше, на якість діалогу у великій мірі впливає тьютор, тобто вчитель. Йому належить бути досконало підготовленим до своєї ролі і як експерту у царині знань, і як педагогу; вкрай важливими є його особисті риси: відкритість, автентичність, щирість, відданість своїй праці, зацікавлення кожним учнем тощо. Іншими словами, тьюторові належить мати відповідну харизму. По-друге, необхідна відповідна навчально-методична і джерельна база (програми філософської освіти, підручники, філософська література, фільми, мультимедійні засоби та ін.) Важливим чинником також є організація перебігу процесу тьюторіалу, де задіюються рецепторна, інтелектуальна, емоційна та сенсомоторна сфери учня. Врешті, не без значення залишаються інтелектуальний рівень учня, його пізнавальна самостійність [15, с. 195–197].

Як можна побачити, методики тьюторінгу і описаної раніше «Філософії для дітей» мають певні схожі характеристики. Передусім їх об'єднують деякі спільні цілі: формування у вихованців критичного і креативного мислення, самостійності у прийнятті рішень; як в одному, так і другому випадку немає місця на індоктринацію. З іншого боку, здається, що контрастів між обидвома методиками набагато більше. Першим очевидним контрастом є склад учасників діалогу: група осіб у Р4С та індивідуальний діалог «учень-тьютор». У цьому місці варто наголосити на більшій суспільній скерованості діалогу у «спільноті дослідників», вихованні у дусі демократичних цінностей і здобуванню комунікативних компетентностей (вміння вислуховувати точку зору іншого, спільно примати рішення, толерантність тощо). Натомість у методиці тьюторінгу акцент робиться радше на індивідуальному збагаченню учня. По-друге, привертає увагу специфіка діалогу: висловлюючись термінологією А. Побоевської, це симетричність у Р4С і асиметричність у тьюторіалі. Хоча тьюторінг і забезпечує автономію учня, однак вчитель тут обіймає виразну позицію авторитету. По-третє, тьюторінг як діалог передбачає користування усіма можливими засобами навчання, що сприяє більшій філософській ерудованості; натомість у «спільноті дослідників» робиться ставка виключно на здатність учасників діалогу до мислення.

Висновки. Оригінальна (антична) версія сократичного діалогу як способу виховання до філософського мислення була наново відкрита у ХХ ст., але пройшла трансформацію у напрямку «симетричного» інтелектуального діалогу між рівними особами у «Філософії для

дітей», спрямованого на розвиток навичок функціювання у демократичному суспільстві. Паралельно у практику філософської освіти, але поки що меншою мірою, входить методика тьюторінгу, де акцент робиться на індивідуальному розвитку учня, і де роль вчителя як авторитета значно більша. Форма діалогу, використана як метод активізації учнів у засвоєнні навичок філософського мислення, впевнено увійшла в освітню практику Польщі. При цьому йдеться про запозичення методик, що походять з англо-саксонського та американського освітніх просторів, але модифікованих і адаптованих до реалій польської освіти. Незважаючи на те, що принципи діалогу у них різняться за багатьма характеристиками, усі вони спрямовані на розвиток зрілої, відповідальної і самостійно мислячої особи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Pobjewska A. Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2019. 282 s.
2. Machnac J. Zaproszenie do (samodzielnego) myślenia. *Forum Philosophicum*. 1998. T. 3. S. 97–109.
3. Kuczyńska K., Wachowiak S. Interaktywna edukacja filozoficzna: na targowisku ujawnień. *Analiza i Egzystencja*. 2014. No. 25. S. 160–173.
4. Michałowska D. A. Edukacja etyczna zorientowana na współpracę w kontekście neoliberalnych transformacji. *Analiza i Egzystencja*. 2014. No. 25. S. 71–85.
5. Walchak P. Metody aktywizujące w nauczaniu filozofii. *Analiza i Egzystencja*. 2009. No. 10. S. 129–139.
6. Maliszewski R. Rola dialogu w procesie wychowawczym – ujęcie filozoficzne i pedagogiczne. *Pedagogika Społeczna*. R. XVIII. 2019. No. 1 (71). S. 97–115.
7. Walczak P. Rozmowa sokratyczna: założenia, przebieg, praktyka. *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*. R. 21: 2012. No. 3 (83). S. 365–379. DOI: 10.2478/v10271-012-0085-3
8. Пальчик А. О. «Філософія для дітей» Метью Ліпмана та її імплементація у Польщі. *Вісник Львівського університету. Серія: філософсько-політологічні студії*. 2022. Вип. 40. С. 91–99. DOI: <https://doi.org/10.30970/PPS.2022.40.11>
9. Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą. Program dopuszczony do użytku szkolnego DKW-4014-28/99. URL: <http://phronesis.org.pl/wp-content/uploads/2013/11/program.pdf>
10. Wąsik B. Dziecko filozofem. O projekcie edukacyjnym FiloZosia – filozofia dla przedszkolaków. *Argument*. Vol. 8 (1/2018). S. 187–204.
11. Walchak P. Dziecko i filozofia. Spór o filozofowanie dzieci. *Analiza i Egzystencja*. 2017. No. 38. S. 5–19. DOI: 10.18276/aie.2017.38-01
12. Łagodzka A. Dyskusja dialogiczna – filozofia dzieciństwa i filozofia dorosłych. *Analiza i Egzystencja*. 2014. No. 25. S. 99–123.
13. Pobjewska A. Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm (sytuacjonizm). Część II. *Analiza i Egzystencja*. 2014. No. 25. S. 125–145.
14. Tutoring w szkole, między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej / Red. M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczynski, Z. Zalewski, A. Zembrzuska. Wrocław : Towarzystwo Edukacji Otwartej, 2009. https://www.instytuttutoringuszkolnego.pl/storage/app/media/zespol/publikacje/Tutoring_w_szkole.pdf
15. Śleziński K. “Tutoring” metodą krztalcenia filozoficznego w szkole średniej. *Analiza i Egzystencja*. 2014. No. 25. S. 189–206.

REFERENCES

1. Pobjewska, A. (2019) Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka [The Education for independence. Philosophical inquiry workshops. Theory and practice]. Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 282 p. [In Polish]
2. Machnac, J. (1998) Zaproszenie do (samodzielnego) myślenia [Invitation to (independent) thinking]. *Forum Philosophicum*. T. 3. Pp. 97–109. [In Polish]
3. Kuczyńska, K., Wachowiak, S. (2014) Interaktywna edukacja filozoficzna: na targowisku ujawnień [Interactive philosophy teaching: at the fair of disclosures]. *Analiza i Egzystencja*. No. 25. Pp. 160–173. [In Polish]

4. Michałowska, D. A. (2014) Edukacja etyczna zorientowana na współpracę w kontekście neoliberalnych transformacji [Ethical education centered on cooperation in the context of neoliberal transformations]. *Analiza i Egzystencja*. No. 25. Pp. 71–85. [In Polish]
5. Walchak, P. (2009) Metody aktywizujące w nauczaniu filozofii [The activating methods in philosophical studies]. *Analiza i Egzystencja*. No. 10. Pp. 129–139. [In Polish]
6. Maliszewski, R. (2019) Rola dialogu w procesie wychowawczym – ujęcie filozoficzne i pedagogiczne [The role of the dialog in upbringing – a philosophical and pedagogical perspective]. *Pedagogika Społeczna*. R. XVIII. No. 1 (71). Pp. 97–115. [In Polish]
7. Walczak, P. (2012) Rozmowa sokratyczna: założenia, przebieg, praktyka [The Socratic conversation: foundations, passing, practice]. *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*. R. 21. No. 3 (83). Pp. 365–379. DOI: 10.2478/v10271-012-0085-3 [in Polish]
8. Palchyk, A. O. (2022) “Filosofia dla dzieci” Metiu Lipmana ta yii implementatsiia u Polshchi [“Philosophy for children” by Mathew Lipman and its implementation in Poland]. *Visnyk Livivskoho universytetu. Seriiia filos.-politolooh. studii*. Vyp. 40. Pp. 91–99. DOI: <https://doi.org/10.30970/PPS.2022.40.11> [In Ukrainian]
9. Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą. Program dopuszczony do użytku szkolnego DKW-4014-28/99 [The Philosophical inquiries with children and young. The program admitted for using in school]. URL: <http://phronesis.org.pl/wp-content/uploads/2013/11/program.pdf> [In Polish]
10. Wąsik, B. (2018) Dziecko filozofem. O projekcie edukacyjnym FiloZosia – filozofia dla przedszkolaków [The child as a philosopher. On the educational project FiloZosia – philosophy for pre-schoolers]. *Argument*. Vol. 8 (1). Pp. 187–204. [In Polish]
11. Walchak, P. (2017) Dziecko i filozofia. Spór o filozofowanie dzieci [Child and philosophy. The controversy about the child’s philosophizing]. *Analiza i Egzystencja*. No. 38. Pp. 5–19. DOI: 10.18276/aie.2017.38-01 [In Polish]
12. Łagodzka, A. (2014) Dyskusja dialogiczna – filozofia dzieciństwa i filozofia dorosłych [Dialogical discussion: the philosophy of childhood and the philosophy of adults]. *Analiza i Egzystencja*. No. 25. Pp. 99–123. [In Polish]
13. Pobojevska, A. (2014) Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm (sytuacjonizm). Część II [Philosophical workshops and relativism (Situationism). Part II]. *Analiza i Egzystencja*. No. 25. Pp. 125–145. [In Polish]
14. Budzyński, M., Czekierda, P., Traczynski, J., Zalewski, Z., Zembruska, A. (Ed.) (2009) Tutoring w szkole, między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej [Tutoring in school, between theory and practice of educational changing]. Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej. https://www.instytuttutoringuszkolnego.pl/storage/app/media/zespol/publikacje/Tutoring_w_szkole.pdf [In Polish]
15. Śleziński, K. (2014) “Tutoring” metodą kształcenia filozoficznego w szkole średniej [Tutoring as a method of philosophical education in school]. *Analiza i Egzystencja*. No. 25. Pp. 189–206. [In Polish]

Palchyk Andrii Oleksandrovych

Candidate of Philosophical Sciences,

Lecturer at the Institute of Theological Sciences of the Immaculate Virgin Mary

of Kamyanets-Podilsky Diocese of the Roman Catholic Church

57, Hrushevskyi str., Gorodok, Khmelnytsky region, Ukraine

orcid.org/0000-0003-1247-1734

DIALOGUE AS AN INSTRUMENT OF PHILOSOPHICAL EDUCATION IN POLAND

Identification of the problem. *The modern philosophical education needs the methods by which participants in the educational process can be involved in active participation in philosophical reflection and its practical use. One of such perspective tools that are actively implemented in educational and upbringing practices in the leading countries of the world is dialogue. Poland is one of those countries where the need for implementation of philosophical dialogue as a substantial part of educational methods has been recognized. So, study of Polish experience in this area and its practical implementation is a perspective dimension of contemporary researches.*

The aim of this research is to clarify the role of dialogue in teaching methods for developing of philosophical thinking, which are used in preschool and secondary education in Poland.

Research methods. Together with such general scientific methods as analysis, synthesis, induction, deduction, genetic and comparative methods are also used.

The results of research. The application of the method of dialogue in Polish philosophical education is primarily oriented on educating a mature, responsible person with the high level of critical and creative thinking. The realization of this task became possible primarily due to the implementation of the American method of Lipman – Sharp “Philosophy for Children” in the education of Poland by approving the relevant program and using of P4C in Polish primary and secondary schools. This leads to a rethinking of certain principles of didactics of philosophy and sparked a debate around issues such as the possibility of philosophizing in childhood, the objectives of philosophical education, the role of teachers in children’s intellectual dialogue and more. In addition to the model of dialogue between children (in the community of inquiry), where the facilitator acts as a coordinator, in Poland the practice of tutoring is practiced. Such dialogue takes place between student and teacher (tutor) for development of philosophical thinking. The comparison of both methods allowed to identify their specific features: in the case of “Philosophy for Children” group dialogue together with the task of promoting critical and creative thinking, aimed at fostering democratic values and willingness for active participation in civil society; instead, the student-tutor dialogue places a stronger emphasis on philosophical erudition.

Key words: dialogue, methods of teaching philosophy, “Philosophy for children”, didactics of philosophy, philosophical education, tutoring, education in Poland.