

Альдона ПОБОЄВСЬКА
Aldona POBOJEWSKA



ДЛЯ ЧОГО, КОГО І ЯК УЧИТИ ФІЛОСОФІЇ?¹

Відсутність на сьогоднішній день філософської освіти в школі є значною прогалиною у вихованні польської молоді. У статті, перш за все, зазначаються деякі завдання філософської освіти. Далі авторка розмірковує над тим, яка стратегія філософської освіти мінімізувала б можливість невдачі ентузіазму її запровадження у школі. Вирішуючи цю дилему, вона висловлює і обґрунтовує тезу, відповідно до якої потрібно починати вивчення філософії не зі знайомства з її змістом, а з підготовки учнів до занять з нею, тобто з вироблення в них певних компетенцій, які уможливають актуалізацію проблем, запропонованих філософією. У зв'язку з цим авторка виокремлює принаймні два етапи філософської освіти: **вступний (компетентнісний)**, що спеціалізується на виробленні в учня вмінь, необхідних для занять філософією (наприклад, здивування, усвідомлення власного незнання, вміння поставити себе в ситуації питань, чи вміння вести діалог), і **основний етап (змістовний)**, який пропонує змістовний матеріал, незалежно від того, чи це вивчення в хронологічному порядку, чи проблемне. Прийняття такої позиції в загальних рисах визначає, кого і як навчати філософії.

Ключові слова: філософська освіта, філософія, компетентнісний етап, змістовний етап, здивування, усвідомлення власного незнання, діалог, філософське пізнання, компетенції, філософська рефлексія, європейська єдність, філософування, навчання.

У зв'язку зі здійсненими Міністерством освіти і науки кроками з впровадження викладання філософії² в польській школі знову навколо цієї теми відродилася «громадська дискусія». У щоденній та спеціалізованій періодиці з'являються тексти, присвячені аналізу цієї діяльності. Це цінні дум-

1 Переклад з польської Ю. Кравченко.

2 Більше двох років тому активізувалася міністерська діяльність щодо формування навчального плану з викладанням філософії в середніх школах.

ки, в яких відбита прихильність громадської думки щодо цієї ініціативи, а, особливо, думки батьків та педагогів, що сприяє її успіху¹.

Тим не менш, у той же час важливо, щоб фахівці, тобто теоретики освіти і вчителі філософії усіх рівнів освіти, активізували зусилля з метою розробки **цілісної моделі філософської освіти**. У ній поряд з відповіддю на питання: **чому і для чого**, має бути включення філософії у виховання молоді, що також тісно пов'язане з цим питанням і є дуже важливим, тому що визначає перебіг і результати всієї акції, оскільки вказує на те: **кого і як вчити**². У даній статті я торкаюся цих же питань. У першій її частині ще раз зупиняюся на питанні про цілі філософської освіти. У другій — звертаю увагу на необхідність виокремлення принаймні **двох етапів викладання філософії: початково-компетентнісного і наступного за ним — змістовного**. Прийняття такого рішення в загальних рисах визначає, кого і як навчати філософії.

I

Для чого і навіщо навчання філософії в школі? Філософія і здатність до рефлексії

Відсутність філософської освіти до сьогодні в польській початковій школі є суттєвою прогалиною в освіті польської молоді. Внаслідок чого її бачення світу позбавлене власної перспективи, яка набуває все більшого значення за часи радикальної і всепроникної трансформації. Якщо говорити коротко, то можна стверджувати, що їй не вистачає, насамперед, особливого погляду, що виходить за рамки поверхневого розуміння реальності, та у зв'язку з цим також усвідомлення статусу, обсягу та важливості інформації, отриманої з різних джерел. Такого глибокого і всебічного погляду на світ вчить філософія. Можна сказати, що основна роль філософської освіти полягає не стільки в отриманні знань про раніше невідомі явища і події, не стільки в навчанні прогнозувати та проектувати майбутнє, скільки у формуванні **нового погляду та підходу до реальності**.

В рамках філософії підіймаються дійсно важливі проблеми, що не виникають у межах інших дисциплін, як, наприклад, питання про існування, знання, сенс, істину, добро, щастя і т.ін., і даються відповіді на ці питання, хоча жодна з них не є остаточною. При цьому засаднича цінність філосо-

1 Це надзвичайно складне завдання, тому що переважна більшість дорослих поляків або не мала жодних контактів з філософією, оскільки у післявоєнний період вона не входила до переліку шкільних предметів, або пройшла курс під назвою марксистська філософія, яка викладалася як ідеологічна дисципліна, спотворюючи суть філософії як такої.

2 У цьому контексті особлива увага повинна бути приділена тексту В. Камінської «До питання навчання філософії» (Kamińska, 2006/2007), в якому розглядається це питання.

фії не знаходиться саме у формулюванні її проблем і не в спонуканні до рефлексії над ними, а, в першу чергу, в усвідомленні її адептами того, що існує багато нееквівалентних розв'язань цих проблем, де жодне з них не має беззаперечного статусу (Russell, 2003: s. 168–175). Це усвідомлення можливості сумніву у будь-якій концепції добра, істини і т.п. породжує наслідки як в особистій, так і в суспільній площинах. У першій—**зменшується "догматична впевненість в собі"**(Russell, 2003: s.175), яка характеризує здоровий глузд у підході до дійсності. Іншими словами, **збурює почуття очевидності**, що речі є такими, як вони представлені в поточному мисленні. Це, в свою чергу, дозволяє змінити перспективу бачення світу і зумовлює перехід від операційного до **рефлексивного способу буття**, важливого в європейській традиції. Він також сприяє формуванню терпимості та відкритості (Marquard, 1994: s. 110–114). У суспільній площині ця свідомість дозволяє побачити недоліки в нинішньому світовому порядку і водночас здобути переконання щодо можливості і необхідності його вдосконалення.

Філософія та ідея європейськості

«Так як ми звертаємося до людей, а не до істот, що ведуть божественне життя, то з огляду на це треба додати до тих закликів (до філософування АП) **корисні поради в політичному та практичному житті ...**» (Arystoteles, 1988: Frg. 7). Дотримуючись цієї поради Арістотеля, звертаю увагу на те, що філософія стає необхідним елементом виховання, особливо в нашій нинішній політичній ситуації, коли величезного статусу набуває ідея європейськості. Отже, наднаціональний аспект цієї дисципліни (який включає в себе це рефлексивне ставлення до реальності і водночас розуміння значень основних категорій середземноморського культурного контексту, наприклад, таких, як істина, знання, людяність, розум, мудрість і т.ін.) визначає, що навчання її досконало сприяє **формуванню почуття європейської єдності**. Європейскість не успадковується ні біологічно, ні в будь-який інший спосіб, але повинна бути прищеплена в процесі навчання, а потім проявлена в особистості. Вона пов'язана не лише спільністю територій, кордонів, прав та економічних інтересів, а й спільністю цінностей та ідей (Geremek, 2003), ставленням до світу і специфікою здійснюваної діяльності. Ми не народжуємося європейцями, але можемо стати ними (Wesoły, 2002: s. 178). Очевидно, що цьому сприяє більш тісний контакт з філософією.

Філософія і практичні переваги

Багато авторів підкреслюють нефункціональний, непрактичний характер філософії. Це твердження потребує пояснення. Немає жодних

сумнівів, що цілі філософської рефлексії відрізняються від операційного мислення (тобто практичного, властивого повсякденному мисленню і деяким рівням науки).

Філософія досліджує свій предмет з огляду на саме знання про нього, а не з огляду будь-якого зовнішнього застосування до предмету, як це робить операційне мислення. Тобто по-філософськи запитаємо, наприклад, так: *як існує стілець*, а з позицій операційного мислення: *як зробити стілець*. Іншими словами, операційна рефлексія спрямована на практичне розуміння, прагне здобути знання, яке можна використати, тобто знання є засобом для досягнення мети, що лежить поза нею. Філософське мислення, натомість, має аутотелічний характер, тобто хоче щось зрозуміти заради самого розуміння,¹ і не турбується щодо будь-якого застосування отриманих знань. Так, однак, виглядає справа виключно з першого поверхового погляду, бо при глибшому аналізі філософські знання мають також практичні наслідки. Це підтверджують дослідження, які свідчать про те, що статистично фахівці різних галузей, які володіють культурою філософування, набагато краще вирішують професійні завдання, їм легше перекваліфікуватися, якщо виникне така необхідність, ніж їхнім колегам, які не мають навичків цієї культури. Більше того, фахівці з філософії після швидкої перекваліфікації в іншій професії ефективніше працюють на керівних посадах, ніж спеціально навчені фахівці даної сфери (Sztompka, 2001). Таким чином, ризикуючи, можна зробити такий висновок: філософська освіта підвищує ефективність окремих осіб в різноманітній операційній діяльності².

Так відбувається тому, що завдяки філософській освіті реалізуються не тільки властиві їй функції та завдання (вище йшлося про збурення точки зору здорового глузду і переходу від догматичного ставлення до рефлексійного, про відкриття нового пласту проблем людського буття у світі, про формування відчуття європейської єдності). Але крім цього і, можливо, перш за все—**вона підтримує «за нагоди» реалізацію «позафілософських» завдань освіти як такої**. До них належать розвиток навичок якісного, критичного мислення, чи здатності брати участь в діалозі в дусі терпимості та співпраці, а також навчання мистецтву максимально чіткого формулювання власної точки зору, її обґрунтування та розпізнавання когнітивної вартості аргументів опонента, а також застосування базових

1 Розуміння, якщо подивитися хронологічно, є найстарішою функцією, приписуваною філософії. Так вважали великі класики античності Платон і Арістотель. Філософія була для них любов'ю до мудрості, вони «(...) шукали знання заради пізнання, а не для якоїсь вигоди» (Arystoteles, 1983).

2 Детальніше про переваги філософської освіти йдеться в працях: *O niezbywalności „historii filozofii” w programach szkół wyższych*, в: R. Ziemińska, I. Ziemiński (red.) *Byt i sens. Księga pamiątkowa VII Polskiego Zjazdu Filozoficznego w Szczecinie 14–18 września 2004 roku*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2005, s. 249–256, та *Przyszłość potrzebuje przeszłości. O konieczności nauczania historii filozofii w szkołach wyższych*, в: „Forum Akademickie”, 2004, nr 7–8.

логічних операцій (Див.: Podstawa, 2007). Коротше кажучи, відповідно запроваджувана філософська освіта (про що йтиметься далі) сприяє розвитку глибоко усвідомленої самостійності та інтелектуальної зрілості. Ці компетенції є дефіцитом упродовж багатьох років серед учнів різних класів польських шкіл (Pezda, 2007). Зауважмо, що реалізація цих завдань належить до сфери виховних цілей освіти, у тому числі **виховання настанов і навичок**. Це надає їм перевагу наразі **перед цілями пізнавальними** (тобто поінформуванням) **як було донедавна**¹.

Таким чином, філософська освіта може принести польській молоді неоціненну користь. Вона не дає тільки знання, яким суб'єкт володіє. Вона дає таке знання, яке впливає на суб'єкта, змінюючи його позицію щодо світу. Крім того, філософування пов'язане з необхідністю прояву інтелектуальних зусиль, що приводить до здобуття багатьох ментальних компетенцій, необхідних у сучасному світі.

II

Кого і як навчати філософії?

Підхід до навчання філософії вимагає певної **зрілості і підготовки**. У зв'язку з цим не можна його починати занадто рано. Часто уникають відповідей на питання: яким має бути процес приготування, хто і коли вже вважається готовим? Ставлячи філософію в програмах старших класів загальноосвітніх шкіл, вважають, ймовірно, що всі передумови тоді вже виконані. Але це не так, особливо коли чітко невідомо, якими є умови. Нижче я опишу деякі з них.

Здивування

Проблема достатньої компетентності, щоб розпочати філософську освіту не є новою, підіймали її ще в античності. Платон (Platon, 2002) і Арістотель вважали, що необхідною умовою для філософування є здивування (Albert, 1991: s. 14), але кожен з них визнає його по-різному. Згідно з Платоном, воно є результатом визнання того, що погляд здорового глузду

¹ Я не буду тут докладно розглядати причини цієї переоцінки освітніх цілей. Обмежуся зауваженням основної особливості сучасного світу, в якому стабільність, порядок, циклічність змінили мінливість, новизна, інакшість і відмінність. Засоби знань та традиційні моделі діяльності, здобуті особою під час шкільного навчання, більше не є достатніми для того, щоб знайти себе в цій новій реальності. Але необхідним стає зусилля індивідуума, щоб спочатку визначити проблему, а потім самостійно віднайти адекватне його розв'язання. Звідси неоціненне значення автономії і творчих здібностей особистості, а здобути ці компетенції сьогодні набагато складніше та вимагає значно більше часу, ніж отримати саму інформацію, доступ до якої істотно полегшився.

на світ, в якому ми існуємо, і який вважаємо реальністю, реальним не є. Таке відкриття робить раб з платонівської печери, коли він відвертає голову від зображення тіней і дивиться в сторону світу реальних і істинних речей (Platon, 2002).

Натомість, Арістотель пише, що всі починають філософування від «здивування, що речі є такими, як вони є» (Arystoteles, 1983), і це породжує в них потребу пізнання причин такого стану речей. Спільним для обох наведених вище версій здивування є вихід за межі операційного мислення (практичного) і зосередження людиною уваги на образі світу, яким вона володіє.

Мова йде однак не про споглядання того, що вона бачить, а про самоусвідомлення, що не є очевидним. Крах цієї первинної, безрефлексійної очевидності викликає величезне здивування. Платонівський раб втрачає дотихчасову впевненість щодо статусу сприймаючої реальності. Він був переконаний, що вона є істинною і об'єктивною, а виявилася поверхневою і вторинною. Арістотелівський початківець-мислитель також виявляє, що він не знає причини актуального стану і перебігу речей.

Усвідомлення власного незнання

Здивування світом античні філософи тісно пов'язували із здобуттям **усвідомлення власного незнання** як ще однією умови для того, щоб розпочати філософування. «І хто безпорадний і здивований, пізнає своє незнання», — підсумовує Стагірит (Arystoteles, 1983). Так само вважав Платон. Він зазначав, що філософувати може тільки той, хто знає, що не знає. Гарно ілюструє цю думку його твердження про дурня, який не філософує. І все його нещастя полягає у власному переконанні, згідно з яким йому нічого не бракує, адже він все знає (Platon, 1982). У цьому контексті не можна не згадати сократівське «я знаю, що я нічого не знаю» і неоціненну роль, яку приписує мислитель знанню незнання при спробі філософувати. Навчання філософії починається (Krokiewicz, 1971: s. 277) на рівні іронії, на якому показується учневі, що він не знає того, про що думав, що знав. Тільки потім учень переходить до позитивної (майєвтичної) фази освіти, в якій разом із співрозмовником шукає нових розв'язань даної проблеми.

Знання про те, що ви щось не знаєте, це не просто незнання або невігластво, це — мудрість (Gadamer, 2002: s. 38), яка виробляє свого роду смиренність, що веде до визнання проблематичності поточних переконань про світ і уможливлює здобуття сенсу в питанні про щось, що в побутовому мисленні видається очевидним. З'єднується вона з **інтелектуальною вразливістю (чутливістю)**, яка полегшує **осягнення сенсу філософської проблематики**. Без виконання цієї умови, представлені вчителем філософські концепції розглядаються як відірвані від реальності, не торка-

ються слухача, є вимислом хворобливої, педантичної уяви. І сам викладач філософії опиняється в ситуації філософа платонівської печери, з якого сміються профани в кайданах, і, навіть, хочуть його вбити.

Ситуація запитання

Ще одна умова необхідна для здійснення філософування. Це — **здатність ставити себе в ситуацію питання**. Мова йде не про просту відповідь, яка спирається на попередньо отримані знання, а про складний (зініційований усвідомленням власного незнання) інтелектуальний процес, що охоплює саме формулювання питання (або прийняття існуючого питання як власного) і всі зусилля для пошуку його вирішення. Для цього необхідні різні навички і диспозиції, на деяких з них зупинюся. Почну з пізнавальної допитливості, наполегливості, мужності і віри у суть самостійного мислення, яке повинно супроводжувати увесь цей процес, оскільки зумовлює здійснення його подальших кроків.

Наступною навичкою є інтелектуальна «чуйність», яка дозволяє досягнути: проблематичність так званих нормальних ситуацій; уміння концентруватися; здатність використовувати знання з різних джерел та ефективність в її аналізі та синтезі. Окрім цього необхідним є мистецтво виокремлення проблеми і формулювання адекватних їй питань. Згадаю ще тільки про винахідливість у пошуку потенційних відповідей і проведенні уявних експериментів. Ці компетенції використовуються для вирішення різних проблем і не тільки філософських. Характер думки визначається типом проблеми, яка порушується, і пов'язаним з нею ступенем абстракції.

Діалог

Інструментом філософії, однак, як це могло здатися, є не монолог (внутрішній або зовнішній) у формі лекції, опису або розповіді, а **діалог**. Ведення його також вимагає виконання низки умов і володіння різними навичками. У початковій точці все відбувається інакше, ніж це є в монолозі та дискусії, оскільки необхідним тут є розуміння того, що не тільки я (як особа) маю рацію, але й мої співрозмовники потенційно теж мають власну думку. Ця передумова передбачає важливі наслідки, а саме: усвідомлення рівноправності осіб, що вступають в діалог, з огляду на виражені ними погляди. В результаті думка іншої особи не нівелюється, як це може трапитися в суперечці чи дискусії. Діалог орієнтує кожного з співрозмовників на інакшість, тобто наказує йому вийти з кола своїх переконань і спробувати зрозуміти позицію іншого. В діалозі необхідним є не лише спроба прослідкувати міркування співрозмовника і сумніви в його поглядах, а й вислови-

ти свою думку по темі і аргументувати її. Ця необхідність конфронтацій різних позицій, з одного боку, сприяє розвитку самосвідомості та ідентичності кожного з учасників діалогу; а, з іншого боку — стимулює їх до формулювання питання та пошуку на нього відповіді, ініціюючи розробку нових проблем і рішень, які до цього не стояли перед співрозмовниками.

Наведений перелік компетенцій, необхідний для здійснення філософської рефлексії (здивування, усвідомлення свого власного незнання, вміння поставити себе в ситуацію питання та ведення діалогу), не претендує на вичерпність. Але дозволяє, однак, зорієнтуватися щодо їх різноманіття і складності. Одні зумовлюють відкритість адепта філософії на її проблематику, інші визначають мотивацію щодо здійснення і тривання відповідного задуму, а ще інші є засобами, що зумовлюють цей задум і його розгортання.

Етапи філософської освіти

Компетенції, що дозволяють сприйняти філософський підхід, не розвиваються в молодій людини спонтанно, особливо при використанні *існуючих* методів навчання, і зокрема в нашому шкільництві. Ці методи, що вимагають від учня (як ми знаємо) правильного відтворення матеріалу, переказаного вчителем, формують навички сприйняття та розвивають пам'ять, але водночас закріплюють інтелектуальну пасивність учнів. Натомість, філософування ґрунтується, перш за все, як я вже зазначала, на самотійності мислення. Таким чином, аргументованим є висновок про те, що **польські студенти в переважній більшості не готові до здійснення філософування.**

З цих причин навчання філософії потрібно починати не зі знайомства зі змістом (яким можна перенаситити програми), а з підготовки учнів до зайняття у цій сфері, тобто до вироблення певних навичок, що дозволяють їм інтеріоризацію запропонованого філософією змісту. У контексті питань про стратегію викладання філософії доходимо висновку, що слід розрізняти принаймні **два основних етапи¹ філософської освіти: вступний, компетентнісний**, зосереджений на формуванні в учнів необхідних компетенцій для занять цією дисципліною, і **змістовного етапу** — зорієнтованого на знайомство студента (незалежно від того, чи це вивчення в хронологіч-

¹ У рамках цих основних етапів філософської освіти потрібно виокремити додаткові підетапи. Вони могли б виглядати так: перший підетап (початкова школа) — семінари з філософських досліджень (в будь-якому випадку уроки філософування); другий (середня школа) — визначення філософських тем в європейській культурі; третій (середня школа) — філософська пропедевтика, розглядувана як знайомство з вибором основних філософських питань і тенденцій; четвертий (другий рік бакалаврату) — історія філософії, п'ятий підетап (магістр) — методологія наук.

ному порядку, чи проблемне) з традиційними філософськими питаннями та їх рішеннями, пропонованими філософською традицією¹. Обидва ці етапи дуже важливі, і вони не можуть бути виключені з цілісного розгляду філософської освіти².

Представлена пропозиція поетапності філософської освіти відразу порушує питання: **кого навчати філософії**. Очевидно, що неможливо вважати успішним її навчання, якщо починати з останнього класу середньої школи. Тоді можна не встигнути з виконанням вищевказаних двох етапів. Перший етап — компетентнісний — потрібно розпочинати значно раніше за випускний клас, оскільки вимагає багато часу. Адже, як відомо, розвивати мотивацію та навички є вкрай важким завданням. Це можна робити в середній школі, але є деякі педагоги (я до них також належу), які вважають, що це повинно бути зроблено набагато раніше, а саме: на рівні початкової школи, і навіть у дитячому садку (Już w przedszkolu..., 1994).

Легше перейти **від** власних спроб філософування **до** зацікавлення тим, як інші вирішували проблеми (про які я знаю і вважаю це більш важливим, ніж зубріння філософських систем), до здійснення індивідуальних зусиль філософської рефлексії. Тому викладання філософії в школах слід починати з розвинення у учнів відповідних **компетенцій**, на які опираються певні **когнітивні настанови, вміння та мотивація**. Це не тільки збільшить шанси на успіх змістовного етапу навчання, але також і, можливо, перш за все, буде зміцнювати досягнення виховних цілей, які сьогодні стоять перед освітою.

Як вчити?

Повна відповідь на це питання виходить далеко за рамки цієї статті. Тому я обмежуся лише кількома зауваженнями. Дійсно, потрібно відійти від традиційних академічних програм і навчальних методів, потім необхідно підготувати широкий спектр пропозицій в цьому питанні. Найбільш спірним є питання про те, як навчити дітей філософувати. Зазначу, що розроблено різні способи реалізації цього завдання. Обговорення на цю тему розпочав

1 Детальніше про необхідність знайомства молоді з історією філософії йдеться в працях: *O niezbywalności „historii filozofii” w programach szkół wyższych*, в: R. Ziemińska, I. Ziemiński (red.) *Byt i sens. Księga pamiątkowa VII Polskiego Zjazdu Filozoficznego w Szczecinie 14–18 wrzesień 2004 roku*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2005, s. 249–256, а також є скорочена стаття: *Przyszłość potrzebuje przeszłości. O konieczności nauczania historii filozofii w szkołach wyższych*, в: „Forum Akademickie” 2004 nr 7–8).

2 Про поетапність філософської освіти йдеться у В. Камінської, вона пише: «Про викладання філософії можна говорити тільки тоді, коли викладання її стає передбачуваним і систематичним, коли всі рівні системи освіти — середня школа, старша школа, вища освіта — працюють на користь **поступового** (підкреслено — А.П.) розвитку філософської культури молоді» (Kamińska, 2006/12: s. 45).

американський професор філософії М. Ліпман, який створив програму під назвою «Філософія для дітей» (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1996).

Його проект отримав визнання і сьогодні реалізується в школах десятків країн. Засновано Асоціацію ICPIC *Міжнародна рада з філософського дослідження з дітьми* (International Council for Philosophical Inquiry with Children) з європейськими центрами в Граці, Амстердамі, Мадриді, Барселоні, Софії, Глазго, а також у Варшаві¹. У цих центрах працюють постійно за програмою Ліпмана і адаптують її до різних суспільних реалій. Польська група має значні досягнення. У нас створена власна модифікація американського методу. З'явилася серія навчальних посібників для роботи з її застосуванням, що містять пояснення основних положень і плани занять². Написано низку підручників для філософської освіти в середній школі, які також пропонують використовувати цей метод (Aduszkiewicz, Marciszek, Piłat, 2001; Diduszko, 2006). Говорячи про це, зазначу, що я також зробила свій внесок в дану справу, а саме: розробила модифіковану версію, яку пропоную під назвою *майстерні з філософського дослідження*³.

Нещодавно з'явився проект філософської освіти *Lego-Logos*. Це — привабливий і ефективний спосіб роботи з початківцями у вивченні філософії в будь-якому віці: від дитячого садка до вищої школи (Spychała, 2005; Spychała, 2006).

Все це є гарним початком для запуску програмної, успішної філософської освіти в польській школі. Але я повторю заклик, сформульований у вступі: для цього необхідні зусилля усього середовища, спрямовані на детальне опрацювання цілісної моделі філософської освіти дітей та молоді. Модель, яка б не ставила собі в якості основного завдання підготовку окремих учнів для предметної олімпіади, чи до вступу на філософські факультети. Потрібна така модель, яка б вписувалася б комплексну картину освіти кожного учня.

1 У 1993 році Роберт Пілат, тоді ще доктор, а сьогодні вже професор філософії створив Курси післядипломної освіти для викладачів при Інституті філософії та соціології Польської академії наук, учасники яких вивчали дану методику. Група випускників цих курсів зайнялася розповсюдженням, розвитком та адаптацією проекту Ліпмана (назвали його *філософування з дітьми*) до польських умов. Цю діяльність здійснює наразі Товариство філософської освіти «Фронезіс» (дивись <http://www.phronesis.republika.pl>).

2 Див.: перелік публікацій на сторінці <http://www.phronesis.republika.pl/publ.html>

3 А. Pobjewska, *Warsztaty z dociekań filozoficznych*, w: „Edukacja Filozoficzna” 1998, vol. 25, s. 117–130; А. Pobjewska, *Workshop in philosophischen Untersuchungen*, w: *Die Zukunft ist offen*. Ed. J. Mittelstraß, Universitätsverlag Konstanz, Konstanz 1999, 942–947; А. Pobjewska, *Filozofowanie — nowy wymiar edukacji*, w: *Pasja czy misja? O uczeniu filozofii*, D. Probuska, A. Olech, M. Woźniczka (red.) Częstochowa 2001, s.23–32; А. Pobjewska, *Dzieci mają głos. Dociekania filozoficzne z dziećmi i młodzieżą*, w: *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, J. Piekarski (red.), Wydawnictwo WSHE Łódź 2002, s. 315–323. А. Pobjewska, *Dociekania filozoficzne a propedeutyka filozofii. Nauczanie filozofii w szkole średniej*, w: *Dydaktyka filozofii. Doświadczenia, dylematy, osiągnięcia*, E. Piotrowska, J. Wiśniewski, (red.), Poznań 2002, s. 133–143.

Література:

1. Aduszkiewicz A., Marciszek P., Piłat R. (2001). Edukacja filozoficzna dla klasy I gimnazjum. Warszawa: Wydawnictwo STRNTOR.
2. Albert H. (1991). O Platońskim pojęciu filozofii, Warszawa.
3. Arystoteles (1983). Metafizyka, przeł. K. Leśniak, Warszawa: PWN.
4. Arystoteles (1988). Zachęta do filozofii, tłum. K. Leśniak, Warszawa: PWN.
5. Diduszek H. (2006). Edukacja filozoficzna w gimnazjum. Przewodnik metodyczny, Warszawa: Wydawnictwo STRNTOR.
6. Gadamer H.G. (2002). Idea dobra w dyskusji między Platonem a Arystotelesem. tłum. Z. Nerczuk Kęty: Wydawnictwo Antyk.
7. Geremek B. (2003). Unia wartości. W: Gazeta Wyborcza. 5–6. 07. Już w przedszkolu... ale jeszcze nie w szkole (1994), Forum, Nr 11.
8. Kamińska W. (2006/ 2007). W sprawie nauczania filozofii. *Forum Akademickie*, Nr 12, /3, s.45–50.
9. Krokiewicz A. (1971). Zarys filozofii greckiej. Od Talesa do Platona, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
10. Kula M. (2007). Słabo odejmują i piszą bez przecinków, W: *Rzeczpospolita*, 18.05(A4).
11. Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S. (1996), Filozofia w szkole, tłum. Elwich B., Łagodzka A. Warszawa: CODN.
12. Marciszek P., Piłat R. (2005). Edukacja filozoficzna dla klasy II gimnazjum. Warszawa: Wydawnictwo STRNTOR.
13. Marquard O. (1994). O nieodczynności nauk humanistycznych. W: tenże, *Apologia przypadkowości*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa: Oficyna Naukowa, s.100–118.
14. Pezda A., (2007). Skazani na klęskę? W: *Gazeta Wyborcza*, 29.05.
15. Platon,(2002). Teajtet. W: Platon, *Parmenides. Teajtet*, przeł. W. Witwicki, Kęty: Wydawnictwo Antyk.
16. Platon (2001). Państwo. W: Platon, *Państwo, Prawa*, przeł. W. Witwicki, Kęty: Wydawnictwo Antyk.
17. Platon (1982). Uczta. przeł. W. Witwicki, Warszawa: PWN.
18. Piłat R. (2005). Edukacja filozoficzna dla klasy II gimnazjum. Warszawa: Wydawnictwo STRNTOR.
19. Pobjewska A. (1998). Warsztaty z dociekań filozoficznych. W: Edukacja Filozoficzna, Nr 25, s.117–130 oraz w: M Woźniczka (red.) *Filozofia—sztuka myślenia i dobro wspólne. Sposoby uczenia się i nauczania filozofii*. Częstochowa: Apeiron, s.133–149.
20. Pobjewska A. (1999). Workshop in philosophischen Untersuchungen. W: J. Mittelstraß, (Ed) *Die Zukunft ist offen*. Konstanz: Universitätsverlag, s.942–947.
21. Pobjewska A. (2001). Filozofowanie—nowy wymiar edukacji. W: Pasja czy misja? O uczeniu filozofii, D. Probuca, A. Olech, M. Woźniczka (red.) Częstochowa: Apeiron, s.23–32.
22. Pobjewska, A. (2002). Dzieci mają głos. Dociekania filozoficzne z dziećmi i młodzieżą. W: J. Piekarski (red.) *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*. Łódź: Wydawnictwo WSHE s.315–323.

23. Pobjewska A. (2002). Dociekania filozoficzne a propedeutyka filozofii. Nauczanie filozofii w szkole średniej. W: E. Piotrowska, J. Wiśniewski, (red.) *Dydaktyka filozofii. Doświadczenia, dylematy, osiągnięcia*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s.133–143.
24. Pobjewska A. (2004). *Przyszłość potrzebuje przeszłości. O konieczności nauczania historii filozofii w szkołach wyższych*. W: Forum Akademickie, Nr 7–8, s.52–54.
25. Pobjewska A. (2005). O niezbywalności „historii filozofii” w programach szkół wyższych. W: Ziemińska R., Ziemiński I. (red.) *Byt i sens. Księga pamiątkowa VII Polskiego Zjazdu Filozoficznego w Szczecinie 14–18 września 2004 roku*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, s.249–256.
26. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych, techników, uzupełniających liceów ogólnokształcących i techników uzupełniających. *Załącznik nr 3* — MEN20.02.2007 r.
27. Russell B. (2003). *Problemy filozofii*, tłum. W. Sady, W. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
28. Spychała J.M., (2005). Lego-Logos, czyli jak nauczać filozofii za pomocą klocków lego. W: *Twórcza szkoła*, Nr 11, s.7–13.
29. Spychała J.M. (2006). Lego-Logos. O projekcie edukacji filozoficznej i jego artystycznym wymiarze. W: *APSOLUT. Pismo Studentów ASP*, czerwiec Nr 1, s.18–19.
30. Wesoly M. (2002). Zasadność nauczania historii filozofii w szkolnictwie wyższym: trudności i postulaty W: Piotrowska E., Wiśniewski J. (red.) *Dydaktyka filozofii. Doświadczenia — Dylematy — Osiągnięcia*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s.163–178.
31. Sztompka P. (2001). O zapotrzebowaniu na filozofów (wywiad), <http://www.radio.com.pl/>

Альдона Побоевская. Для чего, кого и как учить философии?

Отсутствие на сегодняшний день философского образования в школе создает значительный пробел в воспитании польской молодежи. В тексте, прежде всего, указываются некоторые задачи философского образования. Далее автор рассуждает о том, какая стратегия философского образования минимизировала бы возможность неудачи энтузиазма ее внедрения в школе. Решая эту дилемму, автор высказывает и обосновывает тезис, согласно которому нужно начинать изучение философии не со знакомства с ее содержанием, а с подготовки учащихся к занятиям философией, то есть с выработки у них определенных навыков, позволяющих актуализировать проблемы, предложенные философией. В связи с этим автор выделяет по крайней мере два этапа философского образования: **вводный (компетентностный)**, который специализируется на выработке у учащегося компетенций, необходимых для занятий философией (например, удивление, осознание собственного незнания, умение поставить себя в ситуации вопросов, или умение вести диалог) и **основной этап (содержательный)**, предлагающий материал, изучение содержания которого может строиться либо в хронологическом порядке либо проблемно. Принятие такой позиции в общих чертах определяет, кого и как учить философии.

***Ключевые слова:** философское образование, философия, компетентностный этап, содержательный этап, удивление, осознание собственного незнания, диалог, философское познание, компетенции, философская рефлексия, европейское единство, философствование, обучение.*

Aldona Poboyevska. What for, whom and how to teach philosophy?

The lack of philosophical education in school today leads to a significant gap in the education of Polish youth. In the paper, first of all, we specify some objectives of philosophical education. The author reasons about what strategy for philosophical education would minimize the possibility of failure of its implementation in the school. Solving this dilemma, she expresses the thesis and argues that it is necessary to begin the study of philosophy not with exploring its contents, but with preparing students for philosophizing, which means developing certain competence that make possible the actualization of the problems suggested by the philosophy. In this regard, the author distinguishes at least two **stages of philosophical education: introductory (competence-based) one** focuses on developing student's skills which are necessary to study philosophy (e.g., wonder, awareness of own lack of knowledge, the ability to put yourself in the situation of issues, the ability to engage in dialogue), and **the main stage (content-related)**, which provides content, whether studying it in chronological order or through problem solving. The adoption of such a position in general terms, defines, whom and how to teach philosophy.

***Keywords:** philosophical education, philosophy, competence-based stage, content-related stage, wonder, awareness of own ignorance, dialogue, philosophical inquiry, competence, philosophical reflection, European unity, philosophizing, teaching.*

Альдона Побоевська — доктор габілітований, професор кафедри епістемології та філософії науки Лодзького університету (Польща). Сфера інтересів: епістемологія, філософія освіти і виховання. Стипендіатка Фонду Александра фон Гумбольдта та Фондації Вальтера Ратенау. Авторка численних наукових праць, надрукованих у наукових польських та німецьких журналах, а також низки філософських перекладів з німецької на польську. Познайомившись з програмою М. Ліпмана, запропонувала власну модифікацію цієї освітньої методики під назвою «Майстерня філософських досліджень». З 1994 року професор А. Побоевська працювала за даною методикою з різними віковими групами, зокрема, з учнями початкової та середньої школи, зі студентами, викладачами та слухачами Університету третього віку (пенсіонерами). Наразі навчає методиці студентів та вчителів. Професор Альдона Побоевська є Президентом Товариства філософської освіти "ФРОНЕЗИС" (<http://phronesis.org.pl/>), метою якої є поширення ідеї філософського запиту. E-mail: aldonap@uni.lodz.pl

Aldona Poboyevska — Dr. Hab., Professor of Epistemology and Philosophy of Science Department in Lodz University (Poland). Research interests: epistemology and philosophy of education. She is Alexander von Humboldt and Walther-Rathenau Foundations scholar, the author of numerous papers, published in Polish and German research journals. Professor A. Poboyevska is translator of many philosophical publications from German to Polish. Inspired by M. Lipman's program she has created own modification of this educational methods with name "Workshops of philosophical inquiry" ("Warsztaty z dociekań filozoficznych"). Since 1994 Professor A. Poboyevska has practiced this method with different age groups, including students of primary schools and lyceums, with students, teachers and students of the University of the Third Age (pensioners). Currently she is teaching students and teachers by this methodology. Professor Aldona Poboyevska is President of Association of philosophical education "PHRONESIS"(<http://phronesis.org.pl/>) whose goal is to spread the idea of philosophical inquiry. E-mail: aldonap@uni.lodz.pl