

**Summary.**

The article is focused on the discussion on the definition of “ethnodiagnosics”. The substantiation of the necessity of ethnodiagnosics of the creatively gifted nature of the ethnophore is based on the theoretical principles of S. Aurobindo's “integral philosophy”, R. Steiner's anthroposophy, ethnogenesis in L. Gumilev's biosphere, G. Le Bon's “psychology of nations and masses”, game theory as a function essential forces of nature D. Uznadze, socionic typology KG Jung.

The working concepts of “ethnic talent” and “ethnodiagnosics” are formulated.

The ethno-environmental, ethnobiological, ethnocultural components of the self-identification of the creatively gifted nature of the ethnophore are concretized. The definition of levels of ethnic self-identification is proposed: satori, ethnophore, mankurt.

The indicators that record the creative talent of the ethnophore are substantiated: the ability to use ecological nature in the ethnic landscape; the dominance of the bodily constitution “integral tri-dosha”; self-identification with the ethnotype “ethical-intuitive introvert”, pseudonym “peacemaker”, mental functions “ethics of relations” and “intuition of abilities”.

Indicators of self-diagnosis of artistic and creative talent of future designers and artists of decorative and applied arts according to the generalized results of the doshi-test are given. A brief qualitative analysis of the quantitative indicators of the doshi test was performed.

The author refers to his previous publication in the journal of ethnomethodological principles of diagnosis of creative talent, generalized profiles of talent, abilities and characteristics of the Ukrainian ethnotype. It is concluded that the self-knowledge of Ukrainian ethnophores of creative giftedness of their nature as a game functional tendency of physical, mental, spiritual essential forces requires the development of ethnodiagnostic direction in the study of the phenomena of giftedness.

Keywords: *ethnodiagnosics; creative talent of nature; ethnophore; bodily constitution; doshi-test.*

Стаття надійшла до редколегії 20 квітня 2022 року

УДК 37.013.73

DOI [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-1\(28\)-43-53](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-1(28)-43-53)

Аніщенко Наталія,
м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-1854-452X>

Ковальов Олександр,
м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-1743-2366>

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ПРОЦЕСІ КОНСТИТУЮВАННЯ КРЕАТИВНОЇ СПІЛЬНОТИ ДОСЛІДНИКІВ (НА ПРИКЛАДІ МІЖНАРОДНОЇ ПРОГРАМИ «ФІЛОСОФІЯ ДЛЯ ДІТЕЙ»)

Анотація.

У статті розглянуто одне з базових понять «креативна спільнота дослідників» програми «Філософія для дітей», яка підкреслює важливість філософського знання для формування та розвитку особистості. Доведено необхідність зміни ставлення до навчальної діяльності з суб'єкт-об'єктивної до суб'єкт-суб'єктної моделі. Описано параметри, характерні ознаки цілісного освітнього простору, його виключне значення в процесі конституювання креативної спільноти дослідників. Автори дійшли висновку, що Міжнародна програма «Філософія для дітей», організована як креативна спільнота



дослідників, є цінним динамічним підходом, що сприяє особистісної інтеграції людського існування через пізнавальну, емоційну та соціальну комунікації. Програма сприяє формуванню у дітей і молоді навичок самостійного мислення, уміння цілісного осягнення проблеми, здатності активізувати різні інтелектуальні засоби, формує вміння розуміти текст і бачити в ньому глибші смисли, вправність у вираженні власної думки та аргументації, розвиває культуру спілкування.

У суспільній перспективі програма готує учнів до свідомої та відповідальної участі в демократичному устрої держави, спонукає громадянина самостійно приймати рішення, що є актуальним для розвитку нашої суверенної країни.

Ключові слова: освітній простір; креативна спільнота дослідників; філософський діалог; критичне, креативне, рефлексивне мислення.

Актуальність проблеми освітнього простору в процесі конституювання креативної спільноти дослідників зумовлена радикальними трансформаціями в освітній сфері, зокрема впровадженням особистісно орієнтованої освітньої парадигми, головна суть якої полягає у створенні такої системи освіти, яка була б сприятливою для формування людини як особистості (безвідносно до рівня та спрямованості навчання), здатної до самотворення, самореалізації власного потенціалу, до розвитку в оптимальному для неї режимі. Завдання надскладне, і однією з основних умов його реалізації постає формування цілісного освітнього простору, у якому людина (учень, студент) мала б можливості стати реальним суб'єктом навчання, особистісного розвитку, визначаючи оптимальну для себе траєкторію руху.

Останнім часом значно активізувалися наукові дослідження, які присвячені проблемі забезпечення цілеспрямованості та системності формування освітнього середовища (освітнього простору), яке однозначно трактується науковцями як значуща умова самореалізації учня в усіх аспектах навчання та життєдіяльності (І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко, І. Родигіна, О. Сухомлинська, О. Пометун та ін.). Освітній простір переважно інтерпретується вченими як оточення, система, умови, як сукупність об'єктивно існуючих явищ, які оточують людину та взаємодіють з нею. Актуальності набуває проблема дослідження рівня та характеру взаємовідносин людини і стихійного чи спеціально спроектованого середовища (В. Бондар, Н. Гонтаровська, О. Дмитрієва, А. Каташов, А. Цимбалару, І. Шендрик та ін.).

Так, І. Шендрик розглядає освітній простір як утворення, що виникає в результаті взаємодії учня та педагога і визначає оптимальним шляхом формування проектування їх спільної дії. Розуміння учня як «відкритої системи, яка знаходиться в постійній взаємодії з навколишнім світом» і є суб'єктом власного розвитку, здатним до «вільного вибору на основі співвіднесення суб'єктом себе, своїх особливостей і оточуючого» [7, с. 106], є підставою для вибору механізмів створення освітнього простору особистості, а саме проектування. Зокрема Ю. Мануйлов зазначає, що словосполучення «освітній простір» є збірним, маркувальним виразом, який по суті ні до чого не зобов'язує. Цей термін, на думку дослідника, не має чітко окресленого обсягу значень і асоціюється з чимось на зразок ємного контейнера, куди можна помістити будь-що: освітні послуги, комплекси, освітні та виховні системи, установи, інститути, освітні практики та багато іншого.

Сучасні вчені трактують сутність освітнього простору навчального закладу як соціальний простір, тобто простір соціальної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, включених у складну систему соціальних відносин. Він постає формою емпіричного буття системи освіти, соціокультурною конкретикою місця присвоєння особистістю життєво необхідного і професійно значущого соціального досвіду, що задається освітнім оточенням у діалектиці можливості та реальності [2; 5–7]. Значна кількість науковців досліджують освітній простір у контексті інноваційних процесів в освіті (Є. Бачинська, Г. Беляєв, С. Здіорук, А. Каташов, А. Кух та ін.). Так, Є. Бачинська, досліджуючи механізми формування інноваційного освітнього простору регіону, вважає за доцільне розглядати його у двох площинах: як середовище, територію, у межах якої діють єдині узгоджені правила інноваційної діяльності; як цілісну систему, результатом функціонування якої є новітні ідеї й оригінальні технології.



Отже, освітній простір можна окреслити як педагогічну реальність, у якій відбувається зустріч, взаємодія, осмислення та пізнання особистістю оточуючих її елементів – носіїв культури (освітнього середовища), що забезпечує суб'єктивацію і прогресивний розвиток об'єктів (фігурантів і предметів). Освітній простір як система факторів та умов освоєння особистістю в процесі становлення спеціально організованого педагогічного середовища може бути об'єктом цілеспрямованого педагогічного впливу, формування особистості.

Визначаючи ефективність освітнього простору, дослідники більшою мірою послуговуються показниками, які інтегрально визначають якість роботи навчального закладу, рівень функціонування освітньої системи та виокремлюють такі параметри:

результативність діяльності освітнього закладу (рівень знань і загальнокультурного розвитку учнів або студентів; ступінь привабливості освітнього закладу й освітніх послуг; ступінь засвоєння нових технологій, програм, методик; взаємодія з вишами, закладами загальної середньої освіти нового типу);

комфортність (естетика середовища, санітарно-гігієнічні, матеріально-технічні умови; фізіологічне обґрунтування режиму роботи; наявність ситуації вибору змісту, форм освіти; соціально-психологічний мікроклімат);

забезпеченість навчальної діяльності (навчально-матеріальне обладнання, рівень нормативно-правової й організаційно-функціональної забезпеченості; характеристика кадрового потенціалу; рівень і характер управлінської діяльності).

Згідно з аналізом літературних джерел і практики формування освітніх закладів інноваційного типу ми дотримуємося точки зору, що освітній простір (за аналогією з інформаційним, соціальним простором) визначається не стільки за матеріально-фізичними параметрами, скільки суб'єктивною формою сприйняття, сукупністю різного рівня та типу відносин.

Сучасні науковці виокремлюють такі характерні ознаки цілісного освітнього простору:

– складне утворення, у якому функціонують різного рівня та типу підсистеми, що перебувають у відповідному взаємозв'язку та взаємозалежності;

– модель соціокультурного простору, у якому забезпечується інтеграція духовно-матеріальних умов діяльності його суб'єктів;

– наявність структурованої системи педагогічних чинників, що забезпечує розвиток і саморозвиток освітньої діяльності освітнього закладу відповідно до його концепції;

– перманентність і цілеспрямованість продуктивної взаємодії суб'єктів освітньої системи з орієнтацією на її вдосконалення;

– органічне поєднання загальновизнаних (спільних для всіх учасників педагогічного процесу) освітніх стандартів і реальних умов для саморозвитку, самоактуалізації, реалізації творчого потенціалу як педагогів, так і учнів;

– визнання головним критерієм якості освітнього простору формування сприятливих умов для самореалізації всіх суб'єктів освітньої системи;

– простір як відкрита динамічна система, у якій усі учасники педагогічного процесу є реальними суб'єктами цілеспрямованого формування, розвитку та корегування освітнього простору з урахуванням прийнятих в освітньому закладі загальних цінностей освітньої системи та власних пріоритетів професійної діяльності та професійного розвитку.

Варто зазначити, що освітній простір розвивається в контексті планових поетапних змін, максимально враховуючи:

а) наявний досвід розвитку, фіксований у колективному досвіді професійної діяльності, традиціях, що сформувалися в освітньому закладі, проблеми та помилки, які виступали гальмівними чинниками розвитку освітньої системи, а отже, і освітнього простору;

б) результати професійного, наукового пошуку суб'єктів освітнього простору, які сприяють постійній оптимізації освітньої системи, педагогічного процесу;

в) спільне проєктування перспектив розвитку освітньої системи (спільні ідеї, проєкти, концепції розвитку системи, її сегменти), забезпечення конкурентоздатності освітнього закладу:



багатоканальність взаємозв'язків (наявність різнопланових і різнорівневих типів зв'язків) усіх суб'єктів освітнього середовища, забезпечення узгодженої взаємодії всіх складових освітньої системи.

Отже, освітній простір освітнього закладу науковці трактують як багаторівневу систему, яка програмується як по горизонталі, відображаючи всю складність взаємовідносин її суб'єктів, так і по вертикалі, визначаючи динаміку її розвитку та перспектив.

Одним із першочергових завдань сучасного освітнього процесу є підготовка підростаючого покоління до свідомої та відповідальної участі в демократичному устрої, який спонукає особистість самостійно приймати рішення, бути здатним до самопроєктування та самореалізації. Ці перетворення актуалізують важливість *філософської складової в навчанні* й уможливають впровадження у зміст шкільної освіти програми «Філософія для дітей», яка спрямована на формування критичного, креативного мислення особистості. Однак сучасна система освіти в нашій країні має низку суперечностей, серйозних недоліків, з-поміж яких варто звернути увагу на невироблення ясної методологічної основи педагогічного цілепокладання, пов'язане з неопрацьованістю сучасної філософії освіти, що має дати розуміння суті освіти та системи ціннісних орієнтирів особистості.

По-перше, зміст освіти меншою мірою ніж процесуальна компонента, піддається змінам, що викликано різноманітними суб'єктивними чинниками. Сукупність методів, засобів і форм організації навчання в типових навчальних програмах описано лише загально, як рекомендації. Таким чином, моделювання безпосередньо процесу засвоєння змісту навчання майже цілком піддається впливу суб'єктивних чинників, зокрема досвіду конкретного педагога, ідентифікації й усвідомлення ним освітніх цілей, його мобільності, креативності тощо. У процесі впровадження нових освітніх стандартів переважно акцентується саме на професійній позиції учителя: його націленості на успіх, віру в дитину, вміння планувати й організовувати таку спільну діяльність того, хто навчає, і тих, хто навчається, що має важливе значення для дітей.

По-друге, навчально-виховний процес завжди є двостороннім: з одного боку, це активна діяльність учителя, а з іншого – не менш активна діяльність учня. Тобто навчання і виховання є спільною діяльністю, яку складно за зовнішньою вказівкою в одну мить змінити. Це зазвичай складний і довготривалий процес. Нові цінності та форми поведінки необхідно засвоювати як учню, так і вчителю, і навіть батькам. Педагогам, які звикли до виконання одноманітних методичних рекомендацій складно переналаштовуватися на новий стиль суб'єкт-суб'єктивних відносин.

По-третє, досягнення сучасної освіти, визначається вже не як сума знань, умінь і навичок, якими має оволодіти учень, а характеристиками сформованості пізнавальних та особистісних здібностей, розвиток яких стає можливим лише за умови правильно організації діяльності самих учнів.

По-четверте, мета освітнього процесу досягається виключно в єдності змісту та процесу, тому новий зміст освіти неможливо вивчати за допомогою старих методів навчання.

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що в сучасних умовах доцільно віддавати перевагу організації такого освітнього простору, де панує спільна діяльність на основі суб'єкт-суб'єктивних відносин [1].

Видатний педагог В. Сухомлинський у порадах учителям наголошує на тому, що немає й бути не може абстрактного учня: «Уміння правильно визначити, на що здатен кожен учень у конкретний момент, як розвивати його розумові здібності в подальшому, це надзвичайно важлива складова педагогічної мудрості» [4, с. 437]. Разом із тим, донині перевагу надають концептуальним основам традиційного «суб'єкт-об'єктного» навчання, що не уможливлює розкриття неповторної індивідуальності дітей, блокує їх активність, ініціативність, креативність, що перешкоджає багатьом із них стати повноправними суб'єктами навчання. Тому важливою умовою модернізації освіти сьогодні є уточнення її цілей: не просто людина знаюча (пізнавальна компонента), уміюча (прагматична компонента), а й людина розуміюча, креативна, здатна до



самопроектування та самореалізації, самостійного вибору на основі ієрархії особистісно-значущих цінностей і смислів (аксіологічна компонента) [1].

Реалізацію зазначених цілей вважаємо ефективною за умов використання засобів Міжнародної освітньої програми «Філософія для дітей» як методики навчання, що розгортає свої смисли в контексті комунікативно-креативної моделі педагогічної діяльності, у центрі якої є розуміння як спосіб освоєння світу, що призводить до самоусвідомлення, осмисленого проживання свого буття, життєтворчості, особистісного зростання, набуття внутрішньої свободи.

Методика навчання філософування (розвиток навичок критичного, креативного мислення) є неоціненним засобом як для усвідомлення власної унікальності, так і руху назустріч один одному, що є особливо важливим у сучасному глобалізованому світі, який сповнений конфліктами і суперечностями, і де люди різних культур, живучи пліч-о-пліч, надзвичайно чутливі до відмінностей і схожостей, мають навчитися бути відкритими до нових ідей та альтернатив у думках, діях і житті

Засновником «Філософії для дітей» вважають Метью Ліпмана, який наприкінці 1960-х рр., досліджуючи інструменталізм у педагогіці Джона Дьюї, видав монографію «Міркування в освіті», домінантою ідеєю якої стала критика моделі освіти США, зокрема інституту школи. Вихід із ситуації, що склалася, М. Ліпман, вбачав у розвитку критичного мислення. Згодом він розробив навчальну програму, адаптуючи філософські змісти до дитячих зацікавлень і потреб.

Працюючи викладачем філософії в університеті, М. Ліпман звернув увагу на те, що студентам під час дискусії нелегко доводити власні аргументи. Проаналізувавши цю ситуацію, науковець дійшов висновку, що вчити логічно мислити потрібно не в студентські роки, а починаючи з раннього дитинства. З цією метою М. Ліпман написав низку новел, у які привніс естетичні й етичні мудрості в повсякденне життя. Для кожної вікової групи відповідно були створені розповіді, які охоплюють різноманітні філософські проблеми.

Система викладання «Філософії для дітей» М. Ліпмана – це своєрідне «обгортання» важливих філософських питань у літературну форму, адаптовану для дітей різного віку. Так, М. Ліпман і його співробітники створили для маленьких читачів казкові повісті й оповідання, у яких герої змушені розв'язувати складні світоглядні проблеми, що подаються у вигляді «філософських завдань» [8–10].

На заняттях із філософії діти ознайомлюються з певним літературним твором, вчать ставити запитання до нього, відповідають на цікаві запитання, відстоюючи власну точку зору. На заключному етапі навчального заняття відбувається аналіз і рефлексія. Важливо, що в цьому процесі педагог не має права втручатися в аргументи дітей, а тим паче – критикувати їх. У результаті такого навчання діти вчать висловлювати власну аргументовану думку, активно слухати інших, з повагою ставитися до висловлених позицій інших. Ця інтегральна педагогічна стратегія базується насамперед на проблемних формах навчання, сократівському діалозі, розв'язанні світоглядних проблем у неочікуваних парадоксальних ситуаціях через гру, гумор, метафори, неординарні ситуації. Кінцевою метою цієї програми є формування критичного, креативного мислення в дітей.

Результати сучасних досліджень свідчать, що ця методика насправді сприяє підвищенню успішності учнів майже на 30 %.

Основними навичками та вміннями, що формуються в дітей у результаті навчання за методикою «Філософія для дітей» є:

- вміння формулювати і висловлювати власну думку;
- аргументувати власну точку зору;
- уміння ставити питання та знаходити відповіді на них;
- мати цілісне бачення проблемного питання чи ситуації;
- демонструвати винахідливість у створенні нових теоретичних задумів і здійсненні мисленнєвих експериментів, пошук альтернатив;
- відслідковування мисленнєвого процесу й усвідомлення його інструментарію;



- розвиток мовлення і комунікаційних навичок;
- розвиток культури спілкування; повага до думки інших; впевненість у власних потенційних можливостях; демократизм.

Варто зауважити, що ці компетенції, навички та вміння формуються поступово і лише за умови відповідної систематичної, послідовної педагогічної роботи у оптимальному освітньому просторі.

Одним із важливих принципів «Філософії для дітей» є перетворення групи дітей на креативну спілку дослідників, для якої характерним є філософський діалог у навчанні. Щоб відбулося дослідження, його учасники мають вміти фантазувати, мріяти, генерувати оригінальні ідеї, розмірковувати, розв'язувати логічні завдання. Завдяки цим вмінням, учні засвоюють основи логіки, отримують навички аргументації та контраргументації, розвивають здатність міркування в діалозі. Варто зазначити, що філософський діалог у цьому контексті – це значно більше, ніж просто бесіда, це активна діяльність учнів, спосіб критичного мислення та спільної рефлексії. Це, на думку Н. Адаменко, допомагає розвинути засоби дослідження першопричин, правил і припущень і бути дійсно креативним у віднайденні нових способів розв'язання проблем. «Творити філософію» означає стимулювати допитливість про лінгвістичний образ ідеї чи поняття, отримувати задоволення від мовленнєвої гри, відкриваючи нові горизонти свободи сприйняття світу [1].

Разом із М. Ліпманом активно співпрацювали інші вчені-однодумці: В. Бейєр, Г. Метьюс, Ф. Осканян, М. Прітчард, Л. Спліттер, А. Шарп. Наприкінці ХХ ст. у США було здійснено чимало наукових розвідок, результати яких довели доцільність впровадження курсу «Філософія для дітей» у навчальний процес початкової школи. У ХХІ ст. філософія для дітей – це потужний рух, який розвивається на всіх континентах світу.

Численними дослідженнями доведено, що ця програма є ефективною для кожної дитини, але для її реалізації необхідно підготувати кваліфікованого педагога, який орієнтується в особливостях її впровадження. З метою підготовки кваліфікованих фахівців, здатних працювати за цією програмою, було створено «Інститут з розвитку філософії для дітей», який існує й до нині.

Експериментальні дослідження програми «Філософія для дітей» проводилися як безпосередньо її авторами, так і тими, хто починав практикувати самостійно. Так, М. Ліпман у своїй праці «Філософія в класі» (1980) детально описує проведені експерименти в школах США. Цікавим є той факт, що більшість зазначених експериментів проводилася за рахунок Бюро з вивчення, планування та оцінювання Департаменту освіти штату Нью-Джерсі. Перше дослідження, проведене в «Ренд-скул», Монтклер (штат Нью-Джерсі), датується 1970 роком. Основна мета роботи, очолюваної Ліпманом і Бієрманом, полягала у визначенні її доступності для учнів початкової школи, заснованої на розмірковуванні. У дослідженні брало участь понад 40 школярів, яких розділили на дві групи – експериментальну й контрольну. Причому, її учасники не мали суттєвих розходжень у рівні розумового розвитку. Отримані результати експериментальної роботи за методикою тесту «Айова Ечівмент», засвідчили суттєву різницю у відповідних параметрах між учасниками експерименту й тими, хто навчався за традиційними програмами.

Наступна перевірка програми «Філософія для дітей» проводилася під керівництвом Х. Хааса, працівника Інституту когнітивних досліджень у 1975 р. в штаті Нью-Джерсі. Для оцінки ефективності застосовувалося декілька критеріальних вимірювань, серед яких особливе місце займав підтест з читання з тесту «Метрополітен Ечівмент». За його допомогою оцінювали різні аспекти щодо розуміння дітьми прочитаного, а саме – вміння розуміти основну ідею прочитаного фрагмента, вміння робити коректні висновки з прочитаного тексту, вміння схоплювати і розуміти деталі фрагмента в тексті, вміння розпізнавати правильне значення в тексті.

Окрім того, здійснювалася індивідуальна перевірка школярів за різними методиками, спрямованими на оцінку вмінь і визначення рівня їх критичного мислення. Отримані результати показали, що досягнення запланованої мети значною мірою залежить від преференції конкретного вчителя. Тобто вчитель, який звертає особливу увагу на читання, може досягти суттєвих



результатів у читанні, тоді як учитель, який акцентує на обґрунтованому розмірковуванні, досягає успіхів саме в цьому аспекті.

У 1976 р. широкомасштабну діагностичну перевірку програми проводив В. Ширман. Мета цієї діагностики полягала в отриманні відповідей на запитання: «Чи зростає динаміка внаслідок роботи школярів за програмою “Філософія для дітей” за такими параметрами, як обґрунтоване розмірковування; швидкість у формуванні та сприйнятті ідей; академічна навчальна підготовка; читання та математика?».

Аналіз результатів експериментальних даних дав змогу стверджувати, що всі школярі продемонстрували значні успіхи у різних видах діяльності. Окрім того, отримані результати підтвердили, що логічне розмірковування й інтелектуальна творчість не є взаємовиключними і можуть цілком формуватися в межах однієї програми. Як наслідок цього експерименту, програма «Філософія для дітей» отримала 124 зі 126 затверджених балів ефективності та 45 з 45 за можливістю використання.

Інші експерименти щодо доцільності запровадження програми в практику пов'язані з іменем Ч. Омона, який здійснив перевірку можливостей її застосування в спецшколах для дітей, що мають емоційні розлади. Найбільш широкомасштабні перевірки відбулися у 1980–1981 рр. у Нью-Джерсі та Пенсильванії, результати яких також підтвердили доцільність впровадження курсу «Філософія для дітей» у навчальний процес початкової школи.

Після вдалого інтенсивного експериментування з програмою почалося її масове поширення по всій території США. До кінця 1970 р. понад 5 тисяч класів розпочали навчання за новою програмою, яка передбачала не просто запам'ятовування, а й конструювання концептів, народження власної думки. Вчителі констатували, що діти радісно відгукувалися на інновації, оскільки дана методика давала можливість говорити в класі відкрито, обговорювати різноманітні ідеї, відверто висловлювати свою думку [1].

Важливо зазначити, що той чи інший освітній колектив, починаючи працювати за програмою «Філософія для дітей», визначав її частиною культури своєї школи. Ідеться про створення такого освітнього простору (креативного середовища), де існує перманентна оптимізація міжособистісних взаємовідносин різних рівнів – основи позитивного мікроклімату освітнього процесу, наповнення його соціокультурними цінностями, сприяння активізації особистості школяра, а також підвищення ефективності взаємопов'язаної діяльності суб'єктів, спрямованої на реалізацію спільних цілей модернізації навчального процесу та освітньої системи в цілому. Лише за таких умов можна розраховувати на успіх.

Сьогодні «Філософія для дітей» (Philosophy for Children, P4C) – міжнародна освітня стратегія навчання, розроблена в другій половині XX ст. колективом вчених університету Монклер (Montclair) штату Нью-Джерсі на чолі з професором М. Ліпманом, має центри майже в усіх частинах світу. Її теорія та практика широко використовується більш, ніж у 60-ти країнах світу і на 16-ти мовах як дієвий філософський інструментарій розвитку мисленнєвих навичок особистості. Більшість наукових центрів об'єдналися навколо організованої «Міжнародної ради з філософського дослідження з дітьми» («The International Council for Inquiry with Children»). Таким чином, на сьогодні програма є міжнародною та відкритою для будь-яких привнесень різних культур.

Програма «Філософія для дітей» спрямована на те, щоб навчати дітей і учнівську молодь філософувати, а не філософії як такої. Філософія тут постає не предметом дослідження, а засобом розмірковування про світ і орієнтації в ньому. Установка на тісний зв'язок філософії з практикою передбачає відмінні від традиційної парадигми навчання завдання, зокрема: головна увага фокусується не на запам'ятовуванні інформації, а на активному «творенні» філософії, що вимагає зусиль з боку інтелекту, розв'язання проблем, пов'язаних з реальною життєдіяльністю дітей. Основний шлях впровадження методики – сократівський діалог, де всі учасники – рівноправні партнери. Молоді люди навчаються аргументувати думки, висувати гіпотези, розвивати поняття, виявляти різні можливості й альтернативи, формулювати запитання, приймати рішення, визнавати різні точки зору, розвивати логічне мислення, аналізувати практики.



Ця програма сприяє формуванню в дітей і молоді навичок самостійного мислення, уміння цілісного осягнення проблеми, здатності активізувати різні інтелектуальні засоби під час вирішення поставленого завдання, сміливості до створення нових теоретичних рішень, вселяє віру в свої інтелектуальні можливості, формує вміння розуміти текст і бачити в ньому глибші смисли, вправність у вираженні власної думки й аргументації, розвиває культури спілкування.

У суспільній перспективі програма готує учнів до свідомої та відповідальної участі в демократичному устрої держави, спонукає громадянина самостійно приймати рішення, що є актуальним для становлення та розвитку нашої незалежної країни. Окрім того, вона допомагає усвідомити основні категорії та характерні засади європейської культури, а саме, що європейськість – це спільність цінностей, ідей та рефлексивного ставлення до реальності. Кінцевою метою програми є формування у підростаючого покоління критичного, креативного, рефлексивного мислення.

Американському програмісту Ч. Пірсу, вчителю Дж. Дьюї, належить визначення одного з головних понять програми «Філософія для дітей»: «спільнота дослідників» як науковців, які використовують однотипні процедури в досягненні ідентичних цілей. Таким чином, це – група людей, які знаходять проблемні межі дискусійного поняття за допомогою діалогу. Для того, щоб розвинути структурований діалог, важливо створити таке навколишнє середовище, у якому всі учасники бесіди будуть рівноправними [10; 11].

Спочатку Ч. Пірс та Дж. Дьюї обмежували це визначення здебільшого науковою сферою, проте вчення М. Лімпапа їх значно розширило. Учений розвиває модель не стільки наукової, як саме філософської «спільноти дослідників», підкреслюючи значення концептуального дослідження і логічних висновків. Сучасна дослідниця Н. Юліна характеризує мету роботи М. Лімпапа як «не лише надбання навичок аргументативного, критичного міркування. Не менш важливо напрацювати навички ведення дискусій, міжособистісних відносин, необхідних для мирного розв'язання людських проблем. Спільнота дослідників інтерпретується філософом як основа суспільства, у якому відбувається становлення громадян демократичного суспільства» [6, с. 106–109].

Зокрема Метью Лімпап розглядає філософію в межах спільноти дослідників за аналогом методу Сократа, охоплюючи всі аспекти філософії. Відтак, вона не лише дає дітям змогу надати значення їх життям, а й стимулює їхні думки та заохочує до спільного пошуку в межах спільноти дослідників. Для того, щоб перетворити клас у спільноту дослідників, підкреслює засновник проєкту, необхідно радикально змінити традиційну роль учителя. Окрім того, мають скластися нові відносини між учителем та учнями [9].

Креативна спільнота дослідників потребує від вчителя високого професіоналізму, володіння новим педагогічним стилем, де вчитель виступає радником, другом, помічником, здатним уважно слухати те, що діти висловлюють або намагаються сказати. Він має бути здатним уловлювати логіку дитячих висловлювань, виявляти філософський вимір їхніх проблем. Ідеться про особливу чуттєвість, розвинену педагогічну емпатію, чутливість до ситуації так само як і до контексту. Вони мають знати, як сформулювати спільноту дослідників, як використовувати філософські методи, техніки запитувань тощо, щоб розвинути навички міркування дітей. Враховуючи складність програми «Філософія для дітей», учителям рекомендовано пройти спеціальну фахову перепідготовку з метою підвищення професійної кваліфікації.

Отже, домінантною формою роботи в креативній спільноті дослідників є філософський діалог. Своєрідність філософського (сократівського) діалогу полягає в тому, що всі його учасники є рівноправними партнерами, які навчаються аргументувати власні думки, висувати гіпотези, розвивати поняття, виявляти різні можливості й альтернативи, формулювати запитання, приймати рішення, визнавати різні точки зору, логічно мислити. Це призводить до кращого розуміння проблем і кращої здатності судження та артикуляції, а насамкінець – до більшої терпимості до думок інших. Цей вид діалогу базується на філософській діалогічній практиці Сократа:



розглядаючи різні можливості кожного партнера спільноти дослідників, за допомогою розумних запитань народжувати власні ідеї та думки.

Важливо, що «Філософія для дітей» – це не зазубрювання фактичного матеріалу, а розвиток активної думки. Головна мета сократівського діалогу в тому, щоб діти усвідомлювали свої потенційні можливості до діалогу і покладалися на них в процесі знаходження рішень у нових ситуаціях, вбачали зв'язки та виявляли суперечності в потоці інформації та навчалися думати незалежно. Окрім того, філософія у креативній спільноті дослідників є надійною основою для вирішення міжсуб'єктного сприйняття складних культурних відмінностей.

Філософування сприяє розвитку в дітей навичок і здатностей, які є обов'язковими для створення майбутнього. Це їхнє спільне завдання у сприйнятті реальної дійсності, у визнанні альтернативних способів діяльності, переконань та вчинків. Філософування може розвиватися як нова культурна техніка освітньої стратегії, яка уможлиблює формування молоддю майбутнього через діалог. Креативна спільнота дослідників стимулює вміння сприймати думки, відмінні від власних, сприймати те, що в нас завжди є лише часткове розуміння, і навіть усвідомлювати, що у нас є межі повного розуміння чужих думок. Толерантне ставлення до інших точок зору, вміння прислухатися до того, що говорять інші, зрозуміти, не обов'язково погоджуючись, але намагаючись зрозуміти аргументи іншої сторони [1; 6].

Отже, міжнародна програма «Філософія для дітей», організована як креативна спільнота дослідників, є цінним динамічним підходом, що сприяє особистісній інтеграції людського існування через пізнавальну, емоційну та соціальну комунікації. Це не просто деякий освітній проєкт, що закликає заохочувати дітей до рефлексивного мислення з раннього віку, а й один зі способів, за допомогою якого наступні покоління будуть підготовлені соціально та пізнавально, вступаючи у необхідний діалог, судячи і запитуючи, що є суттєвим для існування суспільства в глобалізованому світі.

У суспільній перспективі програма готує учнів до свідомої та відповідальної участі в демократичному устрої держави, спонукає громадянина самостійно приймати рішення, що є актуальним для розвитку нашої суверенної країни. Значення освітнього простору в цьому процесі відіграє виняткову роль.

Використані літературні джерела

1. Адаменко Н. «Спільнота дослідників» М. Липмана: філософські запитання, обговорення, аргументації та контраргументації вустами дітей / Н. Адаменко // Філософія освіти: наук. часопис. 2011. – № 1–2 (10). – С. 274–287.
2. Бубер М. Два образа веры: пер. с нем. / под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лёзова / Мартин Бубер. – М. : Республика, 1995. – 464 с.
3. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. / пер. с англ. Н. М. Никольской / Джон Дьюи. – М. : Совершенство, 1997. – 208 с.
4. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 2. – Київ : Рад. школа, 1976. – С. 419–654.
5. Хайдеггер М. Основные понятия метафизики / М. Хайдеггер // Вопросы философии. – 1989. – № 9. – С. 116–163.
6. Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі І ступеня: теорія і практика: монографія / А. Д. Цимбалару. – Київ : Педагогічна думка, 2013. – 691 с.
7. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И. Г. Шендрик. – М. : АПКиПРО, 2003. – 156 с.
8. Юлина Н. С. О педагогической методике обучения миролюбию М. Липмана / Н. С. Юлина // Вопросы философии. – 1995. – № 2.
9. Ясперс К. Смысл и назначение истории: пер. с нем. 2-е изд. / К. Ясперс. – М. : Республика, 1994. – 527 с.
10. Interview with Matthew Lipman by Saeed Naji. Part 1: The IAPC program. – URL: <http://www.buf.no/en/read/txt/?page=sn-lip>.



11. *Lipman M. Philosophy goes to school* / M. Lipman. – Philadelphia : Temple University Press, 1988. – 229 p.
12. *Lipman M. Thinking in Education* / M. Lipman. – Cambridge University Press, 2003. – 305 p.
13. *Lipman M. Ethical Inquiry: Instructional Manual to accompany Lisa*. / Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp. – Montclair, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children (with Univ. Press of America), 1998. – 381 p.
14. *Peirce Ch. S. A Neglected Argument for the Reality of God* / Charles Sanders Peirce // *Hibbert Journal*. – Vol. 7. – P. 90–112. – URL: http://en.wikisource.org/wiki/A_Neglected_Argument_for_the_Reality_of_God.

References

1. Adamenko, N. (2011). «Spilnota doslidnykiv» M. Lipmana: filosofski zapytuvannia, obhovorennia, arhumentatsii ta kontrarhumentatsii vustamy ditei [“Community of researchers” M. Lipman: philosophical questions, discussions, arguments and counter-arguments through the mouths of children]. *Filosofia osvity – Philosophy of Education*, 1–2 (10). P. 274–287. [in Ukrainian].
2. Buber, M. (1995). *Dva obraza very [Two images of faith]*. Moscow, 464 p. [in Russian].
3. Diuy, Dzh. (1997). *Psykhohohyia y pedahohyka myshleniia [Psychology and pedagogy of thinking]*. Moscow, 208 p. [in Russian].
4. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). Sto porad uchytelvi [One hundred tips for teachers]. *Vybrani tvory. – Selected works*. In 5 volumes. Kyiv. Vol. 2. P. 419–654. [in Ukrainian].
5. Khaidehher, M. (1989). Osnovnye poniatiia metafiziki [Basic concepts of metaphysics]. *Voprosy filosofii – Questions of philosophy*. 9. P. 116–163. [in Russian].
6. Tsymbalaru, A. D. (2013). *Pedahohichne proektuvannia osvithnoho prostoru v shkoli I stupenia: teoriia i praktyka [Pedagogical design of educational space in the school of the first degree: theory and practice]*. Kyiv, 691 p. [in Ukrainian].
7. Shendryk, Y. H. (2003). *Obrazovatelnoe prostranstvo sub`ekta i ego proektyrovanie [Educational space of the subject and its design]*. Moscow, 156 p. [in Russian].
8. Iulyna, N. S. (1995). O pedahohicheskoi metodyke obucheniia myroliubuiu M. Lipmana [On the pedagogical method of teaching peace-loving M. Lipman]. *Voprosy fylosofii – Questions of philosophy*. 2. [in Russian].
9. Iaspers, K. (1994). *Smysl i naznachenye istorii [The meaning and purpose of history]*. Moscow, 527 p. [in Russian].
10. *Interview with Matthew Lipman by Saeed Naji. Part I: The IAPC program*. Retrieved from: <http://www.buf.no/en/read/txt/?page=sn-lip>.
11. Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press, 229 p.
12. Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press, 305 p.
13. Lipman, M. (1998). *Ethical Inquiry: Instructional Manual to accompany Lisa*. Montclair, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children (with Univ. Press of America), 381 p.
14. Peirce, Ch. S. *A Neglected Argument for the Reality of God*. *Hibbert Journal*. Vol. 7. P. 90–112. Retrieved from: http://en.wikisource.org/wiki/A_Neglected_Argument_for_the_Reality_of_God.

Anishchenko Nataliia, Kovalov Oleksandr

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”)

Summary.

In this article one of the basic notions “creative community of investigators” as a part of the program “Philosophy for children” is reviewed. It emphasizes the importance of philosophical knowledge for the school youth. The important condition for modern education modernization is aims clarification: it is not just about human intelligence (cognitive compound), skillfulness (pragmatic



component), but it is about understanding, creative human, able for self-projecting, self-realization and independent choice based on the hierarchy of personally significant values and meanings (axiological component).

It is proved that realization of mentioned aims would be effective only by means of conditions of the usage of International educational program "Philosophy for children" as an educational method which develops the senses in the context of communicational and creative model of pedagogical activity, the main principle of which is cognition as a method of the world comprehension. It is mentioned that creation of innovative educational space has particular importance in this process. It is proved that change of attitude to educational activity from subject to object to subject to subject model is necessary. Parameters, characteristic features of coherent educational space, important issues in the process of creative community of investigators constitution are described.

It is concluded that International program "Philosophy for children" organized as creative community of investigators is a valuable dynamic approach that affects the following skills and abilities at children and youth: independent thinking skills, coherent cognition of problem, ability to activate different intellectual resources, text understanding and ability to understand deeper sense in it, eloquence in expressing personal opinion and ability to prove it, the culture of communication.

The program prepares students for conscious and responsible performance in democracy foundation of the country; it encourages the citizens to make independent decisions, which is primarily important for the development of our sovereign country.

Keywords: educational space; creative community of investigators; philosophical dialogue; reflective thinking.

Стаття надійшла до редколегії 19 травня 2022 року

УДК 37. 373.2.23

DOI [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-1\(28\)-53-59](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-1(28)-53-59)

Голюк Оксана,
м. Вінниця, Україна

 <https://orcid.org/0000-0001-6309-9261>

Карук Інна,
м. Вінниця, Україна

 <https://orcid.org/0000-0001-9626-9589>

Колеснік Катерина,
м. Вінниця, Україна

 <https://orcid.org/0000-0001-8928-4377>

Комарівська Надія,
м. Вінниця, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-9538-4048>

ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІЗНАВАЛЬНОГО ТА МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ПІД ЧАС ЗАСТОСУВАННЯ ГРУПОВИХ ФОРМ РОБОТИ

Анотація.

У статті обґрунтовано актуальність і важливість використання експериментальної діяльності та групових форм роботи для пізнавального і мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Схарактеризовано види дитячого експериментування й ознаки групової діяльності дошкільників. Досліджено