

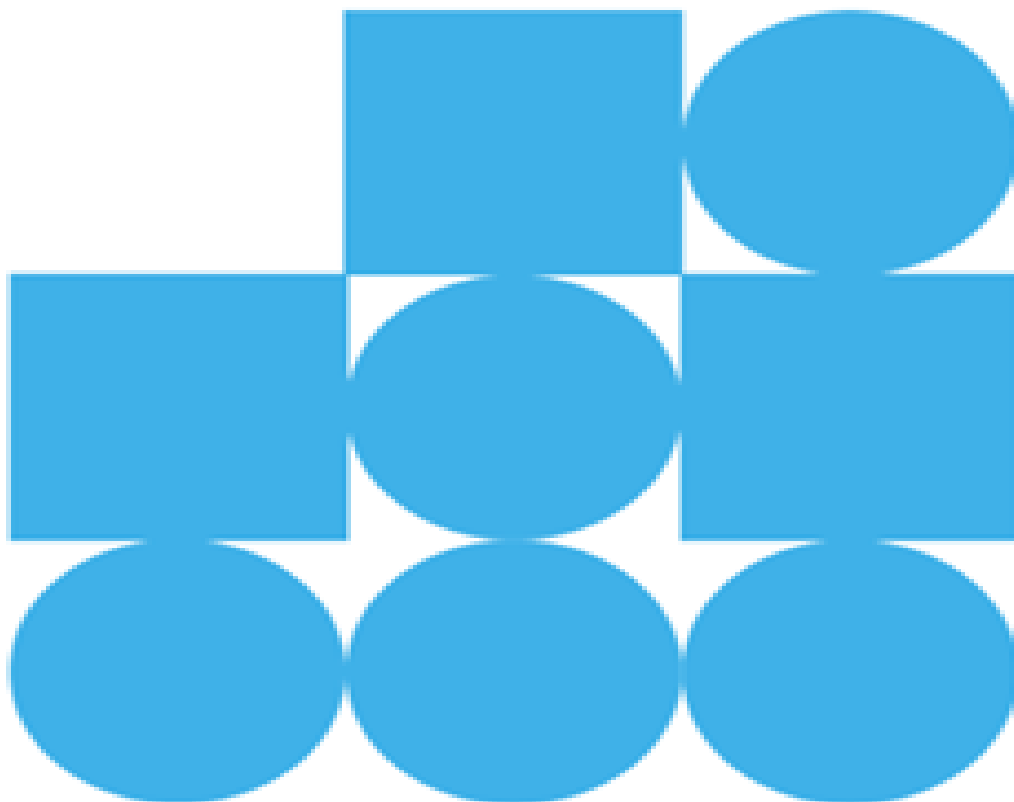
Серия  
Образовательных  
Практик

32

*Философия для детей*

Кит Дж. Топпинг, Стив Трикки, Пол Клегхорн

Перевод – Дарья Антипова



**Редакционный комитет**  
Серия образовательных практик

Сопредседатели:

**Яо Идо**  
Директор, Международное бюро просвещения ЮНЕСКО

**Стелла Восниаду**  
Университет Флиндерс, Южная Австралия, Австралия

Члены комитета:

**Лорин Андерсон**  
Университет Южной Каролины, США

**Мария Ибаррола**  
Национальный политехнический институт, Мексика

Главный редактор:

**Симона Попа**  
Международное бюро просвещения ЮНЕСКО, Швейцария

## МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Международная академия образования (МАО) – это некоммерческая научная ассоциация, продвигающая научные исследования и способствующая распространению и внедрению результатов этих исследований. Академия была основана в 1986 году и занимается усилением поддержки проведения различных исследований, пытающихся разрешить насущные проблемы в сфере образования по всему миру. Она также способствует улучшению связей между директивными органами в этой области, исследователями и учеными-практиками.

Штаб-квартира Академии находится в Королевской Академии наук, литературы и изящных искусств Бельгии в Брюсселе, Бельгии, а координационный центр Академии – в Университете Кертина в Перте, Австралии.

Основная цель МАО заключается в поддержке научного прогресса во всех областях образования. Для достижения этой цели Академия активно предоставляет своевременный сбор и оценку научно обоснованных доказательств международного значения. Академия также выпускает рецензии на проведенные исследования, а также доказательные базы и их использование в сфере политики.

Состав совета директоров Академии на сегодня:

**Дуг Уильямс**, Университет Нью-Брансуик, Канада (председатель)

**Берри Фрейзер**, Университет Кертина, Австралия (Генеральный директор)

**Лорин Андерсон**, Университет Южной Каролины, США (избранный президент)

**Мария де Ибаррола**, Национальный Политехнический Институт, Мексика (предшествующий президент)

**Марк Денапе**, Левенский Университет, Бельгия

**Кадрие Еркчикан**, Университет Британской Колумбии, Канада

**Густаво Фишман**, Государственный Университет Аризоны, США

## МЕЖДУНАРОДНОЕ БЮРО ПРОСВЕЩЕНИЯ

Международное бюро просвещения (МБП) было основано ведущими учеными Швейцарии в 1925 году как частная, негосударственная организация с целью обеспечения интеллектуального лидерства и поддержания международного сотрудничества в сфере образования. В 1929 году МБП стало первой международной организацией в области образования. В то же время Жан Пиаже, профессор психологии из Университета Женевы, был назначен директором и продолжил возглавлять МБП на протяжении последующих 40 лет вместе с Педро Розелло в качестве заместителя директора.

В 1969 году МБП стало неотъемлемой частью ЮНЕСКО, сохранив при этом интеллектуальную и функциональную независимость.

МБП является институтом ЮНЕСКО I категории и научно-инновационным центром в сфере разработки образовательных программ и схожих областях. Миссия Бюро заключается в развитии потенциала стран-участников в подготовке, разработке и внедрении образовательных программ, обеспечивающих справедливость, качество, актуальность развития и эффективность использования ресурсов в сфере просвещения и систем образования.

Мандат МБП – ЮНЕСКО оказывает стратегическую помощь в поддержании усилий Стран-членов по внедрению четвертой из Целей устойчивого развития (ЦУР-4), обеспечения доступа к качественному образованию для каждого человека, ведь успех остальных ЦУР зависит от качества образования и образовательных систем.

## О серии

Серия является совместным проектом Международной Академии Образования (МАО) и Международного Бюро Просвещения (МБП), запущенным в 2002 году. На сегодняшний день опубликовано 30 брошюр, многие из которых были переведены на другие языки. Успех Серии демонстрирует, что работы соответствуют требованиям освещения актуальной с практической точки зрения научно-подтвержденной информации в сфере образования.

Серия также является результатом усилий МБП установить глобальное партнерство, признающее роль посредничества на рынке знаний как механизма улучшения реального доступа директивных ведомств и практикующих специалистов к передовой информации. Расширенный доступ к актуальным данным помогает понять практикующим специалистам, директивным органам и управляющим, как разрешить неотложные международные задачи, включая, но не ограничиваясь образовательными программами, преподаванием, обучением, оценкой, миграцией, конфликтами, занятостью и равноправным развитием.

Органам власти должны обеспечить соответствие системы образования их основным и неоспоримым полномочиям, заключающимся в продвижении обучения и, в конечном счете, выработке способности эффективно обучаться на протяжении всей жизни. Ситуативные условия в XIX веке меняются с так называемой «агрессивной» скоростью, поэтому способность обучаться на протяжении всей жизни является особо ценным источником адаптации, скорости адаптации и стойкости, необходимых для противостояния трудностям и использования представляющихся возможностей. В действительности же, для многих стран в мире активное содействие процессу обучения остается непосильной задачей. Результаты обучения продолжают быть неудовлетворительными. Недопустимо большое количество обучающихся не овладевает такими необходимыми для обучения

навыками, как общая образованность, цифровая грамотность, критическое мышление, а также навыки коммуникации, способность к решению проблем и необходимые для обеспечения занятости и жизни компетенции. Неспособность системы поддерживать процесс образования существует наряду с впечатляющими достижениями в области научных исследований, и в частности, в области неврологии сна, а также с достижениями в сфере технологий.

Инициатива МБП о посредничестве на рынке знаний стремится сократить разрыв между научными знаниями о процессе обучения и их применением в политике просвещения и на практике. Все это основано на мнении, что глубокое понимание процесса обучения должно оказывать положительное влияние на преподавание, обучение, процесс оценивания и политику обучения на протяжении всей жизни. Для воплощения и корректировки необходимых поправок, директивным ведомствам и практикующим специалистам необходимо быть полностью информированными о важнейших переменах, происходящих в области исследований.

МБП признает уже совершенные достижения, однако еще предстоит большой объем работы. Успех может быть достигнут лишь благодаря крепкому партнерству и совместной решимости учиться на ошибках и продолжать обмениваться знаниями.

Серия образовательных практик выступает примером неустанных усилий Международной Академии Образования и Международного Бюро Просвещения информировать директивные ведомства и специалистов-практиков о последних исследованиях, что поможет сделать эффективнее принимаемые ими решения и действия по корректировке образовательного процесса, преподавания, обучения и процесса оценивания.

## Предыдущие серии в «Образовательной практике»

1. Teaching by *Jere Brophy*. 36 p.
2. Parents and learning by *Sam Redding*. 36 p.
3. Effective educational practices by *Herbert J. Walberg and Susan J. Paik*. 24 p.
4. Improving student achievement in mathematics by *Douglas A. Grouws and Kristin J. Cebulla*. 48 p.
5. Tutoring by *Keith Topping*. 36 p.
6. Teaching additional languages by *Elliot L. Judd, Lihua Tan and Herbert, J. Walberg*. 24 p.
7. How children learn by *Stella Vosniadou*. 32 p.
8. Preventing behaviour problems: What works by *Sharon L. Foster, Patricia Brennan, Anthony Biglan, Linna Wang and Suad al-Ghaith*. 30 p.
9. Preventing HIV/AIDS in schools by *Inon I. Schenker and Jenny M. Nyirenda*. 32 p.
10. Motivation to learn by *Monique Boekaerts*. 28 p.
11. Academic and social emotional learning by *Maurice J. Elias*. 31 p.
12. Teaching reading by *Elizabeth S. Pang, Angaluki Muaka, Elizabeth B. Bernhardt and Michael L. Kamil*. 23 p.
13. Promoting pre-school language by *John Lybolt and Catherine Gottfred*. 27 p.
14. Teaching speaking, listening and writing by *Trudy Wallace, Winifred E. Stariha and Herbert J. Walberg*. 19 p.
15. Using new media by *Clara Chung-wai Shih and David E. Weekly*. 23 p.
16. Creating a safe and welcoming school by *John E. Mayer*. 27 p.
17. Teaching science by *John R. Staver*. 26 p.
18. Teacher professional learning and development by *Helen Timperley*. 31 p.
19. Effective pedagogy in mathematics by *Glenda Anthony and Margaret Walshaw*. 30 p.
20. Teaching other languages by *Elizabeth B. Bernhardt*. 29 p.
21. Principles of instruction by *Barak Rosenshine*. 31 p.
22. Teaching fractions by *Lisa Fazio and Robert Siegler*. 25 p.
23. Effective pedagogy in social sciences by *Claire Sinnema and Graeme Aitken*. 32 p.
24. Emotions and learning by *Reinhard Pekrun*. 30 p.
25. Nurturing creative thinking by *Panagiotis Kamyplis and Eleni Berki*. 26 p.
26. Understanding and facilitating the development of intellect by *Andreas Demetriou and Constantinos Christou*. 31 p.
27. Task, teaching and learning: improving the quality of education for economically disadvantaged students by *Lorin W. Anderson and Ana Pešikan*. 30 p.
28. Guiding principles for learning in the twenty-first century by *Conrad Hughes and Clementina Acedo*. 24 p.
29. Accountable talk: Instructional dialogue that builds the mind by *Lauren B. Resnick, Christa S. C. Asterham and Sherice N. Clarke*. 32 p.
30. Proportional reasoning by *Wim Van Dooren, Xenia Vamvakoussi, and Lieven Verschaffel*. 30 p.
31. Math Anxiety by *Denes Szűcs and Irene Mammarella*. 34 p.

---

Данные работы можно скачать на сайте МАО → <http://www.iaoed.org>, а также на сайте МБП → <http://www.ibe.unesco.org/publications.htm>. Запрос на получение печатных версий можно отправить в издательский отдел МБП по адресу: P.O. Box 199, 1211 Geneva 20, Switzerland. Обратите внимание, что некоторые работы недоступны в печатном виде,

## Содержание

Международная академия образования

Международное бюро просвещения

О серии

Введение

1. Философия для детей: что это?

2. Философия для детей: как она применяется?

3. Создание социального и эмоционального эффектов

4. Создаем любознательное общество

5. Как этого достичь? – Стимулируя метакогницию

6. Обеспечиваем длительность эффекта - закрепление

7. Обеспечиваем действие эффекта вне класса –  
обобщение

8. Обеспечиваем действие эффекта во взрослой жизни –  
социальная ответственность

Заключение

---

Данная публикация была сделана в 2020 году совместно Международной академией образования (МАО), находящейся по адресу Palais des Académies, 1, rue Ducale, 1000 Brussels, Belgium, и Международным Бюро Просвещения по адресу P.O. Box 199, 1211 Geneva 20, Switzerland. Работа находится в свободном доступе и может свободно распространяться, а также переводиться на другие языки. Просим отсылать МАО или МБП копии любых публикаций, в которых данный текст воспроизводится в полном или частичном объеме. Данная работа также доступна в интернете.

Перейдите в раздел «Публикации», «Серия образовательных практик» на сайте: [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)

Авторы несут ответственность за выбор и представление информации, содержащейся в данной публикации, а также за высказанные далее точки зрения, которые могут не являться отражением позиции МАО/МБП и не принадлежат упомянутым организациям. Представленные в данной публикации позиции не принадлежат ЮНЕСКО/МБП. Упомянутые организации с уважением относятся к правовому статусу любых стран, регионов или городов и их администрации, а также к определению границ и пространств.



## Введение

Во многих странах процесс обучения в классе по большей части заключается в том, что преподаватель дает определенную информацию, а затем задает дополнительные вопросы или вопросы на понимание этой же информации. В этом случае проблема заключается в большом количестве детей, ведь в итоге преподавателю приходится спрашивать лишь нескольких наиболее активных учеников. К тому же, учитывая нехватку времени, учитель зачастую задает детям простые вопросы, требующие ответа «да-нет», что оставляет ученикам мало времени на выражение своих мыслей. В конечном итоге, преподаватель получает представление лишь о том, что дети уже знают, а не о том, что они пытаются понять.

Некоторые преподаватели знакомы с коллективным обучением, передачей знаний от ученика к ученику и различными формами взаимного обучения, которое подразумевает общение между одноклассниками, а не учителем и учеником. Конечно, общаясь с одноклассниками, студенты не получают столь же качественную информацию, как из беседы с учителем, однако одноклассники более доступны. Проблема заключается в том, что у преподавателей зачастую не хватает времени, чтобы построить общение с учениками максимально продуктивным образом. Несмотря на утверждения, что школьники учатся друг у друга, любой посторонний человек заметит, что подобный подход можно значительно улучшить.

Философия для детей (или Р4С) может помочь в разработке коллективного обучения и передачи знаний от ученика к ученику и преобразовать их в методы развития критического и творческого мышления. В данной брошюре описана суть Философии для детей (Р4С) и ее использования в классе. Данное описание подразделяется на 7 частей, каждая из которых содержит основное положение, краткое описание результатов исследования, описание

практического применения результатов в классе, а также рекомендации по дополнительной литературе.

В первом разделе содержится описание эффективности Р4С и способов внедрения данного подхода в процесс обучения в зависимости от возраста учеников. Во втором разделе на практическом примере разбирается методика его использования. В третьем разделе показано, как Р4С содействует развитию социального и эмоционального планов студентов. В четвёртом разделе описывается использование этих принципов для развития так называемого «обучения через открытия» в классе. Однако на данном этапе работа не завершается.

5 раздел посвящен описанию способов, которыми учителя могут подтолкнуть студентов к рассуждению о природе собственного мышления с целью научиться регулировать его в будущем, другими словами – выработать способность к «мета-когниции». Раздел 6 рассматривает эффект «закрепления» – обеспечения длительности эффекта в случаях, когда студент более не подвержен таким условиям в классе или же обучается в другой школе. Раздел 7 описывает эффект «обобщения» – обеспечения работы созданного эффекта во время других уроков (с тем же преподавателем или же с другими), на внешкольных (домашних) или общественных мероприятиях. В разделе 8 представлены мнения о том, как преподаватель может поддерживать эффект Р4С в процессе взросления детей и становления их потенциально сознательными гражданами, а также как удостовериться, что их мнение рационально и аргументировано. И наконец, в заключении описываются условия, при которых подход Р4С может считаться актуальным и надежным.

## 1. Философия для детей:

Что это такое?

*Философия для детей (P4C) – это структурированный педагогический метод расположить ребенка и вовлечь его в процесс поиска рациональных и обоснованных ответов на сложные вопросы, не имеющие легких ответов.*

### Результаты исследований

P4C связана не с жизнью и мыслями великих философов, а с практическими способами улучшения работы критического и образного мышления. P4C использует естественную детскую любознательность для того, чтобы вовлечь их в философский диалог, то есть глубокое обсуждение вопросов, на которые нет очевидного ответа, а также при ответе на которые возможны несколько точек зрения, которые можно объяснить и обосновать. Участвуя в обсуждении, дети с противоположным мнением четче осознают истоки собственной позиции и формулируют доводы в ее защиту, а также понимают, каким образом строится дискуссия.

P4C практикуется более чем в 60 странах, включая развивающиеся страны. Она широко применяется в образовательном процессе, начиная с детских садов и начальной школы, и доходя до средней школы, колледжей, университетов и профессиональной деятельности. От других подходов к критическому мышлению P4C отличается тем, что рассматривает аспекты, приводящие в замешательство взрослых людей; более мягким преподавательским подходом и возможностью ее применения за пределами школы для разрешения реальных проблем.

Два мета-анализа (Trickey and Topping, 2004; Garcia-Moriyon, Robollo, and Colom, 2005) продемонстрировали стабильную высокую эффективность философии в плане развития когнитивных способностей, школьной успеваемости и социально-эмоционального

развития. Было обнаружено, что применение методики P4C приводит к более высоким результатам когнитивных тестов по сравнению с результатами контрольных групп в начальной школе в Шотландии (Topping and Trickey, 2007) и средней школе в США (Fair et al., 2015). В Англии в 48 школах ученики из начальных классов, обучающихся по методике P4C, на протяжении года показывали лучшие результаты в чтении и тестах по математике, чем ученики из контрольных групп с отстающими (Gorard, Siddiqui, and See, 2017). Улучшилось не только мышление, но и успеваемость по другим предметам. Эта информация важна для педагогов, которые не считают целесообразным внедрение данного новшества в учебный план в свете «эффекта вытеснения» того, что программа «должна охватывать».

### В классе

Преподаватели могут посчитать, что P4C звучит немного странно, ведь, во-первых, это может означать, что преподаватель не знает всех ответов, и все же предлагает собственное мнение на рассмотрение всему классу. Во-вторых, подобный подход доказывает, что студенты способны выдвигать разумные объяснения, в чем преподаватель может быть не уверен. Действительно, зачастую преподаватели сомневаются и в собственной способности сформулировать разумную точку зрения, не говоря уже, чтобы это сделали дети. Однако в действительности во время практики P4C подобные проблемы исчезают. Педагог в самом начале сообщает, что не знает некоторых ответов, или даже ни одного ответа. P4C рассчитана на долгосрочный процесс развития мышления, а не на моментальный результат.

Из этого следует вопрос: каким образом необходимо разработать P4C, чтобы она подходила разным возрастным группам? Философия применяется как в детских садах, так и в профессиональной среде, однако методика, конечно же, варьируется в зависимости от возрастной группы. Существуют 2 вида континуума развития.

Первый – это развитие студентов в течении годичной программы Р4С. За это время студенты становятся более уверенными и беглыми в применении методов философии, учатся лучше формулировать собственные мысли, получают опыт использования концептуального лексикона мышления, а также учатся тактично аргументировать собственную точку зрения. Этапы развития подобного типа будут разобраны в 4 разделе.

Немного отличаются этапы развития в таких возрастных группах, как детский сад, младшие и старшие классы начальной школы, младшие и старшие классы средней школы, университеты и колледжи и рабочая обстановка. К примеру, в детском саду в качестве стимула воспитатели будут использовать короткие и простые истории, модели с несколькими короткими вопросами, соответствующими возрасту детей, а также побуждать детей к относительно коротким обсуждениям в парах, при этом монолог воспитателя будет длиннее, что делает такой подход в большей степени ориентированным на воспитателя. И напротив, в старших классах средней школы в качестве стимула преподаватели, скорее всего, будут использовать длинные, сложные и противоречивые истории, видео или картинки, модели с большим количеством сложных вопросов, а также будут подталкивать учеников к более длительному обсуждению, при условии того, что дискуссия будет конструктивной; а монологи преподавателя будут более короткими. Все это создает образовательный процесс, во главе которого стоит ученик. Преподаватели также могут концентрировать внимание учеников на проблемах определенного раздела учебного плана, таких как наука/теория или практические задания. Однако, необходимо следить за тем, чтобы применение Р4С не стало слишком поверхностным, ведь в этом случае когнитивные эффекты актуализируются лишь в некоторые моменты мыслительного процесса. Становится очевидным, что основа процесса остается неизменной, но адаптируется в зависимости от возрастной группы.

Таким образом, Р4С скорее основывается на принципах социального конструкционизма (Vygotsky, 1962), чем на относительно фиксированных стадиях развития (Piaget and Inhelder, 1969). Она не подразумевает, что потенциал каждого ребенка известен заранее, а что его необходимо раскрыть в процессе взаимодействия. Более подробно это положение описано в работе Topping, Trickey and Cleghorn, 2019, в главах 5 и 6.

[Дополнительная литература:](#) Garcia-Moriyon, Robollo, and Colom, 2005; Fair et al., 2015; Gorard, Siddiqui, and See, 2017; Piaget and Inhelder, 1969; Trickey and Topping, 2004; Topping and Trickey, 2007a; Topping, Trickey, and Cleghorn, 2019; Vygotsky, 1962.

## 2. Философия для детей:

Как она применяется

*Философия Р4С стремится воспроизвести философский диалог в классе. Важно применять ее также, как описано далее, а не перестраивать ее самостоятельно. Адаптировать философию можно после накопления опыта.*

### Результаты исследований

Философский диалог это не просто обмен мнениями: диалог скорее создает условия, при которых перед студентами ставится задача аргументации собственного мнения. Философский диалог стимулирует учеников к углубленному анализу темы и лучшему ее пониманию (Topping, Trickey, and Cleghorn, 2019). Однако, для того, чтобы подобная методика работала, ее необходимо применять определенным способом.

Педагогу необходимо предоставить студентам возможность сформулировать именно то, что они хотят сказать, этого можно добиться небольшой паузой. С уважением выслушивая мнение учеников, преподаватель не только подталкивает их к серьезному разговору, но и вызывает у них уважение (Fair et al., 2015).

### Преподаватель должен:

- Дать студентам время «на размышление»
- Задать наводящие вопросы
- Направлять ход диалога
- Опросить всех студентов
- Выслушать внимательно и
- Не осуждать.

### Студентам необходимо:

- Задавать вопросы
- Приводить доводы и примеры

- Сравнить
- Обобщать и оценивать, а также
- Уточнять информацию.

### Педагог может помочь выстроить вопрос:

- Обращая внимание на важные аспекты
- Призывая к подобающему поведению (выслушивать собеседника и отвечать надлежащим образом)
- Поощряя полезный вклад в беседу похвалой и
- Призывая учеников стараться вынести пользу из обсуждения.

### Ученики должны:

- Сфокусировать внимание на говорящем
- Не унижать других
- Помнить, что их не заставляют говорить
- Уважать чужое мнение и
- Быть честными и открытыми.

### Практическое применение

Расположение мест: важно, чтобы ученики могли видеть друг друга с собственных мест – это зависит от расположения классной комнаты и учебного помещения. Некоторые преподаватели рассаживают детей кругом, а если помещение этого не позволяет – полукругом.

**Правила:** Основные правила устанавливаются заранее, это побуждает к проявлению уважения ко всем участникам обсуждения. Преподаватель должен вовлекать учеников в процесс создания основных правил, чтобы те могли приобщиться к ним.

**Ознакомительные упражнения:** это простой способ помочь детям сконцентрироваться (учитывайте, что до этого дети могли заниматься чем-то абсолютно другим). Шум в сознании ребенка утихает, и он приходит в наиболее уместное для обучения и

размышления моральное, физиологическое и эмоциональное состояние. «Сперва обратите внимание на осязание. Почувствуйте ногами пол...то, как вы сидите на стуле...почувствуйте одежду на себе..(Пауза) Теперь зрение, попытайтесь, не называя про себя предметы, увидеть их цвета...формы...расстояние между ними. (Пауза) Переходим к слуху, попытайтесь услышать какой-нибудь звук вблизи (в пределах класса)...затем постепенно распределите звуки от самых близких до самых далеких... (Пауза) А сейчас постарайтесь сконцентрироваться на несколько мгновений.»

**Стимул:** он необходим, чтобы вызвать в группе интерес. Он может быть в виде истории, поемы, картинки, короткого видео или примера из жизни, вводящего определенную тему, из которой можно подчерпнуть философский вопрос или дилемму, в которых зачастую присутствует неопределенность или двусмысленность и на которые нет четкого ответа. Тематами могут быть: дружба, помощь другим, сотрудничество, справедливость, терпение, способность делиться, прощение, свобода, злость, красота, страх, издевательство, счастье, надежда и ложь. Хорошим источником стимула являются басни Эзопа (см. Библиотека Конгресса – <http://read.gov/aesop/001.html>).

**Постановка вопроса:** педагоги структурируют вопросы, требуя от учеников уточнений, обоснований и доказательств (а также подталкивая сперва подумать, а затем давать ответ). Это помогает практиковаться слушать, следить за мыслью, формулировать и обосновывать собственную точку зрения. Очень важна способность отталкиваться от «хороших» вопросов (преподавателя или студентов). Под «хорошими» в данном случае подразумеваются открытые вопросы, которые помогают раскрыть тему диалога и узнать о ней больше. С использованием подобных вопросов диалог становится глубже и более значимым.

Вопросы могут быть следующими:

- На чем ты основываешься? Можешь ли ты уточнить? (уточнение)
- Откуда ты это знаешь? Есть ли у тебя подтверждения этого? (стремление к подтверждению)
- Есть ли другие мнения? Есть ли другие формулировки? (поиск других точек зрения)
- Почему ты так думаешь? Какова причина? На чем основываешься? (проверка, насколько мнение поверхностно)
- Если.., то что вы думаете о? Вы сказали, что...а как насчет? (направление диалога)
- Как это можно проверить на практике? Соответствует ли это тому, что ты сказал(а) вначале? (проверка на последствия)
- Кто может обобщить для нас основные положения? К чему мы пришли в итоге? (оценка)

Конечно, при каждом ответе учитель комментирует достойные ответы и/ или те, что привели к более глубоким мыслям. В ходе применения Р4С дети могут сами задавать вопросы, приобретая тем самым уверенность в процессе обучения, а именно обучаясь не только отвечать на вопросы, но и задавать их.

**Совместная работа учеников:** учеников распределяют в пары (или группы по 3 человека, если в классе нечетное количество учеников) и просят высказать собственное мнение. Это дает возможность убедиться, что дети понимают, что происходит со стимулом, и самое важное, что отсюда начинается изучение новых взглядов. Здесь также повышается уверенность студентов в самих себе. Те, кто неохотно высказывает собственное мнение и идеи перед всем классом, возможно, почувствует себя более комфортно в разговоре с собеседником или небольшой группой людей. Важная роль педагога здесь заключается в том, чтобы перемещаться от группы к группе и поощрять, либо, при необходимости, направлять ход диалога в нужное русло. В данном случае диалог идет от конкретного через личное к общему.



Преподавателям необходимо быть внимательными и пройти через каждую стадию. Конечно, преподаватели должны заранее установить временной лимит. Получив больше опыта и привыкнув высказывать собственное мнение, студенты во время дискуссии могут чувствовать ограниченность времени, в данном случае педагогам придется самим завершать одну стадию обсуждения, дабы перейти на следующую. Если группы не достигли компромисса в определенной теме, тогда для принятия решения к ней можно вернуться на следующем занятии.

### Пример (с младшими начальными классами)

*Марвин разозлился*

**Темы:** злость, терпение, одиночество, сожаление, желание получить что-либо, испытывают ли животные чувства?

**Упражнение на концентрацию/ознакомительное упражнение**

1. Соберите класс в круг. Каждый в кружке говорит «Здравствуйте, добро пожаловать в нашу группу философии».
2. Попробуйте посидеть и вслушаться в тишину, пока в классе не станет тихо. Что дети заметили?
3. Напомните классу о правилах психологии – внимательно слушать и не «унижать» других.

**Стимул: история, поэма, действие**

Расскажите об истории «Марвин разозлился». Посмотрите на обложку. Что на ней нарисовано? Что он на ваш взгляд чувствует? О чем может быть эта история? (Рассмотрите разные идеи). Злились ли вы когда-нибудь?

Затем прочитайте историю классу, рассматривая картинки и обсуждая выражения лиц и чувства, возникающие во время прочтения, но старайтесь

линии сюжета.

После прочтения резюмируйте с детьми основные моменты истории. Попросите воспроизвести выражения лиц. Как чувствовал себя Марвин, когда:

увидел яблоню? (удивился, обрадовался)  
не смог достать яблоко? (разочаровался)  
ждал пока яблоко упадет? (проявил терпение)  
Молли съела это яблоко? (расстроился)  
Разозлился еще больше, начал топтать ногам и закричал «Ааа»? (рассердился)  
Земля его засосала? (удивился)  
В яме? (одиноко)  
Появилась Молли? (облегчение, сожаление)  
Все снова стало хорошо? (счастлив)  
Ему захотелось грущу?

**Подумайте, свяжите, поделитесь**

Задайте вопросы так, чтобы студенты могли об этом подумать во время обсуждения:

Как можно понять, что мы злимся?  
Как понять, что другой человек зол?  
Что вас злит?  
Что вы чувствуете после злости? Сожаление?  
Облегчение или что-то другое?  
Можете ли вы притвориться злым?  
Может ли злость быть хорошей?

**Тема: ЗЛОСТЬ**

### История

Почему Марвин разозлился?  
Что почувствовала Молли, когда Марвин на нее разозлился? Почему?  
Что чувствовали куры, утки и коровы? Почему?

**План диалога/0000 обсуждения**

Разозлились бы вы на месте Марвина? Как бы вы поступили?

### Личное/ собственные эмоции

Злились ли вы когда-нибудь также, как Марвин? (Приведите примеры)

Какие эмоции это вызвало?

Можно перестать злиться, если захочешь?

Как вы себя чувствуете, когда человек на вас зол?

Испытываете ли вы чувство сожаления после того, как разозлились, почему?

Притворялись ли вы злыми?

### Философия/ размышления

Может ли злость быть хорошим чувством? В какие моменты?

Что такое злость?

**О чем мы говорили?**

О чем мы сегодня говорили?

Насколько хорошо мы проанализировали и обсудили эту тему? (Большой палец вверх – хорошо, вниз – плохо)

Чей собеседник высказал действительно хорошую идею?

Почему вы посчитали ее хорошей?

**Подумать над**

На досуге подумайте о злости. Что вас злит? Что происходит, когда вы злитесь? Можно ли перестать злиться? На следующей неделе поделитесь с нами вашими мыслями и тем, что вы сделали.

**Дополнительная литература:** Fair et al., 2015; Garcia-Moriyon, Robollo, and Colom, 2005; Gorard, Siddiqui, and See, 2017; Lennon, 2017; Trickey and Topping, 2004; Topping and Trickey, 2007a; Topping, Trickey, and Cleghorn, 2019.

### 3. Создание социального и эмоционального эффектов

*Приобретая навыки обоснования и свыкаясь с тем, что существуют разные точки зрения студенты становятся добрее и тактичнее по отношению друг к другу.*

#### Результаты исследований

Осознание того, что кто-то внимательно выслушивает ваши мысли, помогает повысить самооценку и уверенность в себе. Дети учатся не сбрасывать со счетов другие точки зрения, не проанализировав их. Р4С также способствует повышению мотивации и помогает детям развивать мышление и становиться успешными учениками. Они начинают видеть причины собственного поведения и поступков других. Это открывает множество возможностей, ведь выбор становится очевидным. К тому же, это даст детям шанс развить и применить свои социальные навыки (Giménez-Dasí, Quintanilla, Ojeda, and Lucas-Molina, 2017).

Таким образом, Р4С способствует стимуляции не только социального и эмоционального развития, но и когнитивного. Сюда относятся:

- **Самоанализ** – осознание того, что вы чувствуете и почему вы это чувствуете; понимание того, как это влияет на вашу жизнь; способность реалистично оценивать собственные возможности
- **Контроль собственных эмоций** – способность справляться с эмоциями с целью выполнения стоящей задачи, а также определять собственные границы
- **Мотивация** – знания, позволяющие распознавать мотивирующие факторы; стойкость
- **Эмпатия** – способность воспринимать эмоции других и использовать это в общении с людьми, способность поддерживать хорошие отношения с большой группой людей

- **Навыки социализации** – умение распознавать социальные ситуации и использовать этот навык для убеждения людей, а также в процессе переговоров и достижения компромисса.

Дэниел Гоулман (1966, 1969) ссылаясь на исследования, демонстрирующие, что жизненные шансы молодых людей зависят от эмоциональной чуткости (EQ), как минимум, настолько же, насколько и от IQ. Он задавался вопросом: «Не является ли сейчас воспитание этих качеств в детях как никогда значимым?»

#### Практическое применение

**Введение социального и эмоционального стимулов:** необходимо проводить диалоги на социальные и темы. Таким образом, ответы на «эмоциональные» вопросы можно сознательно проанализировать и оценить в спокойной обстановке. Позже, когда студенты сталкиваются с подобной проблемой в реальной жизни, эффект, оказанный во время диалога, проявится в виде короткой «паузы» - промежутка, достаточного, чтобы выбрать соответствующую модель поведения!

**Альтернативы моделям агрессивного и отвлеченного поведения:** преподаватели могут охарактеризовать реакцию на эмоционально-стрессовые ситуации путем описания возникшей проблемы и того, как они с ней справились, а также размышлений о том, как данную проблему стоило решить. Важной целью обучения выступает самоконтроль, необходимый для обуздания импульсивности и отвлеченности. Подобным образом самоконтроль помогает студентам принимать осознанные решения касательно реакции на определенные ситуации, а не действовать машинально. (Я вспылил(а). В прошлый раз моя реакция на подобную ситуацию была такой же, следовательно, в следующий раз я поступлю схожим образом). Конечно, изменения не происходят быстро, но со временем результат проявит себя.



**Сомнение в правильности устоявшихся взглядов:** ученики могут бессознательно перенимать точку зрения родителей или сверстников. К тому же, дети не защищены от ложной информации, а потоки фейковых новостей в соцсетях лишь ухудшают ситуацию. Люди легко верят в истории, совпадающие с уже существующей точкой зрения. Некоторые политики уже осознали, что разумные аргументы зачастую менее эффективны, чем обыкновенная эмоциональная предвзятость человека. Учителя могут проверить данное положение в ходе обсуждения в классе на примере некоторых фейковых новостей. Иногда студенты могут обмениваться противоположными точками зрения без заметного дискомфорта – таким образом Р4С способствует концептуальным переменам в развитии детей и помогает им быть более последовательными в мышлении.

**Создавайте культуру взаимоуважения и соучастия:** способствует приобретению навыков и ведет к повышению самооценки и уверенности в собственных силах. Участливость является ключевым фактором в достижении эмоционального благополучия для детей школьного возраста, а также выступает моралью и для педагогов, и для учеников. Полное внимание других студентов с большой вероятностью вызовет положительные эмоции. Подобное внимание к себе заставляет учеников чувствовать себя стоящими и понятыми.

**Выделяйте время на распределение мыслей:** для обмена мнениями в классе, студентам может понадобиться время на то, чтобы собраться с мыслями. Они могут осознать, что чего-то не понимают или выслушать объяснения лучше, чем те, что они могли дать сами. Это означает, что им необходимо не только обосновать какую-то точку зрения, но и проанализировать множество тесно связанных положений, которые не были обоснованы в достаточной мере. Во время ответа на вопрос происходит многое!

**Поощряйте достойные ответы студентов:** ученики учатся друг у друга. К примеру, один ученик может услышать, как его

одноклассник просит что-либо объяснить, и, вероятнее всего, проанализирует это и поступит схожим образом. Поэтому преподаватель может похвалить поведение, которое достойно служить примером.

**Не бойтесь трудных вопросов:** лучшее обсуждение происходит, когда вопрос сложен как для студентов, так и для преподавателя. Если выбранный вопрос интересен для всех участников беседы, включая педагога, дискуссия будет более интерактивной и значимой.

**Не страшитесь противоречивых вопросов:** преподавателю может быть не комфортно говорить о темах, которые кажутся ему противоречивыми по политическим, религиозным или каким-либо другим причинам. Однако, именно подобные темы вызывают самые разгоряченные дискуссии, поэтому не стоит их избегать.

**Дополнительная литература:** Глава 7 of Topping et al. (2019) discusses this at more length. Также: Giménez-Dasí, Quintanilla, Ojeda, and Lucas-Molina, 2017; Goleman, 1996, 1999; Topping and Trickey, 2007b; Trickey and Topping, 2006, 2007; <https://www.eschoolnews.com/2018/09/19/how-controversialtopics-inspire-deeper-learning>.

#### 4. Создаем любознательное общество

*Общество философского размышления – это группа людей, стремящихся к познанию нового через философский диалог, в процессе которого студенты совместно размышляют и опираются на идеи друг друга.*

##### Результаты исследований

Основной ячейкой деления в школе выступают классы, однако Р4С возможно применять даже если разделить класс на подгруппы (Dunlop, Compton, Clarke, and McKelvey-Martin, 2013). Зачастую каждая группа развивает свою технику ведения диалога до сложного уровня. Дискуссия приводит к глубокой взаимосвязи темы и участников обсуждения. Собеседники рассуждают, задавая вопросы, выдвигая теории и предлагая альтернативные точки зрения. Ученики могут аргументировать собственное мнение, делать умозаключения, определяя основополагающие положения и устраняя противоречия. Во время диалога происходит уточнение сформулированных концепций, обобщения опускаются, а решения принимаются на основе разумных доказательств.

Мэтью Липман и его коллеги (1980) сравнивали процесс философского размышления с ходом галсами, когда кораблю, чтобы двигаться против ветра, приходится идти зигзагом, но все-же вперед. Схожим образом и диалог может отклоняться в разные стороны, но самое важное двигаться по направлению к взаимопониманию. К концу дискуссии группа будет лучше осведомлена в вопросе, чем в начале, хоть «правильных» ответов может и не быть. Со временем подобное сообщество станет самоуправляемым, когда студенты смогут самостоятельно задавать вопросы и отвечать на них.

##### Практическое применение

Как выразить несогласие: если человек не согласен с высказанной точкой зрения, он должен привести причины (а не заявлять, что собеседник «не прав»). Стоит поощрять студентов, выражающих несогласие обоснованно и с уважением.

Первый этап развития: первый этап по большей степени схож с тем, что было описано ранее, однако может потребоваться несколько месяцев, чтобы результат приобрел зримые формы. Педагогам необходимо проявить терпение!

Второй этап развития: ко второму этапу стоит приступать позже – после многих недель практики философского размышления, когда первый ряд навыков был усвоен и применен на практике. На этом этапе к пунктам «подумайте/свяжите/поделитесь» (TPS) вводится пара «взаимосвязь/противопоставление» (СТ). В случае с TPS координатор дает студентам «время на размышление», чтобы они могли про себя поразмыслить на тему, какие темы можно извлечь из стимула. После этого класс разделяют на пары, в которых студенты могут огласить и обосновать собственное мнение на выбранную тему. Позже наступает этап, где пара «делится» мнением уже с целым классом. При таком подходе учитель записывает все предположения на доске. В случае же СТ, студентов просят определить, насколько они связаны между собой. Студенты должны также обосновать свои предположения. Визуально упомянутые связи обозначаются цветной линией, соединяющей все предложенные идеи. Когда всевозможные связи были упомянуты, та же процедура повторяется для противопоставлений. Противопоставления не обязательно выражаются противоположностями, это может быть любой конфликт идей, однако студенты также должны аргументировать свою точку зрения. Противопоставления обозначаются другим цветом. Таким образом выстраивается «карта осмысления».

Третий этап развития: на данном этапе студенты формулируют свои личные и философские вопросы, исходя из выбранных идей и тем. В качестве первого задания необходимо выбрать тему. Это можно сделать путем простого голосования. Допустим, была выбрана тема «честность». Необходимо задать 3-4 вопроса про честность. Связан ли вопрос с темой и личным опытом? Если нет, то каким образом можно развернуть вопрос? Стоит ли его отбросить? Философский ли это вопрос? Не слишком ли он очевиден? Стоит ли его вынести на обсуждение? Почему? В дальнейшем необходимо совместно определить список вопросов. Каждая группа должна записать несколько вопросов и обсудить, какой из них наиболее интересный и почему. Затем группа выбирает 1 вопрос, и учитель записывает его на доске.

Каждый из этих этапов связан с прогрессом в области развития, поэтому в качестве достижений концептуального развития ученики будут каждый раз предлагать все более сложные вопросы и ответы. И, конечно, обсуждая множество тем, со временем студенты пополняют свой запас аргументов.

**Дополнительная литература:** Dunlop, Compton, Clarke, and McKelvey-Martin, 2013; Lipman, Sharp, and Oscanyon, 1980; Topping et al., 2019, Chapter 3.

## 5. Как же этого добиться?

### Стимулируя метакогницию

*Студенты, способные анализировать процесс собственного обучения и мышления (т.е. способные к метакогниции), обучаются эффективнее, чем те, кто на это не способен.*

### Результаты исследований

В данном разделе мы описываем, насколько регулярная практика философского диалога стимулирует развитие способности к анализу процессов мышления и образования. Все студенты имеют дело с хорошо продуманными и обоснованными мнениями других учеников, а сравнение себя с ними дает им пищу для размышления над природой собственного мыслительного процесса (Cam, 2006). С развитием Р4С студенты начнут задаваться вопросами о природе собственных высказываний еще до того, как они их озвучат. Конечно, весь смысл метакогниции заключается не в осознании того, как человек думал в определенный момент, а в том, как разработать стратегии по смене подхода к мышлению в будущем (Worley, 2018). Таким образом, с развитием метакогниции должен развиваться и самоконтроль качества мыслительного процесса. Это приведет к тому, что дети смогут улучшить собственное мышление в короткие сроки, а также выработать привычки анализировать собственное мышление, что, вероятнее всего, окажет длительный эффект.

### Практическое применение

Подталкивайте студентов к анализу собственного и чужого мышления и того, как его можно улучшить.

**Класс:** студентов просят оценить диалог, показав большой палец вверх, горизонтально или вниз (означающими хорошо, нейтрально или отрицательно). Чтобы студенты не повторяли друг за другом, а собственное мнение, можете сказать «Раз, два, три – показываем!».

Для учителя важно выбрать различные точки зрения и спросить «почему»? (позаимствовали идею из Phil Cam, 2006).

**Фокусируемся на цели:** по мере углубления в процесс обучения необходимо ставить когнитивные цели. Это позволит проанализировать результаты группы по отношению к данным целям. К примеру, если в задании было сказано «обоснуйте/назовите причины», тогда студентов просят высказаться, насколько хорошо группа справилась с заданием и почему. Какие обоснования были упомянуты во время диалога? Можно ли улучшить? Каким образом? Таким образом студенты получают представление о том, какие качества и навыки необходимы для ведения философского диалога.

**Размышляем о мышлении:** по завершении диалога, учитель должен попросить учеников охарактеризовать его. Понравилось ли им? Какие аспекты диалога им понравились и не понравились? О чем ученики думали в начале и конце диалога? Как качество размышления изменилось во время диалога? Что стоит улучшить в будущем? Почему? Все ли студенты высказали одинаковую точку зрения? Чтобы поддержать обсуждение, учитель может записать некоторые вопросы на доске. Конечно, это может привести к новой дискуссии, которую можно продолжить на следующем занятии.

**Отношение к метакогниции:** учитель спрашивает, как дети относятся к сложным заданиям. Сталкиваясь со сложностями, чувствуют ли ученики, что у них может «не получиться», и избегают ли они из-за этого подобных заданий? Одинаковы ли ответы в данном случае у мальчиков и девочек? Так ли, что даже увлеченные студенты иногда не справляются с заданием?

**Метакогниция в процессе обучения:** кто из учеников начал задумываться о ходе собственных мыслей на занятиях помимо Р4С? В данном случае подразумевается, что подобным образом прививается привычка, которая окажется полезной в будущем.

Несомненно, это может привести к критике педагогического подхода на других занятиях.

**Дополнительная литература:** Cam, 2006; Topping et al., 2019, Chapters 3 & 5; Worley, 2018.

## 6. Обеспечиваем длительность эффекта

### Закрепление

*Должные усилия со стороны педагога по закреплению достигнутых успехов, очень вероятно, защитят студентов от любого нежелательного влияния при обучении в старших классах.*

### Результаты исследований

Существуют доказательства, что эффект Р4С длится долгое время. В Шотландии, ученики, обучающиеся по методике Р4С, переходили в среднюю школу, где подобной практики не было. Тем не менее, результаты их когнитивных способностей были намного лучше, чем у учеников в контрольной группе (Topping and Trickey, 2007c). В Техасе, результаты учеников средней школы, которые участвовали в апробации подхода Р4С, опять же, были выше, чем у сверстников, не сталкивавшихся с методикой (Fair et al., 2015). И это с учетом того, что Р4С в дальнейшем не применялась. То есть, если преподаватели усердно работают над закреплением эффекта, они, очень вероятно, смогут защитить своих учеников от негативного влияния в процессе обучения в старшей школе.

### Практическое применение

**Размышление на досуге:** это бесполезно, если студенты считают, что мыслительный процесс актуален лишь на занятиях! В качестве завершения каждой сессии Р4С учителя должны давать детям пищу для «размышления на досуге» (TftW) – какую-либо идею, которую дети будут анализировать как во время занятий, так и за пределами школы на протяжении всего времени до следующего занятия Р4С. Для каждого ребенка может быть выбрана своя тема. Таким образом происходит усиление идеи стремления к практическому обоснованию мыслительного процесса.

**Эффект «размышления на досуге»:** следующее занятие Р4С начните с вопроса о том, как прошло их размышление на досуге. К

примеру, если тема TftW была сформулирована как «что такое честность», то за неделю ребенок должен был углубиться в собственные мысли и понаблюдать за собственными действиями и рассказать о том, появилась ли какая-нибудь разница в его мыслях и поведении. Таким образом можно поступать раз за разом, постоянно углубляясь в тему и рассматривая тонкие аспекты вопроса или же вовсе меняя тематику. Данный этап закрепляет усвоенные знания и связывает теорию с реальным миром, в котором мы живем

**Связь с предыдущими темами:** со временем обсуждаемые темы начнут пересекаться. Преподавателю стоит спросить у детей, помнят ли они что-либо из предыдущих тем, что можно связать с нынешней? Возможно, кто-то запомнил особенно хорошие вопросы или идеи с прошлых занятий? И каким образом они связаны с данной темой?

**Дополнительная литература:** Fair et al.,2015; Topping et al., 2019, chapter 8; Topping and Trickey, 2007c.



## 7. Обеспечиваем действие эффектов вне класса

### Обобщение

*Обобщить изученное лучше всего получится, если знания можно применить в других областях*

### Результаты исследований

Преподаватели будут охотнее тратить время и усилия на обучение философским беседам, если результаты процесса обучения будут проявляться более, чем в одной области независимо от того, предусмотрено это или нет. Важно максимизировать обобщение знаний вне контекста (хотя студенты, обладающие бóльшим объемом знаний в определенной области, вероятнее всего, смогут мыслить лучше в пределах этой области) (Reznitskaya, Glina, Carolan, Michaud, Rogers, and Sequeira, 2012). Процесс обобщения изученного пройдет эффективнее, если знания применимы и в других областях. Adey and Shayer (1994) достигали максимизации знаний с помощью «переходных» упражнений. Обобщение знаний было также основой Программы Инструментального Обогащения Файерштейна. Важно, что когнитивные способности 11-летних детей были тесно связаны с результатами, которые эти же дети показали при сдаче государственных экзаменов в возрасте 16 лет (Feuerstein et al., 1980).

Обобщение можно заметить и в поведении педагога. Преподаватели как сознательно, так и подсознательно стараются распространить практику философского диалога и на другие предметы за пределы установленного «часа философии». Помимо преподавателей, осознанно переходящих на приближенные к диалогу методы обучения, другие педагоги также замечают, что студенты начинают сами задавать больше вопросов в других областях. Максимизации усвоения знаний можно достичь также тогда, когда форма диалога применяется на занятиях и по другим предметам, к примеру, во время проекта по истории.

### Практическое применение

**Применение Р4С в образовательном процессе:** конечно, учителям в начальной школе намного легче вводить Р4С, чем преподавателям различных дисциплин в средней школе, ведь в последнем случае все зависит в основном от энтузиазма и сотрудничества коллег. Однако, философия Р4С применима для рассмотрения современных тем, выходящих за узкие рамки школьной программы. Иллюстрацией может послужить проблематика климатических изменений. Таким образом можно привлечь интерес других преподавателей.

**Применение напольного «спектра значений»:** идея спектра значений заключается в том, что концепты не всегда (а на самом деле редко) очевидны, и для разных вещей существуют разные возможности. Напольный спектр значений это упражнение с использованием карточек и 4-метровой ленты либо веревки, которое выполняется всей группой. Иногда хорошо заставить учеников подвигаться или подумать! Ленту/ веревку кладут между учениками, которые в идеале стоят кругом. Веревка, каждый из концов которой обозначает крайность, демонстрирует спектр идей, которые будут рассмотрены. При обсуждении, скажем, загрязнения окружающей среды карточка с прописанным на ней понятием «Загрязнение окружающей среды» кладется на один конец веревки, а на другой конец – противоположное выражение «Не загрязнение окружающей среды». Затем каждому из студентов выдается карточка с действием, которое связано с выбранной темой (например, «выбрасывать мусор из машины на дорогу»). Студентам также дается время, чтобы решить, на какой конец ленты/ веревки поместить их высказывание (действие каждый раз будет меняться) – определить действие как сильно влияющее на загрязнение окружающей среды или наоборот, а также объяснить, почему они решили именно так. Когда студенты расположили все карты и объяснили свое решение, другие могут возразить и попытаться доказать, почему определена карта должна быть на другом конце

(см. Topping et al., 2019, источник: [www.routledge.com/9781138393264](http://www.routledge.com/9781138393264), download 14).

**Применение группового «спектра значений»:** данный метод схож с тем, что был описан выше, однако он применяется в нескольких мини-группах, состоящих из нескольких студентов. В конце занятия проводится обсуждение, где сравниваются результаты этих групп. Это дает прекрасную возможность обсудить различный ход мыслей в разных группах. В качестве альтернативы также можно попросить учеников в каждой мини-группе высказаться на определенную тему, при этом один конец шкалы можно пометить, к примеру, как «Факт», а другой – как «Мнение».

**Дополнительная литература:** Adey and Shayer, 1994; Feuerstein et al., 1980; McGuinness, 1999; Rahdar, Pourghaz, and Marziyeh, 2018; Reznitskaya, Glina, Carolan, Michaud, Rogers, and Sequeira, 2012; Sutcliffe, 2003; Topping et al., 2019, chapter 5 and download 14.



## 8. Обеспечиваем действие эффектов во взрослой жизни

### Социальная ответственность

*Во взрослой жизни требуется способность различать рациональные и объективные утверждения от тех, которые таковыми не являются, откладывая решение касательно тех утверждений, где это не ясно.*

#### Результаты исследований

Представьте, что любознательное общество выступает в роли уменьшенной версии демократических институтов, и то, как это общество стремиться к правде в эпоху псевдо-правды. В 2016 году Оксфордский словарь выбрал существительное «псевдо-правда» словом года, определяемым как «относящимся или обозначающим условия, при которых объективные факты играют меньшую роль в формировании общественного мнения, которое в большей степени основывается на эмоциях и личных убеждениях». Существительное «фейковые новости», которое англоязычный словарь Collins определяет как «ложную, зачастую сенсационную информацию, распространяемую под видом новостей». Фейковые новости представляют собой намеренную публикацию выдуманной информации (особенно в социальных сетях) с целью введения в заблуждение ради финансовой либо политической выгоды. Утверждают, что возможность публикации фейковых новостей в Twitter на 70% вероятнее, чем реальных. Правдивые новости намного медленнее фейковых достигают охвата аудитории в 1 500 человек (Vosoughi, Roy, and Aral, 2018). Чтобы выдумать нашумевшую историю нужны минуты, но часы – чтобы разоблачить ее. Поэтому критическое мышление еще не было настолько актуальным. Критическое мышление необходимо, если студенты хотят стать рассудительными членами представительной демократии (Di Masi and Santi, 2016).

#### Практическое применение

**Применение Р4С с актуальными темами:** как только студенты привыкнут к методике Р4С, можно позволить им обсуждать актуальные темы, такие как климатические изменения (уточните, возможно, преподаватели географии и обществознания заинтересованы!). Существует ли эта проблема, и как с ней можно бороться?

**Применение Р4С с актуальными для студентов темами:** не все студенты рады перспективе обсуждения климатических изменений, однако им может быть интересно обсуждать темы более близкие к сердцу, к примеру, «стоит ли разрешить пользоваться мобильными телефонами в школе?»

**Применение Р4С с устоявшимися взглядами:** попросите студентов рассказать об устоявшихся взглядах, которых они придерживались, но переменили свое мнение в связи с получением новой (относительно) информации и переосмыслением. Попросите их поделиться с группой, ведь не все студенты могут прийти к этому.

**Применение Р4С для определения когнитивных отклонений:** наши взгляды это отражение когнитивных отклонений, ведь все мы ищем информацию, подтверждающую нашу точку зрения. Посмотрите, могут ли студенты определить когнитивные искажения у своих одноклассников. Тем не менее это лучше делать, работая в парах именно со сверстниками, или студенты почувствуют себя глупо.

**Дополнительная литература:** Di Masi and Santi, 2016; Topping et al., 2019, chapter 10; Vosoughi, Roy, and Aral, 2018.

## Заключение

Философия для детей – многокомпонентная программа, она состоит из нескольких элементов. Существующие результаты исследований положительно характеризуют программу в целом. Как уже было сказано, применение методики Р4С на протяжении академического года положительно влияет на когнитивные способности учеников в начальной и средней школе даже в различных странах и условиях (Topping and Trickey, 2007a; Fair et al., 2015). Нарботанные эффекты сохранялись на протяжении нескольких последующих лет (Topping and Trickey, 2007c; Fair et al., 2015) даже при переводе учеников в другие образовательные учреждения, не практикующие философию Р4С (Topping and Trickey, 2007c). Так было обнаружено, что Р4С способствует улучшению успеваемости учеников начальных классов по основным предметам образовательной программы (Gorard et al., 2017). Эти данные подтверждаются результатами различных исследований, демонстрирующих положительное влияние Р4С на поведение учеников в классе (Topping and Trickey, 2007b), представление о себе (Trickey and Topping, 2006) и восприятие друг друга учителями и учениками (Trickey and Topping, 2007).

Таким образом, можно утверждать, что Р4С является надежной программой, которую стоит рассмотреть любому преподавателю в любой стране. Но насколько надежна эта программа? Насколько подвержены случайностям разные классы, преподаватели, школы, различные социально-экономические области и различные страны? Полученные результаты исследований показали, что методика Р4С весьма надежна (Trickey and Topping, 2004; Garcia-Morion, 2005), однако гарантируют ли эти данные, что процесс в вашем классе пройдет именно так? Это поднимает вопрос о верности внедрения данной методики (или целесообразность имплементации). В рамках исследования Gorard et al. (2017) не все школы завершили программу. Неудивительно, ведь из-за низкой точности применения результаты не были такими же хорошими, как в других школах. Р4С

окажется эффективной только при правильном применении. Без правильного применения не получить хороших результатов, но в таком случае не стоит винить программу!

## Источники

- P. Adey and M. Shayer.** Really raising standards: *Cognitive intervention and academic achievement*. 1994. London: Routledge.
- P. Cam.** *20 thinking tools*. 2006. Camberwell, Australia: ACER Press.
- D. Di Masi and M. Santi.** Learning democratic thinking: A curriculum to Philosophy for Children as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 2016, vol. 48, issue 1, pp. 136-150.
- L. Dunlop, K. Compton, L. Clarke, and V. McKelvey-Martin.** Exploring "the world around us" in a community of scientific enquiry. *Primary Science*, 2013, vol. 126, pp. 17-20.
- F. Fair et al.** Socrates in the schools from Scotland to Texas: Replicating a study on the effects of a Philosophy for Children program. *Journal of Philosophy in Schools*, 2015, vol. 2, issue 1, pp. 18-37.
- R. Feuerstein et al.** *Instrumental enrichment: An intervention programme for cognitive modifiability*. 1980. Baltimore, MD: University Park Press.
- F. Garcia-Moriyon, I. Robollo, and R. Colom.** Evaluating Philosophy for Children: A meta-analysis. *Thinking*, 2005, vol. 17, issue 4, pp. 14-22.
- M. Gimenez-Dash, L. Quintanilla, V. Ojeda, and B. Lucas-Molina.** Effects of a dialogue-based program to improve emotion knowledge in Spanish Roma preschoolers. *Infants and Young Children*, 2017, vol. 30 issue 1, pp. 3-16
- D. Goleman.** *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. 1996. London: Bloomsbury Publishing.
- D. Goleman.** *Working with emotional intelligence*. 1999. London: Bloomsbury Publishing.
- S. Gorard, N. Siddiqui, and B. H. See.** Can Philosophy for Children improve primary school attainment? *Journal of Philosophy of Education*, February 2017, vol. 51, issue 1, pp. 5-22.
- S. Lennon.** Questioning for controversial and critical thinking dialogues in the social studies classroom. *Issues in Teacher Education*, 2017, vol. 26, issue 1, pp. 3-16.
- M. Lipman, A. M. Sharp, and F. Oscanyon,** *Philosophy in the classroom*. 1980. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- C. McGuinness.** *From thinking skills to thinking classrooms*. 1999. London: Department for Education and Employment.
- J. Piaget and B. Inhelder.** *The psychology of the child*. 1969. New York, NY: Basic Books.
- A. Rahdar, A. Pourghaz, and A. Marziyeh.** The impact of teaching Philosophy for Children on critical openness and reflective skepticism in developing critical thinking and self-efficacy. *International Journal of Instruction*, 2018, vol. 11, issue 3, pp. 539-556.
- A. Reznitskaya, M. Glina, B. Carolan, O. Michaud, J. Rogers, and L. Sequeira.** Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 2012, vol. 37, issue 4, pp. 288-306.
- R. Sutcliffe.** Is teaching philosophy a high road to cognitive enhancement? *Educational and Child Psychology*, 2003, vol. 20, issue 2, pp.65–79.
- K. J. Topping and S. Trickey.** Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 2007a, issue 77, pp. 271–288.
- K. J. Topping and S. Trickey.** Impact of philosophical enquiry on school students' interactive behaviour. *International Journal of Thinking Skills and Creativity*, 2007b, vol. 2, issue 2, pp. 73-84.
- K. J. Topping and S. Trickey.** Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive gains at two-year follow-up. *British Journal of Educational Psychology*, 2007c, vol. 77, pp. 781–796.

**K. J. Topping, S. Trickey, and P. Cleghorn.** *A teacher's guide to Philosophy for Children*. 2019. New York & London: Routledge. Resources website freely available: [www.routledge.com/9781138393264](http://www.routledge.com/9781138393264)

**S. Trickey and K. J. Topping.** Philosophy for Children: A systematic review. *Research Papers in Education*, 2004, vol. 19, issue 3, pp. 363-378.

**S. Trickey and K. J. Topping.** Collaborative philosophical enquiry for school children: Socio-emotional effects at 11-12 years. *School Psychology International*. 2006, vol. 27, issue 5, pp. 599-614.

**S. Trickey and K. J. Topping.** Collaborative philosophical enquiry for school children: Participant evaluation at 11 years. *Thinking*, 2007, vol. 18, issue 3, pp. 23-34.

**S. Vosoughi, D. Roy, and S. Aral.** The spread of true and false news online. *Science*, 2018, vol. 359, issue 6380, pp. 1146–1151.

**L. S. Vygotsky.** *Thought and language*. 1962. Cambridge, MA: MIT Press.

**P. Worley.** Plato, metacognition and philosophy in schools. *Journal of Philosophy in Schools*, 2018, vol. 5, issue 1, pp. 76-91. <https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/jps/article/view/1486/939>.

## Об авторах

**Кит Дж. Топпинг** – профессор педагогических и социальных исследований, педагогический факультет, Университет Данди, Шотландия.

**Стивен Трикки** – научный сотрудник, педагогический факультет, Американский Университет, Вашингтон, США.

**Пол Клегхорн** – консультант по вопросам образования, центр консультаций по вопросам образования Aude, Шотландия.

Мир, в котором каждому человеку гарантировано  
качественное и востребованное образование и  
обучение на протяжении всей жизни.

Миссия Международного бюро просвещения ЮНЕСКО