



---

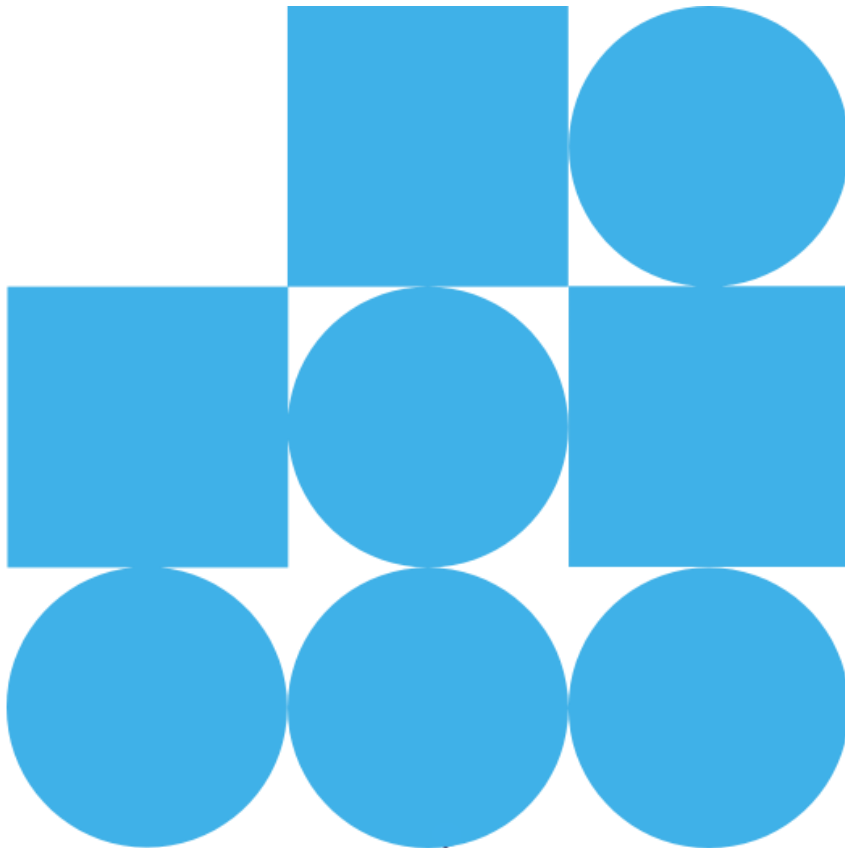
Seria praktyk edukacyjnych 32

---

## Filozofia dla dzieci

Keith J. Topping, Steve Trickey i Paul Cleghorn

*Tłumaczone przez Barbara Blackbourn i Agnieszkę Bugaj*



## **Redakcja**

Seria praktyk edukacyjnych

Współprzewodniczący:

### **Mmantsetsa Marope**

Dyrektor, UNESCO International Bureau of Education

### **Stella Vosniadou**

Flinders University of South Australia, Australia

Członkowie:

### **Lorin Anderson**

University of South Carolina, USA

### **Maria Ibarrola**

National Polytechnical Institute, Meksyk

Redaktor naczelny:

### **Simona Popa**

UNESCO International Bureau of Education, Szwajcaria

## **International Academy of Education (*Międzynarodowa Akademia Edukacyjna*)**

International Academy of Education (IAE) jest stowarzyszeniem naukowym non-profit, które promuje badania edukacyjne oraz ich rozpowszechnianie i wdrażanie. Założona w 1986 roku Akademia poświęca się wzmacnianiu wkładu badań, rozwiązywaniu krytycznych problemów edukacyjnych na całym świecie oraz zapewnianiu lepszej komunikacji między decydentami, badaczami i praktykami.

Siedziba Akademii znajduje się w Royal Academy of Science, Literature, and Arts w Brukseli w Belgii, a jej centrum koordynacyjne znajduje się na Curtin University of Technology w Perth w Australii.

Ogólnym celem IAE jest wspieranie doskonałości naukowej we wszystkich dziedzinach edukacji. W tym celu Akademia dostarcza w odpowiednim czasie syntezę dowodów naukowych o międzynarodowym znaczeniu. Akademia przedstawia również krytykę badań i ich podstaw dowodowych oraz ich zastosowania w polityce.

Obecni członkowie Rady Dyrektorów Akademii to:

**Doug Willms**, University of New Brunswick, Kanada (Przewodniczący)

**Barry Fraser**, Curtin University of Technology, Australia (Dyrektor wykonawczy)

**Lorin Anderson**, University of South Carolina, USA (Prezydent-elekt)

**Maria de Ibarrola**, National Polytechnical Institute, Meksyk (Poprzednia prezydent)

**Marc Depaepe**, University of Leuven, Belgia

**Kadriye Ercikan**, University of British Columbia, Kanada

**Gustavo Fischman**, Arizona State University, USA

## International Bureau of Education (*Międzynarodowe Biuro Edukacji*)

International Bureau of Education (IBE) zostało założone w 1925 r. jako prywatna organizacja pozarządowa przez wiodących szwajcarskich pedagogów w celu zapewnienia intelektualnego przywództwa i promowania międzynarodowej współpracy w dziedzinie edukacji. W 1929 roku IBE stała się pierwszą międzyrządową organizacją w dziedzinie edukacji. W tym samym czasie Jean Piaget, profesor psychologii na Uniwersytecie Genewskim, został dyrektorem i przez 40 lat kierował IBE, z Pedro Rosselló jako asystentem dyrektora.

W 1969 roku IBE stało się integralną częścią UNESCO, zachowując jednocześnie autonomię intelektualną i funkcjonalną.

IBE jest instytutem UNESCO kategorii I i centrum doskonałości w zakresie programów nauczania i spraw pokrewnych. Jego misją jest wzmacnianie zdolności państw członkowskich do projektowania, rozwijania i wdrażania programów nauczania, które zapewniają równość, jakość, przydatność rozwojową i efektywne wykorzystanie zasobów systemów edukacji i uczenia się.

Mandat IBE-UNESCO strategicznie pozycjonuje go w celu wspierania wysiłków Państw Członkowskich w realizacji celu Zrównoważonego Rozwoju 4 (Sustainable Development Goal 4 - SDG4), wysokiej jakości edukacji dla wszystkich, a także innych celów zrównoważonego rozwoju, których sukces zależy od skutecznych systemów edukacji i uczenia się.

## O serii

Seria została zapoczątkowana w 2002 roku jako wspólne przedsięwzięcie International Academy of Education (IAE) i International Bureau of Education (IBE). Do tej pory opublikowano 30 broszur w języku angielskim, a wiele z nich zostało przetłumaczonych na kilka innych języków. Sukces serii pokazuje, że broszury zaspokajają zapotrzebowanie na praktyczne informacje oparte na badaniach w edukacji.

Ponadto seria jest wynikiem starań IBE o ustanowienie globalnego partnerstwa, które uznaje rolę pośrednictwa wiedzy jako kluczowego mechanizmu poprawy dostępu merytorycznego decydentów i różnych praktyków do najnowocześniejszej wiedzy. Zwiększony dostęp do odpowiedniej wiedzy może również poinformować praktyków edukacji, decydentów i rządy, w jaki sposób wiedza ta może pomóc w rozwiązywaniu pilnych międzynarodowych problemów, w tym między innymi w zakresie programu nauczania, nauczania, uczenia się, oceny, migracji, konfliktów, zatrudnienia i sprawiedliwego rozwoju.

Rządy muszą zadbać o to, aby ich systemy edukacji spełniały swój podstawowy i niepodważalny mandat, którym jest promowanie uczenia się i, ostatecznie, tworzenie efektywnych osób uczących się przez całe życie. Przy agresywnym tempie zmian kontekstualnych w 21 wieku, uczenie się przez całe życie jest decydującym źródłem zdolności adaptacyjnych, zdolności do adaptacji oraz odporności wymaganej do sprostania wyzwaniom i możliwościom. Jednak dla wielu krajów na całym świecie skuteczne ułatwienie nauki pozostaje zniechęcającym wyzwaniem. Efekty uczenia się pozostają słabe i nierównomierne. Nieznośnie wysoki odsetek osób uczących się nie nabywa kompetencji niezbędnych do uczenia się przez całe życie, takich jak trwała umiejętność czytania i pisania, umiejętności cyfrowe, krytyczne myślenie, komunikacja, rozwiązywanie problemów, a także kompetencje potrzebne do zatrudnienia i na całe życie. Niepowodzenie systemów w ułatwianiu uczenia się współistnieje z imponującymi postępami w badaniach edukacyjnych, napędzanych badaniami z różnych dziedzin, w tym nauk o uczeniu się, zwłaszcza neuronauki o uczeniu się, oraz postępów technologicznych.

Inicjatywa wymiany wiedzy IBE ma na celu zlikwidowanie luki między wiedzą naukową na temat uczenia się a jej zastosowaniem w polityce i praktyce edukacyjnej. Kieruje się przekonaniem, że głębsze zrozumienie uczenia się powinno poprawić nauczanie, uczenie się, ocenianie i strategię dotyczące uczenia się przez całe życie. Aby skutecznie przewidzieć i pokierować wymaganymi ulepszeniami, decydenci i praktycy muszą być w pełni świadomi doniosłego dialogu z badaniami.

IBE uznaje postępy, które zostały już poczynione, ale także to, że nadal pozostaje dużo do zrobienia. Można to osiągnąć jedynie poprzez solidne partnerstwo i wspólne zobowiązanie do wykorzystywania wcześniejszych doświadczeń i ciągłego dzielenia się wiedzą.

Broszury „Praktyki edukacyjne” ilustrują te ciągłe wysiłki zarówno International Academy of Education, jak i International Bureau of Education, mające na celu informowanie decydentów i praktyków o najnowszych badaniach, aby mogli lepiej podejmować decyzje i interwencje związane z opracowywaniem programów nauczania, nauczaniem, uczeniem się i ocenianiem.

### Poprzednie tytuły z serii „Praktyki edukacyjne”:

1. Teaching (Nauczanie), *Jere Brophy*, [36]\*.
2. Parents and learning (Rodzice i nauka), *Sam Redding*, [36].
3. Effective educational practices (Skuteczne praktyki edukacyjne), *Herbert J. Walberg i Susan J. Paik*, [24].
4. Improving student achievement in mathematics (Poprawa osiągnięć uczniów z matematyki), *Douglas A. Grouws i Kristin J. Cebulla*, [48].
5. Tutoring (Korepetycje), *Keith Topping*, [36].
6. Teaching additional languages (Nauczanie dodatkowych języków), *Elliot L. Judd, Lihua Tan i Herbert, J. Walberg*, [24].
7. How children learn (Jak uczą się dzieci), *Stella Vosniadou*, [32].
8. Preventing behaviour problems: What works (Zapobieganie problemom z zachowaniem: co jest skuteczne), *Sharon L. Foster, Patricia Brennan, Anthony Biglan, Linna Wang i Suad al-Ghaith*, [30].
9. Preventing HIV/AIDS in schools (Zapobieganie HIV/AIDS w szkołach), *Inon I. Schenker i Jenny M. Nyirenda*, [32].
10. Motivation to learn (Motywacja do nauki), *Monique Boekaerts*, [28].
11. Academic and social emotional learning (Uczenie się akademickie i społeczno-emocjonalne), *Maurice J. Elias*, [31].
12. Teaching reading (Nauczanie czytania), *Elizabeth S. Pang, Angaluki Muaka, Elizabeth B. Bernhardt i Michael L. Kamil*, [23].
13. Promoting pre-school language (Promowanie języka przedszkolnego), *John Lybolt i Catherine Gottfred*, [27].
14. Teaching speaking, listening and writing (Nauczanie mówienia, słuchania i pisanie), *Trudy Wallace, Winifred E. Stariha i Herbert J. Walberg*, [19].
15. Using new media (Używanie nowych mediów), *Clara Chung-wai Shih i David E. Weekly*, [23].
16. Creating a safe and welcoming school (Tworzenie bezpiecznej i przyjaznej szkoły), *John E. Mayer*, [27].
17. Teaching science (Nauczanie przedmiotów ścisłych), *John R. Staver*, [26].
18. Teacher professional learning and development (Kształcenie i rozwój zawodowy nauczycieli), *Helen Timperley*, [31].
19. Effective pedagogy in mathematics (Skuteczna pedagogika w matematyce), *Glenda Anthony i Margaret Walshaw*, [30].
20. Teaching other languages (Nauczanie innych języków), *Elizabeth B. Bernhardt*, [29].
21. Principles of instruction (Zasady nauczania), *Barak Rosenshine*, [31].
22. Teaching fractions (Nauczanie ułamków), *Lisa Fazio i Robert Siegler*, [25].

23. Effective pedagogy in social sciences (Skuteczna pedagogika w naukach społecznych), *Claire Sinnema i Graeme Aitken*, [32].
24. Emotions and learning (Emocje i nauka), *Reinhard Pekrun*, [30].
25. Nurturing creative thinking (Pielęgnowanie kreatywnego myślenia), *Panagiotis Kampylis i Eleni Berki*, [26].
26. Understanding and facilitating the development of intellect (Zrozumienie i ułatwienie rozwoju intelektu), *Andreas Demetriou i Constantinos Christou*, [31].
27. Task, teaching and learning: improving the quality of education for economically disadvantaged students (Zadanie, nauczanie i uczenie się: podnoszenie jakości edukacji uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji ekonomicznej), *Lorin W. Anderson i Ana Pešikan*, [30]\*.
28. Guiding principles for learning in the twenty-first century (Wiodące zasady uczenia się w XXI wieku), *Conrad Hughes i Clementina Acedo*, [24].
29. Accountable talk: Instructional dialogue that builds the mind (Odpowiedzialna rozmowa: instruktażowy dialog, który buduje umysł), *Lauren B. Resnick, Christa S. C. Asterham i Sherice N. Clarke*, [32].
30. Proportional reasoning (Rozumowanie proporcjonalne), *Wim Van Dooren, Xenia Vamvakoussi, i Lieven Verschaffel*, [30].
31. Math Anxiety (Niepokój matematyczny), *Denes Szűcs i Irene Mammarella*, [34].

\*[36] – Oznaczenie ilości stron brochury

Tytuły te można pobrać ze stron internetowych IEA → <http://www.iaoed.org> lub IBE → <http://www.ibe.unesco.org/publications.htm> lub zamówić kopie papierowe pod adresem: IBE, Publications Unit, PO Box 199, 1211 Geneva 20, Szwajcaria. Należy pamiętać, że niektóre tytuły są wyczerpane, ale można je pobrać ze stron internetowych IEA i IBE.

## Spis treści

3	International Academy of Education
4	International Bureau of Education
5	O serii
9	Wprowadzenie
10	1. Filozofia dla dzieci: Co to jest?
12	2. Filozofia dla dzieci: Jak to się robi?
17	3. Tworzenie efektów społecznych i emocjonalnych
19	4. Tworzenie dociekliwej społeczności
21	5. Zapytaj, jak to zrobiliśmy? - Zachęcanie do metapoznania
23	6. Zapewnienie trwałych efektów - Konserwacja
24	7. Zapewnianie efektów wykraczających poza klasę - Uogólnienie
26	8. Zapewnienie wpływu na życie dorosłych - Obywatelstwo
27	Wnioski

Niniejsza publikacja została wydana w 2020 roku przez International Academy of Education (IAE), Palais des Académies, 1, rue Ducale, 1000 Brussels, Belgia, i International Bureau of Education (IBE), P.O. Box 199, 1211 Geneva 20, Szwajcaria. Jest dostępna, bezpłatna i może być swobodnie powielana i tłumaczona na inne języki. Prosimy o przesłanie kopii wszelkich publikacji, które powielają ten tekst w całości lub w części, do IAE i IBE. Niniejsza publikacja jest również dostępna w Internecie.

Zobacz sekcję „Publications” na stronie „Educational Practices Series” pod adresem:

[www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)

Autorzy są odpowiedzialni za wybór i przedstawienie faktów zawartych w niniejszej publikacji oraz za wyrażone w niej opinie, które niekoniecznie są opiniami UNESCO / IBE i nie zobowiązują organizacji. Zastosowane oznaczenia i prezentacja materiału w tej publikacji nie oznaczają wyrażenia jakiegokolwiek opinii ze strony UNESCO / IBE na temat statusu prawnego jakiegokolwiek kraju, terytorium, miasta lub obszaru lub jego władz, ani dotyczących wytyczenie granic lub rubieże.



## Wprowadzenie

W wielu krajach większość nauczania w klasie polega na tym, że nauczyciel przekazuje klasie pewne informacje, a następnie zadaje klasie pytania, aby sprawdzić zrozumienie lub poszukać rozszerzenia podstawowych pojęć. Problem polega na tym, że jest zbyt wiele dzieci, którymi trzeba się zająć, a nauczyciel często wybiera te same wokalne dzieci, aby przedstawiać swoje komentarze. Ponadto, biorąc pod uwagę presję czasu, nauczyciel często formułuje swoje pytania w prosty sposób, zapraszając tylko na odpowiedź „tak” lub „nie”, i nie daje wystarczająco dużo czasu tym dzieciom, które mają problemy z wyrażaniem siebie. W konsekwencji nauczyciel dostaje to, co dzieci już wiedzą, a nie co próbują zrozumieć.

Niektórzy nauczyciele są świadomi z kooperatywnego uczenia się, wzajemnych korepetycji i innych form partnerskiego uczenia się, które kładą nacisk na rozmowę między uczniami raczej niż z nauczycielem. Oczywiście rozmowa z rówieśnikiem nie zapewni takiej jakości interakcji, jaką uzyskalibyś rozmawiając z nauczycielem, ale rówieśnicy są znacznie łatwiej dostępni. Problem polega na tym, że nauczyciele często nie mają czasu na uporządkowanie interakcji między uczniami w najbardziej produktywny sposób. Mogą powiedzieć, że uczą się od siebie nawzajem, ale osoba z zewnątrz zaglądająca do ich klasy może z łatwością zobaczyć, w jaki sposób można by znacznie ulepszyć uczenie się przez rówieśników.

„Filozofia dla dzieci” (inaczej znana jako P4C) może pomóc w rozwoju kooperacyjnej i partnerskiej uczenia się i przekształcić je w metodę rozwijania umiejętności krytycznego i kreatywnego myślenia. Celem tej broszury jest opisanie, czym jest „Filozofia dla dzieci” (P4C) i jak wdrożyć ją w klasie. Broszura składa się z siedmiu sekcji, z których każda zawiera główną zasadę, krótkie podsumowanie wyników badań, opis praktycznych zastosowań w klasie i sugerowane dalsze lektury.

W pierwszej części rozważymy skuteczność P4C i jak rozpocząć wdrażanie go na zajęciach - z rozróżnieniem według do wieku uczniów. W drugiej części opisujemy, jak to urzeczywistnić - i podano praktyczny przykład. W trzecim zastanowimy się, jak P4C może rozwinąć obszary społeczne i emocjonalne. W czwartym, opisujemy rozszerzenie tych zasad w celu stworzenia docieklivej społeczności w klasie. Jednak w tym momencie praca jest tylko w połowie zrobiona.

W części 5 mówimy o tym, jak nauczyciele mogą zachęcać uczniów do refleksji nad naturą własnego myślenia, aby móc lepiej je regulować w przyszłości - tj. Rozwijać „metapoznanie”. Następnie w sekcji 6 rozważamy, jak zapewnić, aby efekty P4C utrzymywały się nawet w czasie kiedy uczniowie już nie doświadczają tego w klasie i być może są w nowej szkole - „utrzymanie”. W sekcji 7 przyjrzymy się, jak zapewnić, aby efekty P4C działały poza klasą P4C- na innych zajęciach w danym tygodniu (czy z tym samym nauczycielem, czy z innym nauczycielem) i poza szkołą, na wydarzenia w domu i społeczności - „uogólnienie”. W części 8 zastanawiamy się, jak nauczyciele mogą utrzymać efekty P4C, gdy uczniowie dorastają i stają się potencjalnie zaniepokojonymi obywatelami - oraz jak ich opinie mogą pozostać wyważone i poparte uzasadnieniem. Na koniec we „Wniosku” rozważymy, w jakich okolicznościach jest P4C ważne i wiarygodne.

1.

## Filozofia dla dzieci:

### Co to jest?

*„Filozofia dla dzieci” (P4C) to ustrukturyzowana metoda pedagogiczna, która zachęca i umożliwia dzieciom poszukiwanie racjonalnych i uzasadnionych odpowiedzi na ważne pytania, na które nie ma prostych odpowiedzi.*

### Badania naukowe

P4C nie dotyczy życia lub myśli wielkich filozofów, ale praktycznej działalności polegającej na wzmacnianiu krytycznego i twórczego myślenia. P4C wykorzystuje naturalną ciekawość dzieci, aby zaangażować je w dialog filozoficzny, tj. w dogłębną dyskusję na pytania, na które nie ma jasnej odpowiedzi i w których można rozwinąć, wyjaśnić i uzasadnić różne punkty widzenia. Angażując się w dyskusję na temat sprzecznych punktów widzenia, dzieci rozwijają wyraźniejsze powody i uzasadnienia swoich opinii, a jednocześnie rozumieją, w jaki sposób konstruowany jest argument.

P4C jest używany w ponad 60 krajach na świecie, w tym w krajach rozwijających się. Jest z powodzeniem stosowany od przedszkola, przez szkołę podstawową, liceum i uniwersytety oraz w miejscu pracy. P4C różni się od innych podejść do krytycznego myślenia tym, że zajmuje się trudnymi pytaniami, które wprawiałyby w zakłopotanie wielu dorosłych, a kierownictwo nauczyciela jest znacznie subtelniejsze, więc można je zastosować do dowolnego przedmiotu lub materiału życiowego, ma wpływ na rozwój społeczny i emocjonalny, a także na rozwój poznawczy oraz można je stosować poza szkołą do rozwiązywania problemów z życia codziennego.

Dwie metaanalizy (Trickey i Topping, 2004; Garcia-Moriyon, Robollo i Colom, 2005) wykazały stały i wysoki poziom skuteczności w zakresie zdobywania zdolności poznawczych, osiągnięć szkolnych i poprawy społeczno-emocjonalnej. Stwierdzono, że P4C zapewnia lepsze wyniki w testach umiejętności poznawczych w porównaniu z grupą kontrolną zarówno w szkole podstawowej w Szkocji (Topping i Trickey, 2007), jak i w szkole średniej w USA (Fair i in., 2015). W Anglii uczniowie szkół podstawowych P4C w 48 szkołach w ciągu roku wykazywali wyższe wyniki testów z czytania i matematyki niż uczniowie z grupy kontrolnej. Uczniowie z grup defaworyzowanych osiągnęli najlepsze wyniki (Gorard, Siddiqui i See, 2017). Poprawiły się nie tylko umiejętności myślenia, ale także osiągnięcia w innych obszarach programu nauczania. To ważna informacja dla nauczycieli którzy mają trudności z uzasadnieniem wprowadzenia innowacji do swoich programów nauczania z powodu efektu przesunięcia „tego, co musi być zakończone”.

### W klasie

Nauczyciele mogą uważać, że P4C brzmi nieco przerażająco. Po pierwsze, sugeruje to, że nauczyciel nie zna wszystkich prawidłowych odpowiedzi i uczniowie analizują to, co myśli. Po drugie, sugeruje to, że uczniowie są w stanie wymyślić dobre racjonalizacje, w co nauczyciele mogą wątpić. W rzeczywistości, nauczyciele mogą się zastanawiać, czy *sami* byliby w stanie wymyślić dobre racjonalizacje, nie mówiąc już o tym, że zrobią to dzieci. W rzeczywistości wszystkie te problemy znikają, gdy faktycznie wykonujesz P4C. Nauczyciel od razu mówi, że nie zna wszystkich odpowiedzi - a nawet żadnej z nich. P4C dotyczy długoterminowego procesu rozwijania lepszego myślenia, a nie natychmiastowego lepszego myślenia.

Jak więc możemy dostosować P4C pod kątem trafności dla różnych grup wiekowych? Jest używany od przedszkola do pracy, ale z pewnością nie jest taki sam w tym bardzo szerokim przedziale wiekowym. Działają dwa rodzaje kontinuum rozwojowego. Jednym z nich jest rozwój uczniów w trakcie rocznego programu P4C, w miarę jak stają się oni coraz bardziej pewni siebie i biegli w postępowaniu się metodami, coraz bardziej elokwentni, coraz bardziej wyrafinowani w pojęciowym słownictwie myślenia i ostrożniejsi w przedstawianiu uzasadnienia i dowodów ich opinii. W rozdziale 4 opisujemy trzy etapy tego rodzaju rozwoju.

Drugi to różnice rozwojowe między różnymi grupami wiekowymi, np. w przedszkolu, gimnazjum, liceum, szkole wyższej, uniwersytecie i miejscu pracy. Na przykład w przedszkolu nauczyciel użyje bardzo krótkiej i prostej historyjki jako bodźca, modeluje kilka krótkich pytań odpowiednich dla wieku dzieci, zachęca parę rówieśników do dyskusji, ale na stosunkowo krótki czas i ma dłuższą sesję plenarną, która jest raczej kierowana przez nauczyciela. Natomiast w szkołach średnich nauczyciel będzie używał długiej, złożonej i kontrowersyjnej historii, filmu lub zdjęcia jako bodźca, modeluje znacznie większą liczbę znacznie bardziej złożonych pytań, zachęca do dyskusji rówieśników przez dłuższy czas, pod warunkiem, że jest to konstruktywne, i krótsza sesja plenarna, w większym stopniu prowadzona przez studentów. Nauczyciel może również sprawić, że bodziec będzie bardziej skoncentrowany na problemie z jakiegoś obszaru programu nauczania (np. przedmiotów ścisłych) lub na zagadnieniu związanym z pracą. Należy jednak uważać, aby P4C nie stało się zbyt wąskie, ponieważ w przeciwnym razie efekty metapoznawcze mogą wystąpić tylko na bardzo małym obszarze myślenia ucznia. Zatem podstawowy proces pozostaje ten sam na przestrzeni wieków, ale jest dostosowany do danej grupy wiekowej.

P4C jest więc w znacznie większym stopniu oparte na zasadach konstrukcjonizmu społecznego (np. Wygotski, 1962) niż na względnie ustalonych etapach rozwoju (np. Piaget i Inhelder, 1969). Nie zakłada, że potencjał każdego dziecka jest znany z góry - ale należy to odkryć poprzez interakcję. Jest to omówione bardziej szczegółowo w Topping, Trickey i Cleghorn, 2019, szczególnie w rozdziałach 5 i 6.

**Sugerowane lektury:** Garcia-Morillon, Robollo i Colom, 2005; Fair i in., 2015; Gorard, Siddiqui i See, 2017; Piaget i Inhelder, 1969; Trickey i Topping, 2004; Topping i Trickey, 2007a; Topping, Trickey i Cleghorn, 2019; Wygotski, 1962.

2.

## Filozofia dla dzieci:

### Jak to się robi

*Celem P4C jest stymulowanie dialogu filozoficznego w klasie. Ważne jest, aby zrobić to w sposób opisany poniżej, zamiast wymyślać to samodzielnie. Gdy zdobędziesz już trochę doświadczenia, możesz spróbować dostosować go krok po kroku do swojego kontekstu.*

### Wyniki badań

Dialog filozoficzny to nie tylko wymiana opinii, ale raczej kontekst, w którym studenci mają obowiązek uzasadnienia swoich opinii. Dialog filozoficzny stymuluje głębsze zaangażowanie między uczniami a tematem i może doprowadzić naukę na wyższy poziom zrozumienia (Topping, Trickey i Cleghorn, 2019). Aby jednak zadziałało, trzeba to zrobić w określony sposób.

Nauczyciele muszą zostawić uczniom miejsce do mówienia, zachowując milczenie, aby dzieci mogły dokładnie wyrazić to, co mają do powiedzenia. Z szacunkiem słuchanie opinii uczniów nie tylko sprzyja przemyślanym rozmowom, ale jest przez nich wysoko cenione (Fair i in., 2015).

### Nauczyciele mogą:

- Dać uczniom „czas na przemyślenie”
- Zadawać drugie pytania
- Zapewnić wsparcie
- Zapytać wszystkich uczniów
- Uważnie słuchać i
- Powstrzymać się od osądu.

### Dzieci powinny:

- Zadawać otwarte i stymulujące pytania
- Dawać dowody i przykłady
- Dokonywać porównań
- Podsumować i ocenić i
- Szukać wyjaśnień.

### Nauczyciel może pomóc rozwinąć zapytania poprzez:

- Skupianie uwagi na ważnych punktach
- Zachęcanie uczniów do odpowiednich zachowań (tak jak słuchanie i odpowiadanie sobie nawzajem)
- Nagradzanie pochwałą pozytywny wkład
- Nie zadowolenie ze zwykłej rozmowy

### **Dzieci powinny dążyć do:**

- Skupienia uwagi na mówcy
- Unikania „poniżania” innych
- Zapamiętania, że nie są zmuszane do mówienia
- Poszanowania poglądów innych i
- Uczciwości i otwartości

### **Zastosowanie w praktyce**

**Miejsca siedzące:** Ważne jest, aby uczniowie usiedli w takiej pozycji, z której mogą się nawzajem widzieć - a to zależy od układu sali lekcyjnej lub przestrzeni lekcyjnej. Niektórzy nauczyciele używają koła, ale czasami nie jest to możliwe i przyjmuje się kształt półkola lub podkowy.

**Zasady:** Podstawowe zasady są ustalane z wyprzedzeniem, które zachęcają do okazywania szacunku każdemu. Nauczyciele powinni zaangażować dzieci w opracowywanie podstawowych zasad, aby czuły, że są ich „właścicielami”.

**Ćwiczenie świadomości:** Jest to prosty sposób pomagania dzieciom w skupieniu pełnej uwagi (pamiętaj, że dzieci mogły właśnie być zaangażowane w robienie czegoś zupełnie innego). Hałas w umyśle cichnie. Pod względem psychicznym, fizjologicznym i emocjonalnym uczeń jest w najlepszym stanie do myślenia i uczenia się. „Najpierw zwróć uwagę na zmysł dotyku. Poczuj ciężar swoich stóp na podłodze. . . Twoje ciało na krześle. . . Twoje ubranie na skórze. . . (Pauza). Teraz, używając wzroku i bez nazywania rzeczy w umyśle, zobacz kolory. . . kształty. . . przestrzeń między kształtami. (Pauza). Teraz używając zmysłu słuchu, posłuchaj wszelkich dźwięków w pobliżu (np. W klasie). . . teraz pozwól, aby twój słuch stopniowo się rozszerzał, aż usłyszysz najdalsze dźwięki. . . (Pauza). Teraz spróbuj utrzymać tę świadomość przez kilka chwil.”

**Bodziec:** Bodziec ma wzbudzić zainteresowanie grupy. Może to być opowieść, wiersz, obraz, krótki film lub incydent z życia, który wprowadza temat, z którego można wyprowadzić pytanie filozoficzne, a także stawia dylematy moralne lub rodzi pytania. Często jest w tym pewna dwuznaczność lub coś, co do czego nie ma jasnego konsensusu. Tematy mogą obejmować: Przyjaźń, Pomaganie innym, Współpraca, Sprawiedliwość, Cierpliwość, Dzielenie się, Przebaczenie, Wolność, Gniew, Piękno, Strach, Znęcanie się, Szczęście, Nadzieja lub Kłamstwa. Bajki Ezopa są bardzo przydatnym źródłem bodźców - przykłady można znaleźć w Bibliotece Kongresu (<http://read.gov/aesop/001.html>).

**Zadawanie pytań:** Nauczyciele modelują dobre zadawanie pytań, prosząc o wyjaśnienia, powody i dowody (oraz zachęcając dzieci do zastanowienia się, a następnie udzielenia odpowiedzi). Zapewnia to praktykę słuchania, trzymania się tematu, oceniania twierdzeń i uzasadniania własnego punktu widzenia. Umiejętność używania „dobrych” pytań (przez nauczyciela lub uczniów) jest bardzo ważna. „Dobre” pytania w tym kontekście to pytania otwarte, które pomagają odkryć więcej na temat tematu dialogu i poszerzyć jego wiedzę. Dzięki takim pytaniom dialog staje się głębszy; bardziej znaczący.

Pytania mogą brzmieć:

- Jakie masz powody, żeby to powiedzieć? Czy możesz wyjaśnić więcej na ten temat? (Wyjaśnienie)
- Skąd to wiesz? Jakie masz dowody? (Poszukiwanie dowodów)
- Czy jest inny punkt widzenia? Czy możesz to ująć w inny sposób? (Odkrywanie alternatywnych widoków)
- Dlaczego tak myślisz? Jaka jest tego przyczyna? (Sondowanie powierzchowności)
- Jeśli... co myślisz o...? Powiedziałaś... ale co z...? (Wsparcie)
- Jak możemy to sprawdzić w praktyce? Czy jest to zgodne z tym, co powiedziałaś na początku? (Testowanie implikacji)
- Czy ktoś może podsumować dla nas główne punkty? Dokąd zaprowadziło nas nasze myślenie? (Ocenianie)

Oczywiście, gdy uczniowie odpowiadają na pytania, nauczyciel komentuje odpowiedzi wysokiej jakości i/lub te, które prowadzą do dalszych i głębszych przemyśleń. W miarę postępów P4C dzieci mogą prowadzić zadawanie pytań, budując pewność siebie w trakcie nauki - jak zadawać pytania zamiast skupiać się na odpowiadaniu na pytania.

**Praca w grupie:** Uczniowie są dobierani w parach (lub trójkach, jeśli w klasie jest nieparzysta liczba) i proszeni o omówienie dotychczasowego myślenia. Zapewnia to uczniom zrozumienie, co dzieje się w bodźcu, a co ważniejsze, zawiera początki eksploracji pomysłów z bodźca. Jest to również obszar budowania pewności siebie uczniów. Ci, którzy prawdopodobnie nie przedstawią pomysłów i opinii całej klasie, mogą być wystarczająco pewni siebie, aby porozmawiać z partnerem lub w małej grupie. Ważną rolą nauczyciela jest tutaj krążenie i zachęcanie, na przykład wsparcie, jeśli jest to stosowne. W tym czasie dialog przechodzi od konkretnego do abstrakcyjnego.

Nauczyciele muszą uważać, aby mieli wystarczająco dużo czasu, aby przejść przez wszystkie etapy. Oczywiście nauczyciel poinformuje uczniów o dostępnym czasie na początku każdego etapu. W miarę jak uczniowie stają się bardziej wyrafinowani i wokalni, może pojawić się presja czasu, a nauczyciel będzie musiał zamknąć każdą fazę, aby przejść do następnej. Jeśli niektóre dyskusje nadal pozostawiają wiele kontrowersji w grupie studentów, temat może powrócić na kolejnej sesji P4C w celu znalezienia jakiegoś rozwiązania.

### **Przykład (z młodą klasą podstawową)**

„*Marvin Gets Mad*” („*Marvin się wścieka*”)

**Tematy to:** złość, cierpliwość, samotność, żal, pragnienie rzeczy, czy zwierzęta mogą mieć uczucia?

### **Skupienie/Ćwiczenie świadomości**

**Przygotuj się do słuchania.**

1. Zbierz klasę w kręgu. Pozdrów grupę, mówiąc: „Cześć, witamy w naszej grupie filozoficznej”.

2. Ćwicz siedzenie w bezruchu i łączenie się ze słuchaniem, dopóki klasa nie ucichnie. Co oni zauważyli?
3. Przypomnij klasie zasady filozofii, zwłaszcza słuchanie siebie nawzajem i „zakaz poniżania”.

### **Bodziec: Historia, Wiersz, Aktywność**

Przedstaw historię „Marvin Gets Mad”. Spójrz na okładkę. Co jest na obrazku? Jak myślisz, jak on się czuje? Jak myślisz, o czym może być ta historia? (Weź pod uwagę różne pomysły). Czy kiedykolwiek byłeś szalony?

Teraz przeczytaj historię klasie, ciesząc się zdjęciami i rozmawiając o mimice i uczuciach podczas czytania, bez utraty wątku historii.

Po przeczytaniu podsumuj wydarzenia w opowieściach z dziećmi. Niech odgrywają mimikę twarzy. Jak czuł się Marvin? Np. kiedy:

Znalazł jabłko. (zaskoczony, zadowolony)

Nie mógł dosięgnąć jabłka. (rozczarowany)

Czekając, aż jabłko spadnie. (cierpliwy)

Molly zjadła jabłko. (rozczarowany)

Marvin coraz bardziej się wściekał, tupał i krzyczał „BAAAA”. (zły)

Ziemia go pochłonięła. (zaskoczony)

W dziurze. (samotny)

Pojawiła się Molly. (uwolniony, przepraszający)

Powrót do wszystkiego idealnego. (szczęśliwy)

Chciał gruszkę.

### **Myśl, Paruj, Udostępniaj**

Skonstruuj pytania, o których uczniowie będą mogli pomyśleć, a następnie porozmawiaj z partnerem;

Skąd wiemy, że jesteśmy źli?

Skąd wiemy, że ktoś inny jest zły?

Jakie rzeczy cię denerwują?

Jak się czujesz po złości? Przykrość? Czy czujesz ulgę? Co czujesz?

Czy możesz udawać, że jesteś zły?

Czy gniew może być kiedykolwiek dobrą rzeczą?

## Dialog/Plan dyskusji

**Temat:** ZŁOŚĆ

### Fabula

Jak myślisz, dlaczego Marvin się wściekł?

Jak myślisz, jak czuła się Molly, kiedy Marvin się na nią wściekł? Dlaczego?

Jak myślisz, jak czuły się kury, kaczki i krowy? Dlaczego?

Gdybyś był Marvinem, czy byłbyś szalony? Co byś zrobił?

### Osobisty

Czy byłeś kiedyś zły jak Marvin? (Weź przykłady)

Jakie to uczucie?

Czy możesz przestać być zły, jeśli chcesz?

Jak się czujesz, gdy ktoś jest na ciebie zły?

Czy kiedykolwiek żałujesz po tym, jak złościłeś się? Dlaczego?

Czy kiedykolwiek udajesz, że jesteś zły?

### Filozoficzny

Czy gniew może być dobrą rzeczą? Gdy?

Co to jest złość?

## O czym rozmawialiśmy?

O czym dzisiaj rozmawialiśmy?

Jak dobrze radziliśmy sobie w myśleniu i mówieniu? (Pokaż kciuk w górę lub w dół, aby wskazać)

Czyj partner naprawdę dobrze pomyślał?

Co sprawiło, że była to naprawdę dobra myśl?

## Myśl na tydzień

W tym tygodniu pomyśl o złości. Co ci denerwuje? Co się dzieje, gdy się denerwujemy? Czy możemy przestać się złościć? Wróć w przyszłym tygodniu i powiedz nam, co pomyślałeś - i zrobiłeś.

**Sugerowane lektury:** Fair i in., 2015; Garcia-Moriyon, Robollo i Colom, 2005; Gorard, Siddiqui i See, 2017; Lennon, 2017; Trickey i Topping, 2004; Topping i Trickey, 2007a; Topping, Trickey i Cleghorn, 2019.



3.

### Tworzenie efektów społecznych i emocjonalnych

*Gdy dzieci rozwijają lepsze umiejętności rozumowania i zaczynają doceniać, że inni ludzie mają różne punkty widzenia, stają się miłsi i bardziej taktowni wobec wszystkich.*

#### Badania naukowe

Doświadczenie uważnego wysłuchania własnych pomysłów może wzmocnić poczucie własnej wartości i pewność siebie. Dzieci uczą się unikać lekceważenia różnych poglądów bez odpowiedniego ich zbadania. Dowiadują się, że mogą się nie zgadzać bez sprzeczek. P4C zwiększa również motywację i pomaga dzieciom stać się bardziej efektywnymi uczniami i myślicielami. Dzieci mogą wyraźniej widzieć przyczyny nawykowego zachowania innych lub siebie. Jest to bardzo wzmacniające, ponieważ w tym momencie wybór staje się oczywisty. Ponadto nauczyli się doskonalić swoje umiejętności społeczne i otrzymali możliwość ich praktykowania. (Giménez-Dasí, Quintanilla, Ojeda i Lucas-Molina, 2017).

W ten sposób P4C może przyczynić się do poprawy inteligencji społecznej i emocjonalnej, a także inteligencji poznawczej. Obejmuje to takie aspekty, jak:

- **Samoświadomość** - wiedza o tym, jak i co czujesz i jaki ma to wpływ na czyjeś życie oraz realistyczne oczekiwania co do swoich umiejętności
- **Samoregulacja emocjonalna** - radzenie sobie z emocjami w taki sposób, aby ułatwiały wykonanie zadania i posiadanie narzuconych granic
- **Motywacja** - posiadanie wiedzy o czynnikach i siłach motywujących, posiadanie wytrwałości
- **Empatia** - Posiadanie wiedzy o tym, jak czują się inni i wykorzystanie tej wiedzy w interakcji z nimi, utrzymywaniu relacji z różnymi ludźmi
- **Umiejętności społeczne** - umiejętność odczytywania sytuacji społecznych i wykorzystywania tych umiejętności do przekonywania, przewodzenia, negocjowania, kompromisu.

Daniel Goleman (np. 1966, 1969) zacytował badania pokazujące, że inteligencja emocjonalna (EQ) ma co najmniej taki wpływ na szanse życiowe młodego człowieka, jak IQ. Pyta: „Czy nie powinniśmy uczyć tych najważniejszych dla życia umiejętności każdego dziecka - teraz bardziej niż kiedykolwiek?”

#### Zastosowanie w praktyce

**Wprowadź bodźce społeczne i emocjonalne:** Używaj dialogów na tematy związane z problemami społecznymi i emocjonalnymi. W ten sposób można świadomie zbadać i ocenić szereg odpowiedzi na pytania „emocjonalne” w bezpiecznym środowisku. Kiedy później uczniowie są zaangażowani w problem w prawdziwej sytuacji, efektem dialogu jest krótka „przerwa” - wystarczy, aby wybrać odpowiednie zachowanie!

**Modeluj alternatywy dla impulsywności i odwracalności uwagi:** Nauczyciele mogą modelować reakcje na stresujące incydenty społeczne i emocjonalnie opisując problem, który mieli, jak sobie z nim poradzili i, po zastanowieniu, jak powinni byli sobie z tym poradzić. Ważnym celem edukacji jest samoregulacja w celu poprawy zarządzania impulsywnością i rozpraszaniem uwagi. Pomaga to

uczniowi w podejmowaniu świadomych decyzji dotyczących konkretnych reakcji, a nie tylko mechanicznym i nawykowym działaniu. (Mam temperament. Zachowałem się w ten sposób ostatnim razem w odpowiedzi na podobną sytuację i następnym razem postąpię w ten sposób). Oczywiście, rzeczy nie zmieniają się natychmiast, ale z biegiem czasu zmiana powinna być widoczna.

**Zapytaj o uzasadnienie długotrwałych przekonań:** Uczniowie mogli poznać opinie swoich rodziców lub rówieśników, nie zastanawiając się nad nimi. Ponadto mogą być bardzo podatni na fałszywe informacje. Strumień fałszywych wiadomości w różnych mediach społecznościowych jeszcze bardziej to pogarsza. Łatwo jest uwierzyć w historie, które odpowiadają istniejącym przekonaniom. Jak zdali sobie sprawę niektórzy politycy, rozsądna argumentacja może być mniej skuteczna niż zwykłe odwołanie się do uprzedzeń emocjonalnych. Nauczyciele mogą brać przykłady fałszywych wiadomości i testować je w trakcie dyskusji w klasie. Czasami uczniowie mogą swobodnie myśleć i mieć przeciwstawne myśli bez, jak się wydaje, odczuwania dyskomfortu - P4C napędza zmianę koncepcyjną, pomagając dzieciom stać się bardziej konsekwentnymi w myśleniu.

**Rozwijaj kulturę równego szacunku i uczestnictwa:** Silna szkolna kultura uczestnictwa i współpracy wspiera uczenie się umiejętności i może prowadzić do zwiększenia poczucia własnej wartości i skuteczności. Uczestnictwo jest kluczowym czynnikiem w promowaniu dobrego samopoczucia emocjonalnego dzieci w wieku szkolnym oraz morale nauczycieli i uczniów. Udział wzrasta po regularnym wspólnym dochodzeniu. Niepodzielna, bezwarunkowa uwaga innych uczniów może sprzyjać pozytywnym uczuciom. Taka uwaga sprawia, że uczniowie czują się wartościowi i zrozumiani.

**Daj czas na ponowne uporządkowanie myśli:** Kiedy uczniowie wyrażają swoje pomysły w klasie, muszą zorganizować i przetworzyć swoje myśli. Mogą odkryć luki w swoim zrozumieniu i napotkać wyjaśnienia lepsze niż własne. Ale to oznacza, że nie muszą tylko usprawiedliwiać jednej nowej myśli, muszą zreorganizować wiele powiązanych myśli, które nie były dobrze uzasadnione. Sporo do zrobienia w odpowiedzi na jedno pytanie!

**Chwal dobre przykłady wśród uczniów:** Podczas tego procesu uczniowie prawdopodobnie będą uczyć się od siebie nawzajem. Na przykład uczeń może usłyszeć, jak inny uczeń prosi o dowody, a następnie może zinternalizować to zachowanie i zrobić to samo. Nauczyciele mogą chwalić zachowania uczniów, które mają nadzieję, że inni będą naśladować.

**Nie bój się kłopotliwych pytań:** Prawdziwa dyskusja ma miejsce najlepiej wtedy, gdy pytania wprawiają nauczyciela i uczniów w zakłopotanie. Jeśli pytania wybrane do dyskusji są kłopotliwe dla wszystkich uczestników, w tym nauczyciela, wówczas komunikacja będzie prawdopodobnie bardziej interaktywna i bardziej znacząca.

**Nie bój się kontrowersyjnych pytań:** Nauczyciele mogą być trochę zdenerwowani wprowadzaniem tematu, który może być postrzegany jako kontrowersyjny z powodów politycznych, religijnych lub innych. Jednak są to dokładnie pytania, które wywołują gorącą dyskusję, więc nie unikaj ich.

**Sugerowane lektury:** Rozdział 7 Topping i in., (2019) omawia to szerzej. Zobacz także: Giménez-Dasí, Quintanilla, Ojeda i Lucas-Molina, 2017; Goleman, 1996, 1999; Topping i Trickey, 2007b; Trickey i Topping, 2006, 2007; <https://www.eschoolnews.com/2018/09/19/howcontroversial-topics-inspire-deeper-learning>.

4.

### **Tworzenie dociekliwej społeczności.**

*Społeczność dociekliwa to grupa zaangażowana w badanie pomysłów poprzez dialog filozoficzny, w którym uczniowie wspólnie myślą i rozwijają swoje pomysły.*

### **Badania naukowe**

W szkołach grupa jest zwykle klasą, ale można również używać P4C z podgrupami w klasie w różnym czasie (Dunlop, Compton, Clarke i McKelvey-Martin, 2013). Często grupa rozwinęła swoją technikę dialogiczną do stopnia wyrafinowania. Proces dialogu sprzyja głębszemu zaangażowaniu uczestników i tematowi dyskusji. Uczestnicy organizują swoje myślenie poprzez zadawanie pytań, stawianie hipotez i sugerowanie alternatywnych wyjaśnień. Uczniowie uzasadniają swoje poglądy, podając powody, zastanawiają się, na co wskazują informacje, wydedukowują, identyfikują podstawowe założenia i radzą sobie ze sprzecznościami. Żle zdefiniowane pojęcia są wyjaśniane, unika się szerokich uogólnień, a decyzje są oparte na powodach i/lub dowodach.

Matthew Lipman i jego współpracownicy (1980) opisali proces w społeczności dociekliwej jako podobny do żeglowania jachtem pod wiatr. Łódź musi halsować, tworząc zygzakowaty wzór na wietrze, ale nadal porusza się do przodu. Podobnie, wątki dialogu mogą przebiegać w tę lub w tamtą stronę, ale co ważne, istnieje postęp w zrozumieniu. Grupa dowie się więcej na ten temat pod koniec dialogu niż na początku, chociaż może nie być „prawidłowych” odpowiedzi. Społeczność powinna się rozwijać z czasem, tak aby była w dużej mierze samorządna, z uczniami prowadzącymi pytania i dialog.

### **Zastosowanie w praktyce**

Jak się nie zgodzić: Jeśli ktoś się nie zgadza, musi znaleźć dobry powód, aby wyrazić tę niezgodę (zamiast po prostu powiedzieć, że druga osoba jest „mylna”). Chwal uczniów, którzy nie zgadzają się w zamyśleniu i z szacunkiem.

Pierwszy etap rozwoju: Pierwszy etap rozwoju jest podobny do opisanego we wcześniejszych rozdziałach, ale może zająć kilka miesięcy praktyki, zanim dojdzie do pełnej realizacji. Nauczyciele muszą uzbroić się w cierpliwość!

Drugi etap rozwoju: W późniejszym terminie, po tygodniach dociekań i kiedy pierwsza grupa umiejętności dialogowych została nauczona i przećwiczona, zostaje wprowadzony drugi etap. Wprowadzono dwa powiązane dodatki – ‘Myśl, Paruj, Udostępniaj’ i ‘Połączenia i Napięcia’ (*‘Think/Pair/Share’ TPS* i *‘Connections/Tensions’ CT*). W przypadku TPS prowadzący daje uczniom „czas na przemyślenie”, aby mogli po cichu zastanowić się, jakie tematy można wyciągnąć z bodźca. Klasa jest następnie dzielona w pary, aby wymieniać się przemyśleniami na tematy i podawać powody lub wyjaśnienia swojego myślenia. Później przychodzi „udostępnianie”, w którym pary dzielą się swoimi przemyśleniami z całą klasą. W tym momencie nauczyciel umieszcza wszystkie sugestie na tablicy. W przypadku CT studenci są pytani, czy widzą jakieś powiązania między nimi. Muszą podać powód sugerowanego połączenia. Te połączenia są oznaczone wizualnie kolorową linią narysowaną między połączonymi pomysłami. Po wyczerpaniu wszystkich połączeń proces powtarza się, ale z myślą o napięciach. Napięcia niekoniecznie są przeciwieństwami, ale są to sprzeczne idee. Te również muszą posiadać dowody i są oznaczone innym kolorem, a tym samym budowana jest „mapę myślenia”.

Trzeci etap rozwoju: Na tym etapie uczniowie formułują własne osobiste i filozoficzne pytania na podstawie wygenerowanych pomysłów/tematów. Pierwszym zadaniem jest wybór tematu, a można to zrobić za pomocą prostej procedury głosowania. Jako przykład założmy, że wybranym tematem jest uczciwość. Potrzebne są trzy lub cztery filozoficzne pytania dotyczące uczciwości. Czy pytanie jest związane z tematem i osobistym doświadczeniem? Jeśli nie, jak można poprawić to pytanie? Czy należy go wyrzucić? Czy to filozoficzne? Czy to jest zbyt oczywiste? Czy warto o tym rozmawiać? Dlaczego tak jest? Dalszym rozwiązaniem jest stworzenie grup współpracujących przy formułowaniu i uzgadnianiu pytań. Każda grupa powinna zapisać kilka pytań i przedyskutować, które z nich jest najciekawsze i dlaczego. Następnie wybierają jeden, który zaoferują klasie, a nauczyciel zapisuje wszystkie uwagi na tablicy.

Na każdym z tych etapów rozwoju, uczniowie oferują coraz bardziej złożone pytania i odpowiedzi w miarę postępu ich rozwoju koncepcyjnego - ale oczywiście, gdy omawiają wiele różnych tematów w czasie, rozwijają wiele argumentów, a nie jeden.

**Sugerowane lektury:** Dunlop, Compton, Clarke i McKelvey-Martin, 2013; Lipman, Sharp i Oscanyon, 1980; Topping i in., 2019, rozdział 3.

5.

## Zapytaj, jak to zrobiliśmy?

### Zachęcanie do metapoznania

*Uczniowie, którzy potrafią zastanowić się nad swoim procesem uczenia się i myślenia (tj. Wykazują metapoznanie) są bardziej efektywnymi uczniami niż ci, którzy nie są na to zdolni.*

### Wyniki badań

W tej części przyjrzymy się, jak regularna praktyka w dociekaniu filozoficznym zachęca do metapoznawczej refleksji nad myśleniem i uczeniem się. Kiedy uczniowie napotykają alternatywne poglądy innych uczniów, które są dobrze przemyślane i mają pewne racjonalne podstawy, poprzez proces porównywania różnych poglądów skłania ich do refleksji nad naturą własnego myślenia (Cam, 2006). W miarę rozwoju P4C, uczniowie będą coraz częściej zadawać sobie pytania o naturę swoich wypowiedzi, zanim faktycznie je wypowiedzą. Oczywiście celem metapoznania jest to, że powinno nie tylko prowadzić do wglądu w to, jak myślałeś w tym momencie, ale także powinno prowadzić do przemyśleń i strategii dotyczących jak możesz myśleć lepiej w przyszłości (Worley, 2018). Zatem wraz z rozwojem metapoznania, powinna także rozwijać się samoregulacja jakości myślenia. W ten sposób dzieci stają się bardziej efektywnymi myślicielami w perspektywie krótkoterminowej, ale także rozwijają nawyki refleksji nad własnym myśleniem, co może mieć długofalowe skutki.

### Zastosowanie w praktyce

Zachęć uczniów, aby pomyśleli o jakości myślenia własnego i innych oraz o tym, jak ją poprawić.

**Kciuki:** Uczniowie proszeni są o dokonanie oceny dialogu, pokazując kciuk w górę, kciuk pokazany poziomo lub kciuk w dół (dobrze, w porządku, nie dobrze). Aby uniemożliwić uczniom kopiowanie się nawzajem, powiedz „Raz, dwa, trzy - pokaż mi!”, aby wszyscy wskazywali na raz. Najważniejsze jest więc, aby nauczyciel wybrał różne odpowiedzi i zapytał osobę „dlaczego?” (Jesteśmy wdzięczni Philowi Camowi, 2006, za ten pomysł).

**Koncentrowanie się na celach:** W miarę postępów sesji wprowadzono szereg celów poznawczych. Można zbadać działanie grupy w odniesieniu do tego, na czym skupiono się na tej lekcji. Na przykład, jeśli celem było „Przedstawianie dowodów/powodów”, uczniowie proszeni są o podanie opinii na temat tego, jak ich zdaniem wypadła grupa i dlaczego. Co było widoczne w dialogu na poparcie ich opinii? Czy można to jeszcze ulepszyć? W jaki sposób? W ten sposób uczniowie budują obraz cech i umiejętności, które składają się na dobre dociekanie filozoficzne.

**Myślenie o myśleniu:** Po dialogu nauczyciel powinien poprosić uczniów, aby przyjrzeni się szeroko rozwiniętemu dialogowi, który właśnie rozwinął się z szerszego wyższego poziomu. Czy im się to podobało czy nie? Co było w tym dobrego, a co nie było tak dobre? O czym zaczęli myśleć i o czym myśleli w końcu? Jak rozwijała się jakość myślenia podczas sesji? Co możemy poprawić w przyszłości? Dlaczego? Czy ludzie mają różne pomysły? Nauczyciel może zapisać niektóre odpowiedzi na tablicy, aby pomóc w debacie. Oczywiście może to przekształcić się w cały własny dialog, więc może być konieczne kontynuowanie go w następnej sesji.

**Stosunek do metapoznania:** Nauczyciel pyta dzieci, co myślą o trudnych zadaniach. Czy w obliczu czegoś, co wydaje się trudne, przepełnia ich entuzjazm i chcą zaatakować to tak szybko, jak to

możliwe, czy też obawiają się, że w jakiś sposób może się „nie udać” i w konsekwencji próbować uniknąć zadania? Czy jest jakaś różnica między chłopcami a dziewczynami? Czy nawet entuzjastyczni czasami zawodzą?

**Metapoznanie w programie nauczania:** Które dzieci zaczęły myśleć o tym, jak myślą na lekcjach innych niż z P4C? To uogólnienie metapoznania sugeruje, że staje się ono nawykiem, który przyda się w przyszłości. Oczywiście może to również prowadzić do krytyki pedagogiki na innych zajęciach.

**Sugerowane lektury:** Cam, 2006; Topping i in., 2019, Rozdziały 3 i 5; Worley, 2018.

6.

## Zapewnienie trwałych efektów

### Konserwacja

*Jeśli nauczyciele naprawdę starają się pracować nad utrzymaniem korzyści, mogą w jeszcze większym stopniu uodpornić swoich uczniów na wszelkie niepożądane potencjalne skutki późniejszego życia szkolnego.*

### Wyniki badań

Istnieją dowody na to, że zyski z P4C utrzymują się w czasie. W Szkocji uczniowie szkoły podstawowej, którzy ukończyli P4C, poszli do szkoły średniej, w której nie mieli takich doświadczeń. Niemniej jednak ich wyniki w teście zdolności poznawczych nadal znacznie wyprzedziły grupę kontrolną (Topping i Trickey, 2007c). W Teksasie uczniowie szkół średnich, którzy zaangażowali się w P4C, zostali przetestowani trzy lata później - ponownie wykazali większe zyski niż ich grupa kontrolna, która nie brała udziału (Fair i in., 2015). Pamiętaj, że stało się tak pomimo faktu, że P4C nie było wykonywane w okresie interwencyjnym. Tak więc, jeśli nauczyciele naprawdę starają się pracować nad utrzymaniem korzyści, mogą w jeszcze większym stopniu uodpornić swoich uczniów na wszelkie niepożądane potencjalne skutki późniejszego życia szkolnego.

### Zastosowanie w praktyce

**Myśl tygodnia (Thought for the Week – TftW):** Nie jest przydatne, jeśli uczniowie uważają, że myślenie jest czymś, co robi się tylko na zajęciach z filozofii! W ramach procedury kończącej regularną sesję P4C nauczyciele mogą poprosić dzieci, aby zastanowiły się nad swoją „Myślą tygodnia” (TftW) - jednej myśli, którą będą starać się zastosować w szkole i poza nią od chwili obecnej do następnej sesji P4C. Każde dziecko może mieć inną myśl. To wzmacnia ideę ciągłego poszukiwania praktycznych dowodów wspierających myślenie.

**Wyniki „Myśl tygodnia”:** Kiedy dzieci wrócą na następną sesję P4C, zacznij od poproszenia o raporty o tym, jak zastosowały swoje TftW. Na przykład, gdy TftW wynikało z pytania „Czym jest uczciwość?”, a następnie w ciągu tygodnia następowała dalsza indywidualna myśl i samoobserwacja własnych działań dziecka, jednostka może dostrzec różnicę między swoimi myślami a działaniem. Prowadzi to do dalszych przemyśleń i pytań, i tak dalej w całym cyklu, zawsze zagłębiając się w bardziej subtelne aspekty pytania i jego implikacje. Tak więc ta część procesu wzmacnia niedawną naukę i wiąże teorię z rzeczywistym światem, w którym żyje uczeń.

**Poproś o powiązanie z poprzednimi tematami:** Z biegiem czasu omawiane będą tematy, które są ze sobą powiązane. Nauczyciel powinien zapytać uczniów, co pamiętają z poprzedniej sesji, która była związana z dzisiejszym tematem. Czy pamiętają jakieś szczególnie dobre pytanie lub stwierdzenie z tej sesji? Jak to się ma do aktualnego tematu?

**Sugerowane lektury:** Fair i in., 2015; Topping i in., 2019, rozdział 8; Topping i Trickey, 2007c

7.

## Zapewnianie efektów wykraczających poza klasę

### Uogólnienie

*Generalizacja uczenia się jest bardziej prawdopodobna, jeśli działania mają na celu rozszerzenia tego uczenia się na inne konteksty*

### Wyniki badań

Nauczyciele będą czuli się pewniej poświęcając czas i energię na dociekania filozoficzne, jeśli okaże się, że poprawa myślenia przekracza granice przedmiotowe, niezależnie od tego, czy jest planowana czy nie. Maksymalizacja tego uogólnienia uczenia się poza kontekst, w którym się go uczy, ma kluczowe znaczenie (choć osoby posiadające większą wiedzę na temat określonej dyscypliny mogą lepiej myśleć w tej dyscyplinie) (Reznitskaya, Glina, Carolan, Michaud, Rogers i Sequeira, 2012). Uogólnienie uczenia się jest bardziej prawdopodobne, jeśli działania są zbudowane w celu rozszerzenia tego uczenia się na inne konteksty. Adey i Shayer (np. 1994) zmaksymalizowali uogólnienie poprzez budowanie działań „pomostowych”. Budowanie takich działań było również kluczowe dla programu ‘Instrumental Enrichment’ („Wzbogacenie instrumentalne”) Feuersteina. Co ważne, zdolności poznawcze osób w wieku jedenastu lat były silnie skorelowane z ich późniejszymi wynikami w ogólnokrajowych testach akademickich, gdy miały one szesnaście lat (Feuerstein i in., 1980).

Uogólnienie może być również widoczne w zachowaniu nauczycieli. Nauczyciele mają skłonność do rozszerzania praktyki dociekania na inne przedmioty poza „godziną filozofii”, świadomie lub nie. Oprócz nauczycieli świadomie przechodzących na metodę bardziej opartą na dociekanii, wielu nauczycieli zauważa, że sami uczniowie w naturalny sposób zaczęli zadawać więcej lepszych pytań z innych dziedzin. Uogólnienie można również osiągnąć, gdy zapytanie jest wykorzystywane jako część innego obszaru programu nauczania, na przykład w celu rozpoczęcia projektu historycznego.

### Zastosowanie w praktyce

**Stosuj P4C w całym programie nauczania:** Oczywiście nauczycielowi w szkole podstawowej jest łatwiej niż nauczycielowi w szkole średniej wdrożyć P4C na innych lekcjach, ponieważ w tym drugim przypadku jesteś bardziej zależny od entuzjazmu i współpracy innych nauczycieli. Jednak P4C może zająć się trudnymi współczesnymi tematami, które wykraczają poza wąskie ramy programu nauczania. Przykładem może być kwestia zmian klimatycznych. Może to pozwolić na zebranie entuzjazmu innych nauczycieli.

**Użyj układ podłogowego „Spektrum znaczeń”:** Ideą spektrum znaczeń jest zakomunikowanie, że pojęcia nie zawsze są (i prawdopodobnie rzadko) proste oraz że w przypadku wielu rzeczy istnieje szereg możliwości. Zestaw podłogowy to czynność wykonywana całą grupą przy użyciu kart i kawałka wstążki lub liny o długości około 4 metrów. Dobrze jest czasami skłonić uczniów do ruchu i myślenia! Wstążkę lub linę kładzie się na podłodze pośrodku uczniów, którzy idealnie siedzą w kręgu. To reprezentuje spektrum pomysłów, które mają zostać zbadane, ze skrajnościami na każdym końcu. Jeśli pojęcie, które należy zbadać, to zanieczyszczenie, to na jednym końcu wstążki zostanie umieszczona karta z napisem „zanieczyszczenie”, a na drugim – „nie zanieczyszczenie”. Następnie każdy z uczniów otrzymuje oświadczenie opisujące czynność związaną z zanieczyszczeniem (np.



„Opróżniam popielniczkę samochodową na drogę”). Uczniowie mają czas na zastanowienie się, a następnie muszą umieścić swoje oświadczenie (pojedynczo) na widmie (wstążce), pokazując, jak silna jest ta akcja w kierunku końca „zanieczyszczenia”, czy też końca „nie zanieczyszczenia” - i uczniowie muszą powiedzieć, dlaczego je umieszczają w tym miejscu. Po umieszczeniu wszystkich kart i podaniu powodów, inni mogą zakwestionować i powiedzieć, dlaczego uważają, że karta powinna znajdować się w innym miejscu (patrz Topping i in., 2019, Witryna zasobów: [www.routledge.com/9781138393264](http://www.routledge.com/9781138393264), pobierz 14).

**Użyj zestawu grup „Spektrum znaczeń”:** Jest to podobne do powyższego, z wyjątkiem tego, że przeprowadza się je w kilku grupach, z których każda zawiera mniejszą liczbę uczniów. Na końcu odbywa się sesja plenarna, gdzie wyniki różnych grup są porównywane i kontrastowane. Daje to interesujące możliwości przedyskutowania różnych wzorców myślenia w grupach. Alternatywnie można mieć różne grupy zajmujące się różnymi tematami. Można to zrobić na przykład z ekstremami wymiaru oznaczonymi „Fakt” i „Opinia”.

**Sugerowane lektury:** Adey i Shayer, 1994; Feuerstein i in., 1980; McGuinness, 1999; Rahdar, Pourghaz i Marziyeh, 2018; Reznitskaya, Glina, Carolan, Michaud, Rogers i Sequeira, 2012; Sutcliffe, 2003; Topping i in., 2019, rozdział 5 i pobierz 14.

8.

## Zapewnienie wpływu na życie dorosłych

### Obywatelstwo

*Obywatelstwo w późniejszym dorosłym życiu wymaga umiejętności rozróżniania między stwierdzeniami, które są racjonalne i oparte na faktach, a tymi, które nie są, zawieszając osądzanie tych, w przypadku których nie jest to jasne.*

### Wyniki badań

Rozważmy społeczności docieklive działające jak mikrokosmosy klasowe większych instytucji demokratycznych - i to, jak te społeczności szukają prawdy w erze postprawdy. W 2016 roku Oxford Dictionary wybrał „Post-prawda” jako słowo roku, definiując je jako „odnoszące się do lub oznaczające okoliczności, w których obiektywne fakty mają mniejszy wpływ na kształtowanie opinii publicznej niż odwołania do emocji i osobistej wiary”. Powiązane z tym mamy „fałszywe wiadomości”, zdefiniowane przez słownik Collins English Dictionary jako „fałszywe, często sensacyjne informacje rozpowszechniane pod pozorem reportażu”. Fałszywe wiadomości obejmują celowe publikowanie fikcyjnych informacji (zwłaszcza w mediach społecznościowych), których celem jest wprowadzenie w błąd dla korzyści finansowych lub politycznych innych. Fałszywe twierdzenia są o 70% bardziej narażone na udostępnianie Twitter niż prawda. Prawdziwe historie docierają do 1500 osób około sześć razy dłużej niż fałszywe (Vosoughi, Roy i Aral, 2018). Stworzenie wirusowej historii zajmuje kilka minut, ale kilka godzin pracy śledczej, aby ją obalić. Nigdy wcześniej krytyczne myślenie nie było tak potrzebne. Jeśli uczniowie mają stać się rozważnymi, analitycznymi członkami demokracji uczestniczącej, krytyczne myślenie będzie niezbędne (Di Masi i Santi, 2016).

### Zastosowanie w praktyce

**Używaj P4C z tematami gorliwymi:** Gdy uczniowie zaznajomią się z P4C, można wprowadzić ich w burzliwe tematy, takie jak zmiana klimatu (sprawdź, czy nauczyciele geografii lub nauk społecznych są zainteresowani!). Czy istnieje, a jeśli tak, co można z tym zrobić?

**Używaj P4C z tematami, które są gorliwe dla uczniów:** Nie wszyscy uczniowie będą podekscytowani tak dużymi zjawiskami, jak globalne ocieplenie, ale mogą być o wiele bardziej podekscytowani tematem bliskim ich sercu, na przykład „Czy telefony komórkowe powinny być dozwolone w szkołach?”

**Używaj P4C z nawykowymi przekonaniem:** Poproś uczniów, aby zidentyfikowali długo utrzymywane lub nawykowe przekonania, które kiedyś mieli, ale które teraz zmienili w świetle nowych (wiarygodnych) informacji połączonych z lepszym myśleniem. Poproś, aby podzielili się nimi z grupą, ponieważ inni uczniowie mogli jeszcze nie zmienić swoich przemyśleń.

**Użyj P4C, aby zidentyfikować uprzedzenia poznawcze:** Przekonania są zwykle wynikiem uprzedzeń poznawczych - wszyscy szukamy informacji, które wspierają nasze istniejące przekonania. Sprawdź, czy uczniowie potrafią zidentyfikować błędy poznawcze u siebie nawzajem - lepiej zrobić to w grupach rówieśniczych, w przeciwnym razie uczniowie mogą czuć się głupio.

**Sugerowane lektury:** Di Masi i Santi, 2016; Topping i in., 2019, rozdział 10; Vosoughi, Roy i Aral, 2018.

## Wnioski

„Filozofia dla dzieci” jest programem wielokomponentowym, tzn. składa się z wielu elementów lub części. Istniejące dowody badawcze dla całego programu są pozytywne. Jak widzieliśmy, P4C stwierdzono, że ponad rok akademicki miał pozytywne efekty poznawcze w szkołach podstawowych i średnich, nawet w różnych krajach i kontekstach kulturowych (Topping i Trickey, 2007a; Fair i in., 2015). Efekty te utrzymywały się przez kilka lat (Topping i Trickey, 2007c; Fair i in., 2015), nawet po przeniesieniu szkoły bez doświadczenia w zakresie P4C (Topping i Trickey, 2007c). Stwierdzono również, że P4C ma wpływ na osiągnięcia w tradycyjnych przedmiotach programu nauczania w szkołach podstawowych (Gorard i in., 2017). Odkrycia te są poparte badaniami z różnymi projektami badawczymi, które wykazują pozytywne skutki w zachowaniu w klasie (Topping i Trickey, 2007b), obrazie siebie (Trickey i Topping, 2006) oraz postrzeganie nauczycieli i uczniów (Trickey i Topping, 2007).

Zatem możemy powiedzieć, że P4C został uznany za uzasadniony program, godny rozważenia przez każdego nauczyciela w każdym kraju. Ale na ile jest niezawodny? – jak odporny na kaprysy różnych klas, różni nauczyciele, różne szkoły, różne obszary społeczno-ekonomiczne, różne kraje? Przeglądy badań wykazały, że P4C jest bardzo wiarygodne (Trickey i Topping, 2004; Garcia-Moriyon, 2005), ale czy opublikowane badania są prawdziwym wskaźnikiem tego, co wydarzy się w twojej klasie? To prowadzi nas do kwestii wierności implementacji (znanej również jako integralność implementacji). W Gorard i in. (2017), niektóre szkoły nie ukończyły programu, mimo że wyraziły na to zgodę. Nic dziwnego, że biorąc pod uwagę ich niską wierność wdrożeń, nie osiągnęły one takich samych pozytywnych wyników, jak inne szkoły. P4C będzie działać tylko wtedy, gdy wykonasz to właściwie. Jeśli nie wykonujesz tego prawidłowo i nie osiągasz dobrych wyników, nie obwiniaj programu!

## Bibliografia

Adey, P. i Shayer, M. Really raising standards: *Cognitive intervention and academic achievement* (Faktyczne podnoszenie standardów : *Interwencja poznawcza i osiągnięcia w naukowe*). London: Routledge, 1994.

Cam, P. *20 thinking tools (20 narzędzi do myślenia)*. Camberwell, Australia: ACER Press, 2006.

Di Masi, D. i Santi, M. Learning democratic thinking: A curriculum to Philosophy for Children as citizens (Nauka myślenia demokratycznego: Program nauczania „Filozofia dla dzieci” jako obywateli). *Journal of Curriculum Studies*. R. 2016, t. 48, nr 1, s. 136-150.

Dunlop, L., Compton, K., Clarke, L. i McKelvey-Martin, V. Exploring "the world around us" in a community of scientific enquiry (Odkrywanie „świata wokół nas” w społeczności badaczy naukowych). *Primary Science*. R. 2013, t. 126, s. 17-20.

Fair, F. i in., Socrates in the schools from Scotland to Texas: Replicating a study on the effects of a Philosophy for Children program (Sokrates w szkołach od Szkocji do Teksasu: Replikacja badania dotyczącego efektów programu „Filozofia dla dzieci”). *Journal of Philosophy in Schools*. R. 2015, t. 2, nr 1, s. 18-37.

Feuerstein, R. i in. *Instrumental enrichment: An intervention programme for cognitive modifiability* (*Wzbogacenie instrumentalne: Program interwencyjny dotyczący modyfikowania funkcji poznawczych*). Baltimore, MD: University Park Press, 1980.

Garcia-Moriyon, F., Robollo, I. i Colom, R. Evaluating Philosophy for Children: A meta-analysis (Ocena „Filozofia dla dzieci”: Metaanaliza). *Thinking*. R. 2005, t. 17, nr 4, s. 14-22.

Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., Ojeda, V. i Lucas-Molina, B. Effects of a dialogue-based program to improve emotion knowledge in Spanish Roma preschoolers (Efekty programów dialogowych na poprawę wiedzy emocjonalnej dzieci romskich w wieku przedszkolnym w Hiszpanii). *Infants and Young Children*. R. 2017, t. 30, nr 1, s. 3-16.

Goleman, D. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ* (*Inteligencja emocjonalna: Dlaczego może mieć większe znaczenie niż IQ*). London: Bloomsbury Publishing, 1996.

Goleman, D. *Working with emotional intelligence* (*Radzenie sobie z inteligencją emocjonalną*). London: Bloomsbury Publishing, 1999.

Gorard, S., Siddiqui, N. i See, B.H. Can Philosophy for Children improve primary school attainment? (Czy „Filozofia dla dzieci” może polepszyć osiągnięcia w szkole podstawowej?) *Journal of Philosophy of Education*. February, R. 2017, t. 51, nr 1, s. 5-22.

Lennon, S. Questioning for controversial and critical thinking dialogues in the social studies classroom (Wykorzystanie zadawania pytań w kontrowersyjnych i krytycznych dialogach myślowych w klasie nauk społecznych). *Issues in Teacher Education*. R. 2017, t. 26, nr 1, s. 3-16.

Lipman, M., Sharp, A. M. i Oscanyon, F. *Philosophy in the classroom* (*Filozofia w klasie*). Philadelphia, PA: Temple University Press, 1980.

McGuinness, C. *From thinking skills to thinking classrooms (Od umiejętność myślenia do myślenia klasowego)*. London: Department for Education and Employment (Londyn: Departament Edukacji i Zatrudnienia), 1999.

Piaget, J. i Inhelder, B. *The psychology of the child (Psychologia dziecka)*. New York, NY: Basic Books, 1969.

Rahdar, A., Pourghaz, A. i Marziyeh, A. The impact of teaching Philosophy for Children on critical openness and reflective skepticism in developing critical thinking and self-efficacy (Wpływ nauczania „Filozofia dla dzieci” na krytyczną otwartość i refleksyjny sceptycyzm w rozwijaniu krytycznego myślenia i poczucia własnej skuteczności). *International Journal of Instruction*. R. 2018, t. 11, nr 3, s. 539-556.

Reznitskaya, A., Glina, M., Carolan, B., Michaud, O., Rogers, J. i Sequeira, L. Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts (Badanie efektów przeniesienia z dyskusji dialogowych do nowych zadań i kontekstów). *Contemporary Educational Psychology*. R. 2012, t. 37, nr 4, s. 288-306.

Sutcliffe, R. Is teaching philosophy a high road to cognitive enhancement? (Czy nauczanie filozofii jest wyższą drogą do poprawy funkcji poznawczych?) *Educational and Child Psychology*. R. 2003, t. 20, nr 2, s. 65–79.

Topping, K. J. i Trickey, S. Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years (Wspólne dociekania filozoficzne dla dzieci w wieku szkolnym: Efekty poznawcze w wieku 10-12 lat). *British Journal of Educational Psychology*. R. 2007a, nr 77, s. 271–288.

Topping, K. J. i Trickey, S. Impact of philosophical enquiry on school students' interactive behaviour (Wpływ dociekań filozoficznych na interaktywne zachowania uczniów). *International Journal of Thinking Skills and Creativity*. R. 2007b, t. 2, nr 2, s. 73-84.

Topping, K. J. i Trickey, S. Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive gains at two-year follow-up (Wspólne dociekania filozoficzne dla dzieci w wieku szkolnym: Korzyści poznawcze po dwóch latach). *British Journal of Educational Psychology*. R. 2007c, t. 77, s. 781–796.

Topping, K. J., Trickey, S. i Cleghorn, P. *A teacher's guide to Philosophy for Children (Przewodnik dla nauczycieli po „Filozofia dla dzieci”)*. New York & London: Routledge, 2019. Witryna zasobów dostępna bezpłatnie: [www.routledge.com/9781138393264](http://www.routledge.com/9781138393264)

Trickey, S. i Topping, K. J. Philosophy for Children: A systematic review („Filozofia dla dzieci”: Przegląd systematyczny). *Research Papers in Education*. R. 2004, t. 19, nr 3, s. 363-378.

Trickey, S. i Topping, K. J. Collaborative philosophical enquiry for school children: Socio-emotional effects at 11-12 years (Wspólne dociekania filozoficzne dla dzieci w wieku szkolnym: Skutki społeczno-emocjonalne w wieku 11-12 lat) *School Psychology International*. R. 2006, t. 27, nr 5, s. 599-614.

Trickey, S. i Topping, K. J. Collaborative philosophical enquiry for school children: Participant evaluation at 11 years (Wspólne dociekania filozoficzne dla dzieci w wieku szkolnym: Ocena uczestników w wieku 11 lat). *Thinking*. R. 2007, t. 18, nr 3, s. 23-34.

Vosoughi, S., Roy, D. i Aral, S. The spread of true and false news online (Rozpowszechnianie prawdziwych i fałszywych wiadomości w Internecie). *Science*. R. 2018, t. 359, nr 6380, s. 1146–1151.

Vygotsky, L. S. *Thought and language (Myśl i język)*. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

Worley, P. Plato, metacognition and philosophy in schools (Platon, metapoznanie i filozofia w szkołach). *Journal of Philosophy in Schools*. R. 2018, t. 5, nr 1, s. 76-91.  
<https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/jps/article/view/1486/939>.

## O Autorach

**Keith J Topping** jest profesorem badań edukacyjnych i społecznych (Professor of Educational and Social Research), School of Education, University of Dundee w Szkocji.

**Steven Trickey** jest stypendystą rezydencji (Scholar in Residence), School of Education, American University, Washington DC, USA.

**Paul Cleghorn** jest konsultantem ds. edukacji (Educational Consultant) w firmie Aude Education Consultancy w Szkocji.

Świat,  
w którym każda  
osoba ma zapewnioną  
wysokiej jakości edukację  
i odpowiednie uczenie się  
przez całe życie.

WIZJA IBE