

reading and clairvoyance distanced it from the main aim of creation and genesis. Even celestial religions used to answer the human's big question: "who am I?". Iranian "illuminati" believe in the following principle that says: "question comes from somewhere where there is an answer". Because of it in ancient time they were aware of about the importance of meditation to achieving "inner silence". The concept of going through seven stages as reaching the eternal light for spiritual educating comes from the old Iranian history from "illuminati", poets, philosophers, thinkers and mystic people and today it is continued by "illuminati".

Today's Iranian illuminati believe that human must come back to find the inside treasure instead of getting far from himself and this action is possible after achieving "the inner silence" to disengage oneself from the existing situation to be able to see oneself with insight without prejudice in the mirror of existence. As soon as mind gets turned off the gates of hidden and quiet worlds appear and a person understands that all existence and all uncounted parallel worlds are inside oneself. And as a human steps into time gate and does not understand that everything has personality and independency, and in order to reach the opposite of everything one should be cleverly in peace with it.

References

1. Nishapuri F.A. *منطق الطير عطار* (The conference of the Bird). – Teheran: Ferdows Teheran, 2008. – 340 p.
2. Rafiee S. Sheytanedaroun, Gamidartarighatekhamoosh (Inner Satan – step in off Tarighat). – Mashhad, 2006. – 144 p.
3. Rafiee S. *واقعیت صدرا* (The reality of Sadra). – Mashhad, 2008. – 200 p.
4. Tolle E. *The Power of Now. A guide to spiritual enlightenment*. – Tehran. – 262 p.
5. Torres A. *Encounters with the nagal. Conversations with Carlos Castaneda*. – USA: First light press, 2004. – 139 p.

Тан Тан Давані Х., аспірантка кафедри етики, естетики і культурології, КНУ ім. Тараса Шевченка (Україна, Київ), hamilatahamtan@yahoo.com

Концепт та зміст "внутрішньої тиші" в новому іранському містицизмі (Тарігат)

Метою цього дослідження відкрити та аналізувати головні принципи та шляхи досягнення "внутрішньої тиші" з точки зору іранського містицизму (Тарігат) у поясненні іранських "просвітлених".

У нашому дослідженні було використано методи аналізу та синтезу, індукції та дедукції, а також історичний та компаративістський методи.

Після аналізу концепту "внутрішньої тиші", ми робимо висновок, що всі свідомі спроби змусити замовчати нашу внутрішню сторону є певним методом пробудити внутрішнє просвітлення. І для того щоб досягти цього "просвітлені" пройшли сім етапів особистої ініціації та знайшли різні шляхи, щоб зупинити внутрішнє мовлення, зокрема не-думання та не-мовлення. Східне містичне поняття "внутрішньої тиші" було також порівняно з західним та були встановлені деякі концептуальні подібності між ними.

Ключові слова: "внутрішня тиша", внутрішнє мовлення, іранський містицизм (Тарігат), сім Сода, не-мовлення, ініціація особи, іранські "просвітлені".

Тан Тан Давані Х., аспірантка кафедри етики, естетики і культурології, КНУ ім. Тараса Шевченка (Україна, Київ), hamilatahamtan@yahoo.com

Концепт и содержание "внутренней тишины" в новом иранском мистицизме (Таригат)

Целью этого исследования является раскрыть и проанализировать главные принципы и пути достижения "внутренней тишины" с точки зрения иранского мистицизма (Таригат) в объяснении иранских "просветленных".

В нашем исследовании было использовано метод анализа и синтеза, индукции и дедукции, а также исторический и компаративистский методы.

После анализа концепта "внутренней тишины", мы делаем вывод, что все сознательные попытки заставить замолчать нашу внутреннюю сторону являются определенным методом пробудить внутреннее просветление. И для того чтоб достичь этого "просветленные" прошли семь этапов личной инициации и нашли разные пути, чтоб остановить внутреннюю речь, в частности не-думание и не-речь. Восточное мистичное понятие "внутренней

тишины" было также сравнено с западным и были установлены некоторые концептуальные схожести между ними.

Ключевые слова: "внутренняя тишина", внутренняя речь, иранский мистицизм (Таригат), семь Сода, не-речь, инициация личности, иранские "просветленные".

* * *

УДК 17.034

Адаменко Н. Б.
кандидат філософських наук, доцент
кафедри філософії, Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова
(Україна, Київ), adamenkonb@ukr.net

"МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ" В КЛАСІ (НА БАЗІ ПРОГРАМИ "ФІЛОСОФІЯ ДЛЯ ДІТЕЙ" М. ЛІМПАНА)

Обґрунтовуються теоретичні положення програми "Філософія для дітей" в частині морально-етичних досліджень М.Ліпмана, що розглядається як методика навчання дітей розмірковувати про світ та шукати орієнтації в ньому через запитання, критичність та креативність у мисленні, дослідження проблем і пошук шляхів вирішення складних життєвих ситуацій на засадах розумності.

Моральний розвиток учнів розглядається автором методики у вузькому та широкому значеннях. По-перше, це моральне виховання, що іманентно присутнє в школі як прагнення вчителя повчати, заставляти слухати, навчати категоріям етики, дотримуватися встановлених правил і норм поведінки. Але, по-друге, моральний розвиток учнів відбувається як процес дослідження, що не буквально роз'яснює дітям поняття моралі з позиції дорослого, а формує їх зміст і цінності у вигляді спільного обговорення і рефлексії учасників в атмосфері взаємної довіри та турботи.

Робиться висновок, що морально-етичні дослідження М.Ліпмана можуть стати основою практики з дітьми в українській школі задля сприяння моральній відповідальності і моральному інтелекту дітей.

Ключові слова: інструменталізм, моральний розвиток, морально-етичні дослідження, моральні судження, спільнота дослідників, філософія для дітей.

Сучасне українське суспільство переживає складний період своєї історії. Це пов'язано з внутрішніми та зовнішніми конфліктами, економічною, політичною та соціальною кризами, що ставить перед владою та усіма громадянами ряд важливих запитань, завдань і, зрештою, змушує діяти. Громадяни звикли і можуть собі навіть дозволити зводити дію до банального, іноді панічного, питання "що робити?", здебільшого так і залишаючись бездіяльними в сенсі "все пропало". Проте влада повинна знаходити механізми як діяти, у тому числі спільно з громадянами, розуміючи, що "дія" – це не "щось робити", а явище конструктивно складне, полідисциплінарне. І якщо вдається до філософського тлумачення, то це повноцінна теорія на межі теоретичної та практичної філософії, найперше значуща для метафізики, філософії свідомості та етики.

Проте, діяти сьогодні значить не стільки знати "правила дії" в наукових теоріях, як також мати механізми та інструменти вирішення складних, конфліктних ситуацій, що наближає нас до теорії прагматизму. Зокрема, Дж.Дьюї свою філософію називав "інструменталізмом", підкреслюючи важливість відношень понять, наукових законів, логічних прийомів як знарядь для дослідження і вирішення проблемних обставин. Таким чином, важливо, щоб усі "інструменти" відповідали цілі, були функціональними, тобто корисними в тій чи іншій ситуації. Цінною для цієї наукової розвідки є думка Дж.Дьюї про те, що не особистості, а суспільство в цілому передає моральні судження. Політика, громадянська позиція вимірюються за їх наслідками, а не за абстрактними принципами. Тому, питання саме

морального розвитку та виховання молодого покоління є сьогодні вкрай актуальним для майбутнього українського суспільства.

Метою даної статті є розкрити основні засади “Морально-етичних досліджень” програми “Філософія для дітей” М.Лімпана як дієвої практики розвитку моральних компетентностей дітей та молоді у становленні їх життєвої та громадянської позицій.

Аналіз історіографії проблеми дає підстави стверджувати, що вивченню морального розвитку, в розумінні виникнення, зміни та усвідомлення моральності з дитинства до зрілого віку, присвятили свої праці видатні західні мислителі. Так, засновник психоаналізу З.Фрейд (“Невдоволення культурою”, 1962 р.) вважав, що існує напруга між потребами суспільства й особистості. Вся мораль вміщується, за Фрейдом, між Еросом (сексуальний інстинкт) і Танатосом (інстинкт смерті). Суперечність між ними породжує почуття вини, що стає найважливішою проблемою розвитку культури. Людина часто втрачає любов, міняючи її на внутрішнє нещастя, усвідомлюючи винуватість. Помста визначається агресією, яку чекає дитина від батька. Думки прихильника біхевіоризму Б.Ф.Скіннера (“Поведінка організмів: експериментальний аналіз”, 1938 р.) спрямовані на соціалізацію як основний чинник морального розвитку. Вчений зосередився на зовнішніх чинниках, зокрема ролі і значення примусу (поведінкові норми) у моральному розвитку.

Ж.Піаже (“Моральне судження дитини”, 1965 р.) звернув увагу на індивідуальну структуру дитини, конструюванні та інтерпретації моральності в залежності від соціально-когнітивної та соціально-емоційної перспектив. Так само Л.Кольберг (“Розвиток дитячих орієнтацій до моральних правил: I. Послідовність у розвитку морального мислення”, 1963 р.) у своїх експериментах, поставивши перед дітьми завдання оцінити моральну сторону проблеми вибору, аналізував систему їх міркувань. Виходив вслід за Ж.Піаже, з того, що на моральний розвиток впливає як загальний рівень освіти, так і спілкування дитини з дорослими і однолітками, бажання отримати нагороду за хорошу поведінку. Таким чином, доросла людина, пройшовши через усі етапи морального розвитку, приходять до усвідомлення того, що в світі не існує нічого абсолютно правильного чи неправильного і що моральність вчинку залежить не стільки від його наслідків, скільки від намірів людини.

Е.Тюріел (“Розвиток соціального знання: мораль і норма”, 1983 р.) проводить дослідження у сфері розвитку суспільних суджень і дій, розвитку моральних міркувань, дитячих уявлень про управління і правила в школах, а також культурі й соціальному розвитку. Вчений спеціалізується на когнітивному розвитку, моральних і етичних дослідженнях, а також соціальному та емоційному розвитку. Е. Тюріел стверджував, що для морального розвитку важливо як відбувається розмежування моральних (рівність, справедливість), соціальних (конвенції, функціонування групи, традиції), психологічних (особистісні, індивідуальні прерогативи) понять з ранніх стадій розвитку протягом життя.

В останні роки дослідники розширили сферу морального розвитку, вживаючи поняття моральне судження, міркування й емоції. Переважно дослідження вчених присвячені таким темам, як упередженість, агресії, теорії свідомості, емоції, співпереживання, взаємини з однолітками і дитячо-батьківські відносини. “Довідник морального розвитку”, 2006 р. під редакцією М. Кіллен і Дж. Сметана [4], надає широкий спектр інформації про важливі теми, що піднімаються у моральному розвитку в сьогоденні сучасного світу.

Програма “Філософія для дітей”, створена у другій половині ХХ століття в США М.Ліпманом у вирішенні питання морального розвитку ідейно ґрунтується на теорії американського прагматизму, особливо Дж.Дьюї. Філософ наполягає на припущенні “плюралізму мінливих, рухливих, індивідуалізованих благ і цілей” та визнанні того, що “принципи, критерії і закони є інтелектуальними інструментами для аналізу індивідуальних і унікальних ситуацій” [1, с. 130-131]. За визначенням Дж.Дьюї, моральна ситуація – це та, в якій судження і вибір повинні випереджати пряму дію. Практичне значення ситуації, або, що те ж саме, дія, необхідна для її вирішення, не є самоочевидним. Його необхідно шукати. Таким чином, слід здійснити дослідження, яке спершу слід уточнити: “треба детально оглянути, як побудована ситуація; проаналізувати її різноманітні чинники; прояснити, що саме є незрозумілим; не довіряти тому, що найбільше впадає в очі і відволікає увагу; розглянути наслідки різних способів дії, які тільки приходять в голову; вважати досягнуте рішення гіпотетичним або пробним до тих пір, доки передбачувані або передбачувані наслідки, через яких воно було прийнято, не співпадуть з наслідками актуальними. Таке дослідження і є розумне розуміння” [1, с. 132].

В даному місці слід наголосити на важливості терміну “дослідження” у вченні Дж.Дьюї. Одна з головних ідей викладена Дж.Дьюї в праці “Пошук безсумнівного” [3] як критики гносеологічної інтенції філософії, направленої на пошук кінцевого та достовірного фундаменту істинного знання і пасивно-відображуючого уявлення про процес пізнання. На протигагу поняття “відображення” Дж.Дьюї висуває “дослідження” (inquiry) або роботу, направлену на вирішення невизначеної, проблемної ситуації. Етапами дослідження є формулювання проблеми, пропозиції, вибір провідної гіпотези, апробація гіпотези безпосередньо чи уявно дією. Його результат – “прийнятна згода” суб’єктів.

М.Ліпман з колегами однодумцями (В.Бейер, Г.Метьюс, Ф.Осканян, М.Прітчард, Л.Спліттер, А.Шарп та ін.) переносить подану організацію процесу дослідження в практичну сферу роботи учнів в класі, створюючи програму “Філософія для дітей” як мотиваційну стратегію поглиблення мисленневих навиків у дітей. Вона покликана допомогти зосередити увагу на головних питаннях для людського розуміння. “Філософія для дітей” не має на меті навчати дітей історії філософії, а запрошує їх вийти за рамки шаблонного мислення і здійснити дослідження їх цінностей, вірувань і переконань. Філософське дослідження закликає до самокорекції мислення, вважаючи зміни власних думок нормальним явищем.

Програма заснована на наступних істотних пунктах: діти ставлять запитання, що згодом ретельно продумуються і визначають порядок денний для щирої дискусії у “спільноті дослідників”; роль учителя полягає у сприянні мислення індивіда і групи; мета полягає в обговоренні, що роз’яснює і досліджує складні питання, які важливі для дітей; учні навчаються бути відповідальними за те, що вони говорять, і надавати пояснення, приклади, контрприкладі, і поважати те, що хтось може сказати у відповідь.

М.Ліпман пише новели, привносячи логічні, естетичні і етичні мудрості у повсякденне життя. Для кожної вікової групи відповідно пишуться свої розповіді, таким чином охоплюючи різноманітні філософські проблеми. Герої цих новел постають прототипами самих членів спільноти дослідників, яку вчений назвав “вигадана спільнота дослідників”. Спершу виходить у світ “Відкриття Гаррі Стотлмейера” (1974). Пізніше одна за одною видаються “Сюкі” (1978), “Марк” (1980), “Кіо і Гас” (1982), “Ліза” (1983), “Елфі” (1987). Паралельно друкуються теоретичні статті та книги, а також супровідні матеріали для вчителів, які мали намір проводити філософські практики з дітьми.

Одні із запропонованих новел є “Ліза: морально-етичні дослідження”, присвячена саме моральному розвитку дітей у підлітковому віці. М.Ліпман пропонує учням створити “спільноту з морально-етичних досліджень” як місця, де зміцнюються моральні судження один одного шляхом вирішення етичних дилем і з’ясування наявних актуальних цінностей.

У вступі до педагогів автор зазначає: “Ми назвали цей посібник морально-етичні дослідження, тому що мета даного курсу заохочувати дітей розглянути і обдумати їх моральні цінності. “Ліза” займається етикою, що є традиційною частиною філософії. Етика є розділом філософії, яка намагається зрозуміти моральну поведінку. Вона являє собою об’єктивне та неупереджене дослідження моральних проблем і моральних ситуацій. Її метою є не вселити віру, а допомогти людям більш чітко зрозуміти, якими є їх альтернативи морального вибору і як вони можуть бути критично оцінені” [5, с. I]. Тому, М.Ліпман зауважує, що дослідження з етики не слід ототожнювати з “проясненням цінностей” і моральним вихованням учителем учнів. Але, разом з тим, і не наполягає на монополії занять з етики в класі “спільнотою дослідників” і не підміняє ними морального розвитку в школі в цілому.

Можна погодитися з цією думкою автора, що ні вчитель, ні окремі програми, ні школа в цілому не мають привілейованого права на моральне виховання. Для початку слід задатися питанням, чи має взагалі школа право займатися моральних вихованням своїх учнів? Деякі дослідники, зокрема Т.Спрод [6], вважають таке питання глибоко помилковим. Школи не можуть відмовитися від морального виховання, бо цей процес іманентно присутній в школі як мінімум у його вузькому розумінні. Вчитель постійно намагається пояснювати, заставляє слухати, дотримуватися встановлених правил етикету, класу, школи тощо. Інша справа, що вчителі можуть все це робити, але при цьому не задуватися над наслідками їх впливу. Тому питання слід сформулювати чіткіше, а саме: як школа може

гарантувати, що її вплив на моральний розвиток їх учнів є в однаковій мірі раціональним та ефективним? Таким чином, зрозуміло, що школа і вчителі повинні наперед чітко усвідомлювати, що таке програма морального розвитку і яких результатів від неї вони очікують в школярів, і відповідно, обирати шляхи навчання, що будуть ґрунтуватися на розвиткові моральних компетентностей, здібностей, передбачають моральну зрілість особистості. Це і є розуміння морального розвитку в ширшому значенні як складного явища, так само як і сама мораль. Вона не може бути зведена виключно до з’ясування понять “добро”, “зло”, “справедливість”, “свобода” тощо. Моральна компетентність з необхідністю передбачає розвиток розумності (поліаспектної практичної мудрості), автономності (свободи думки), добросовісності в характері. Ці ключові здібності розвиваються через конкретний життєвий досвід і рефлексію. Таким чином, моральне виховання і розвиток мисленневих навичок – це два аспекти, яким нині має приділятися значна увага. Вони, як правило, не пов’язані очевидно, але насправді мають перебувати в діалозі. Логічне, аргументоване мислення і моральне виховання у наслідках мають якісний результат як для становлення окремої особистості, так і громадянина.

Так само, вчителі і школа не можуть бути єдиним джерелом морального виховання. Багато інших людей та інституцій, зокрема сім’я, мають визначальне значення для морального розвитку і сягають, можливо, глибших меж, ніж може дати один учитель. Але варто також погодитися, що позашкільні впливи можуть бути не стільки ефективними, як негативними, і навіть згубними. Тоді роль вчителя якраз і може полягати у корекції, реабілітації збитків, завданих оточенням (проблема жорстокості в сім’ї, наслідки ЗМІ). У таких випадках нині гостро постає питання чи має право вчитель втручатися у виховну діяльність, у тому числі морального розвитку, всупереч поглядам сім’ї. Програма “Філософія для дітей” занурює вчителя та учнів у спільні філософські пошуки, моделюючи життєві ситуації як такі, не зачіпаючи особистісні проблеми і негарзди окремих учнів. Та в розгляді проблематичних питань діти вчать розпізнавати догичні до себе ситуації і будувати перспективи їх рішень.

Таким чином, ми прояснили, що “Ліза: морально-етичні дослідження” М.Ліпмана безсумнівно не претендує на цілковиту програму моральної освіти, а тільки є одним із шляхів, етапів у цьому безперервному процесі, що починається від самого дитинства і триває протягом усього життя. Моральний запит нескінченний. “Він не містить остаточної мудрості, “того, що правильно, раз і назавжди”, а формує поступове зростання усвідомлення складності моральних ситуацій і відносній корисності альтернативних методів до вирішення моральних проблем. Ми живемо в світі, який постійно змінюється, світ, який вимагає, щоб у нас була здатність адаптуватися до нових ситуацій і в той же час, ми не повинні жертвувати важливими для кожного традиційними цінностями” [5, с. II].

“Ліза: морально-етичні дослідження” М.Ліпмана складається з двох частин: новела “Ліза” (назва відповідає імені дівчинки, яка є однією з головних

персонажів) для читання учнями в класі, а також посібника для учителів, де подаються та роз'яснюються провідні ідеї кожного розділу твору. Під час занять учні філософують, що в розумінні М.Ліпмана означає вчитися: думати чітко і логічно настільки, наскільки це можливо; визначати доречність такого мислення до проблем, які у них виникають; міркувати так, щоб постійно продукувати нові ідеї, шукати нові варіанти рішень і відкривати нові можливості.

Застосовуючи ці судження в моральному розвитку дітей, очевидно, що діти повинні спершу навчитися думати (і думати про мислення) чітко, логічно і ефективно, наскільки це можливо; це один з головних цілей "Гаррі", новели і дослідження, що передує "Лізі". І тільки потім вони повинні навчитися думати про моральні питання, розмірковувати, що є етично правильним. Метою морально-етичних досліджень є не навчити дітей деяким конкретним значенням моралі; а бути відкритим до розгляду цінностей, норм і практик, за допомогою яких ми живемо, обговорюваних відкрито і публічно, з тим щоб прийняти всі точки зору і всі факти до уваги. М.Ліпман переконаний, що такі заняття з морально-етичних досліджень, оснований на обговоренні і рефлексії учасників в атмосфері взаємної довіри, впевненості та неупередженості, можуть зрубити більше для сприяння моральній відповідальності і моральному інтелекту у дітей, ніж будь-яка інша система, що просто знайомить учнів з "правилами", а потім стверджує, що вони "виконують свій обов'язок".

Читаючи "Лізу", можна здивуватися деяким концепціям, що з'являються протягом всієї книги. Наприклад, Ліза та її подруга буде використовувати поняття "справедливість" у різних ситуаціях, але їх використання може не відповідати тому, яке місце займає поняття "справедливість" у дискусіях серед дорослих. Або, якщо у вас є певний досвід у філософії, ви можете бути стурбовані тим, що ви читаете, бо стане очевидно відмінність між поняттям "справедливість", як воно представлено в "Лізі" і вашим знанням про те, яким чином та ж концепція розглядається в моральній філософії. М.Ліпман не радить нам намагатися примирити дитячі бачення цього терміна, зі звичайним його розумінням дорослими або з філософськими вживаннями. Натомість вважає корисним, якби ми спробували зрозуміти використання таких термінів, як, наприклад, "право" в цій новелі, говорячи мовою самих дітей. Іншими словами, однією з головних цілей є, виявити філософську думку дітей мовою, яку вони використовують і в зрозумілих для них контекстах.

Всі терміни етики (наприклад, "добро", "зло", "право", "справедливість" й ін.) є ціннісними, тобто, вони пройняті значеннями, отриманих людиною в процесі життєдіяльності. Коли дорослі використовують ці терміни, вони привносять у їх зміст цінності дорослих. Намагаючись пояснити школярам категорії моралі з позиції дорослого, ми будемо "читати лекції", "говорити проповіді", "повчати" і в результаті наші слова будуть в небезпеці залишитися тільки "яскравими прикрасами вітрини". У дітей є свої думки про етичні терміни, виходячи з їх досвіду. Тому важливо вміти слухати і розпізнавати сенси в межах дитячих контекстів, щоб допомогти учням зібрати воєдино

ціннісні перспективи, при цьому намагатися зрозуміти філософські засади дитячих ідей.

При переході від однієї частини до іншої, можна виявити, що деякі теми повторюються по декілька разів, формуючи безперервні сюжети, провідні ідеї, які проходять через увесь посібник. Інші теми розглядаються тільки один раз, але на той момент, коли їх обговорюють в класі, вони можуть виявитися настільки ж значущими – і навіть захоплюючими – для учнів, як будь-яке з питань, що розглядається більш докладно та ретельно. Деякі з цих провідних тем, часто повторюваних в "Лізі", зокрема про добро, вірування, переконання, справедливість, не набувають логічного оформлення у висновках. Це методичний задум: намагатися дати своїм учням почуття миті, паузи для роздумування і розуміння складності філософських ідей у той самий момент, коли ви намагаєтесь допомогти їм зрозуміти й оцінити ці ідеї.

М.Ліпман попереджує про необхідність часу, терпіння, уважності до учнів з позицій учителя. Пройде немало часу роботи "спільноти дослідників" у класі, щоб результати стали більш-менш очевидними. Автор визначає чинники, що вказують на них: "діти почнуть читати більш повільно; вони навчатися роздумувати над кожною сюжетною лінією; учні почнуть все з більшою увагою дослухатися до того, що вони та їхні однокласники говорять; стануть більше вимогливими до своїх висловлювань, власних думок і почуттів. Ця підвищена уважність з боку учнів аналогічно відіб'ється на тому, як і що вони пишуть, у тому числі з інших предметів. У вчителя також підвищується компетенція слухати дітей: "вони почнуть чути, як учні використовують свої терміни та контексти, в яких вони вживають їх, без навмисного нав'язування дорослої інтерпретації розглядуваних понять" [5, с. III]. Таким чином, практикуючий вчитель по програмі "Філософія для дітей" має бути досвідченим Майстром. Не можна стати освіченим безпосередньо, якщо не проживати знов і не відтворювати тієї боротьби, що пізнало людство у віднайденні тих відповідей, які ми сьогодні приймаємо. Хороший учитель – це той, хто визнає, що дитина нездатна вважати викладення само собою зрозумілими. Так, знання з'являється в активній дії. М.Ліпман запропонував навчатися на той час в новій, рефлексивній моделі освіти, регулюючими ідеями якої є розумність, креативність і демократія.

У новелі "Ліза" піднімається ряд важливих філософських тем, які детально пояснюються у посібнику для вчителів. Такими провідними теоретичними ідеями є наступні: відношення логіки до етики; логічність у міркуваннях; право і справедливість; досконалість і право; свобода волі і детермінізм; природність; зміни і зростання; істинність; турбота; норми і правила; запитування і відповіді; міркування і міркування в межах морально-етичного дослідження.

Провідні ідеї практичної частини програми морально-етичних досліджень складають розмаїтий спектр, понад 100 актуальних для дітей проблематик: "як ми живемо?", "співчуття", "обов'язки і права", "подив", "індивідуальність і особистість", "вірування", "переконання", "таємниця", "фаталізм", "свобода", "непорозуміння батьків і дітей", "самовизначення", "знання та проінформованість", "друзі", "як можна

змінити характер?" та багато інших. Кожна з таких ідей, пропонується М.Ліпманом виключно як орієнтація до дискусії та досягнення мети морально-етичних досліджень. Ретельний їх огляд потребує окремого глибокого аналізу. Та вчитель повинен самостійно поповнювати даний список у відповідь на допитливість і запитування дітей.

У підсумку зазначимо, що автором даної статті неодноразово проводилися експериментальні заняття у школах м.Києва за програмою "Філософія для дітей", у тому числі з тематики морально-етичних досліджень під час яких діти проявляли допитливість у пізнанні, критичність і креативність у мисленні, логічність у судженнях, глибоке розуміння складних філософських концептів. Цьому сприяли як зміст занять, так і форма їх проведення – малочисельна група (12-14 учнів), яка бере активну участь в обговоренні-дослідженні, базованому на філософському діалозі. Вважаємо доцільним надалі теоретично розробляти філософські, психологічні, соціальні та політичні засади програми "Філософія для дітей" та практично втілювати її в навчально-виховному процесі середньої освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Дьюї Дж. Реконструкція в філософії / Джон Дьюї; пер. с англ. М.Занадворова. – М.: Логос, 2001. – 162 с.
2. Dewey J. Essays in Experimental Logic / J. Dewey. – Chicago, The University of Chicago Press, 1916. – 444 pp. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://archive.org/details/essaysinexperim03dewegoog>
3. Dewey J. The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action / J. Dewey. – New York: Minton, Balch & Company, 1929. – 318 pp. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://archive.org/details/questforcertaint032529mbp>
4. Handbook of moral development. Killen, M., & Smetana, J.G. – Mahwah, NJ: Psychology Press, 2013. – 656 pp.
5. Lipman M., Sharp A.M. Ethical Inquiry. Instructional Manual to Accompany LISA / Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp. – Lanham-New York-London: University Press of America, 1985. – 414 pp.
6. Sprod T. Philosophical Discussion in Moral Education: The Community of Ethical Inquiry (Routledge International Studies in the Philosophy of Education) / Tom Sprod. – Routledge: Taylor & Francis Group, 2003. – 240 pp.

References

1. D'yui Dzh. Rekonstruktsiya v filosofii / Dzhon D'yui; per. s angl. M.Zanadvorova. – M.: Logos, 2001. – 162 s.
2. Dewey J. Essays in Experimental Logic / J. Dewey. – Chicago, The University of Chicago Press, 1916. – 444 pp. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://archive.org/details/essaysinexperim03dewegoog>
3. Dewey J. The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action / J. Dewey. – New York: Minton, Balch & Company, 1929. – 318 pp. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://archive.org/details/questforcertaint032529mbp>
4. Handbook of moral development. Killen, M., & Smetana, J.G. – Mahwah, NJ: Psychology Press, 2013. – 656 pp.
5. Lipman M., Sharp A.M. Ethical Inquiry. Instructional Manual to Accompany LISA / Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp. – Lanham-New York-London: University Press of America, 1985. – 414 pp.
6. Sprod T. Philosophical Discussion in Moral Education: The Community of Ethical Inquiry (Routledge International Studies in the Philosophy of Education) / Tom Sprod. – Routledge: Taylor & Francis Group, 2003. – 240 pp.

Adamenko N. B., Ph.D., Associate Professor, Department of Philosophy, National Pedagogical University M. P. Dragomanova (Ukraine, Kiev), adamenkonb@ukr.net

"Ethical Inquiry" in the class based on M. Lipman's "Philosophy for Children" program

The theoretical principles of the "Philosophy for Children" program are reasoned in terms of M.Lipman's Ethical Inquiry, considered as a method of teaching children to think about the world and seek guidance in it through questioning and critical & creative thinking, the study of the problems and finding solutions based on a reasonableness to difficult life situations.

Moral development of students is considered by the author in the narrow and broad meanings. First, it is a moral education that is immanently present in the school as the desire of teachers to edify, pledge to listen, teach moral categories, follow the rules and standards of conduct. And, secondly, the moral development of students is the process of inquiry that does not literally explain to the children the concept of morality from the position of an adult, but generates the content and values in the form of joint discussion and reflection of the participants in an atmosphere of mutual trust and care.

It is concluded that M.Lipman's Ethical Inquiry can form the basis of practice with children in Ukrainian schools to promote moral responsibility and moral intelligence of children.

Keywords: community of inquiry, ethical inquiry, instrumentalism, moral development, moral judgments, philosophy for children.

Адаменко Н. Б., кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Национальный педагогический университет им. М. П. Драгоманова (Украина, Киев), adamenkonb@ukr.net

"Морально-етические исследования" в классе (на основе программы "Философия для детей" М. Липмана)

Обосновываются теоретические положения программы "Философия для детей" в части морально-этических исследований М.Липмана, что рассматривается как методика обучения рассуждать о мире и искать ориентации в нем через вопрошание, критичность и креативность в мышлении, исследование проблем и поиск путей решения сложных жизненных ситуаций на началах разумности.

Нравственное развитие учащихся рассматривается автором методики в узком и широком смыслах. Во-первых, это нравственное воспитание, что имманентно присутствует в школе как стремление учителя учить, заставлять слушать, обучать категориям морали, придерживаться установленных правил и норм поведения. Но, во-вторых, нравственное развитие учащихся происходит как процесс исследования, не буквально разъясняет детям понятие морали с позиций взрослого человека, а формирует их содержание и ценности в виде совместного обсуждения и рефлексии участников в атмосфере взаимного доверия и заботы.

Делается вывод, что морально-этические исследования М.Липмана могут стать основой практики с детьми в украинской школе для содействия моральной ответственности и морального интеллекта детей.

Ключевые слова: инструментализм, нравственное развитие, морально-этические исследования, моральные суждения, сообщество исследователей, философия для детей.

* * *

УДК 37.013.73

Панченко Л. М.
кандидат філософських наук, доцент, старший науковий співробітник відділу інтернаціоналізації вищої освіти, Інститут вищої освіти НАПН України (Україна, Київ), leran@ukr.net

ГУМАНИТАРНА СКЛАДОВА ВИЩОЇ ОСВИТИ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Гуманізація освітньої сфери набуває реальних ознак лише в результаті ґрунтовної рефлексії щодо фундаментальних проблемних аспектів. Проаналізовано, що актуальність гуманітарних наук обумовлена як розвитком гуманітарного знання, так і змінами, що відбуваються в самій філософії. Бурхливий розвиток гуманітарних дисциплін стимулює поглиблення їх самосвідомості, дослідження їхньої природи і методологічної специфіки. Критерієм цього знання є не точність пізнання, а глибина проникнення. Глибина розуміння є основним критерієм науковості гуманітарного пошуку, завдання якого бінарні: розуміння сенсу і водночас включення осягнутого (освоєного, прийнятого, легітимізованого на рівні стереотипів свідомості) сенсу в контекст сучасності.

Проаналізовано сутнісні ознаки гуманізації і гуманітаризації сучасної освіти. Гуманітаризація є наслідком і водночас причиною, чинником і завданням гуманізації суспільного буття. Головним завданням, яке постає в контексті потреб гуманітаризації освіти, є взаємобогачення і взаємодоповнення знань з окремих предметів, що має сприяти створенню системного образу світу. Така освіта має бути спрямована на розвиток евристичних і креативних знань, досвіду творчої діяльності.