

RU

Дидактические принципы программы «Философия для детей» (М. Липман) в свете концепции универсальных компетентностей

Тылик А. Ю.¹, к. филос. н.¹ Лицей № 597, г. Санкт-Петербург

Аннотация. Статья впервые рассматривает программу «Философия для детей» М. Липмана как потенциально эффективный инструмент формирования универсальных компетенций школьников (4К: критическое мышление, креативное мышление, коммуникация и кооперация). Выделяются дидактические принципы программы, способные лечь в основу педагогики, нацеленной на формирование «4К»: проблемно-деятельностный подход, класс как сообщество исследователей, сократический диалог. Показано, что программа М. Липмана «Философия для детей» объединяет работу над развитием различных универсальных компетенций (навыки XXI века) в единый и непротиворечивый образовательный процесс.

Ключевые слова и фразы: универсальные компетентности; навыки XXI века; философия для детей; критическое мышление; М. Липман; проблемно-деятельностный подход.

EN

Didactic Principles of the Program “Philosophy for Children” (M. Lipman) in the Light of Universal Competences Conception

Tylik A. Y.¹, PhD¹ Lyceum № 597, Saint Petersburg

Abstract. The article for the first time examines M. Lipman’s program “Philosophy for Children” as a potentially efficient instrument to form schoolchildren’s universal competences (4C: critical thinking, creative thinking, communication and cooperation). The researcher identifies the program didactic principles, which can serve as a basis of pedagogics focused on “4C” formation: problem-based and activity-based approach, class as a community of researchers, Socratic dialogue. It is shown that in M. Lipman’s program “Philosophy for Children”, the process of universal competences formation (XXI-century skills) is harmoniously included in the integral and consistent educational process.

Key words and phrases: universal competences; XXI-century skills; philosophy for children; critical thinking; M. Lipman; problem-based and activity-based approach.

Введение

Становится общепризнанным мнение, согласно которому современная школа – продукт индустриальной общественной формации, отвечающий ее идеологии, требованиям и ценностям. Именно индустриальная революция, породив вместе с современной экономической системой развитый рынок труда, предопределила необходимость для каждого члена общества овладения базовой грамотностью (чтение, письмо, счет). Кроме того, крушение теоцентрической картины мира и становление сциентистского мировоззрения диктовали необходимость трансляции базовых научных знаний всем слоям социального целого. Все это в совокупности определило контуры общей школы, сохранившиеся вплоть до начала XXI века.

Неудивительно поэтому, что дискуссия о радикальном обновлении школьного образования, а точнее – о необходимости приведения школьного образования к мировоззренческим, социальным и научным реалиям XXI века, начинается в 1970-е годы – десятилетие, отмеченное началом перехода развитых стран от индустриальной общественной формации к постиндустриальной (информационной). Очевидно, трансформации,

E-mail: ¹ tylik-wr@yandex.ruНаучная статья (original article). Дата поступления рукописи (received): 13.01.2020; опубликовано онлайн (published online): 12.03.2020
УДК 37.02 | <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2020.1.10>© 2020 Авторы. ООО Издательство «Грамота» (© 2020 The Authors. GRAMOTA Publishers). Статья открытого доступа. Распространяется в соответствии с лицензией CC BY 4.0 (open access article under the CC BY 4.0 license): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

происходящие в школьном образовании в глобальном масштабе, оказываются частью более фундаментальных социокультурных процессов, затрагивающих все сферы общественной жизни. А значит, новая (постиндустриальная) общественная формация должна породить и «новую школу», адекватную ей.

В качестве основных черт новой (постиндустриальной) школы теоретики выделяют следующие:

1. Отход от классно-урочной системы в пользу образовательного процесса, выстроенного вокруг сложных феноменов (Phenomenon Based Learning).

2. Индивидуализация учебных планов, графиков и маршрутов.

3. Информатизация и виртуализация образовательного процесса.

4. И, наконец, отказ от передачи предметной информации пассивному адресату (школьнику) в пользу образовательного процесса на основе проблемно-деятельностного подхода, направленного, прежде всего, на развитие у школьника «новой грамотности»: *универсальных компетентностей*, таких, как критическое мышление, креативное мышление, коммуникация и кооперация (4К).

Последний пункт представляет для нас особенный интерес. Начиная с 2000-х годов идея смещения акцента в образовательном процессе с трансляции предметных знаний на формирование «универсальных компетентностей» (навыки XXI века, *soft skills*, метапредметные навыки) является центральной в дискуссии о становлении «новой школы». Однако по-прежнему открытым остается вопрос о практически реализуемых технологиях формирования универсальных компетентностей в школе. Поэтому *актуальность* темы исследования определяется необходимостью поиска конкретных педагогических технологий, позволяющих успешно решать те задачи, которые ставит перед школой новая социальная реальность.

Цель данной работы состоит в том, чтобы указать на педагогический потенциал философской культуры, в частности – программы М. Липмана «Философия для детей» [9; 10] в формировании универсальных компетентностей (критическое мышление, креативное мышление, коммуникация, кооперация).

Научная новизна исследования определяется тем, что программа М. Липмана «Философия для детей» впервые рассматривается как эффективный инструмент формирования универсальных компетентностей. Показано, что дидактические принципы, лежащие в основе программы, способны связывать работу над развитием различных компетентностей в единый и непротиворечивый образовательный процесс.

Для достижения цели в статье решаются следующие *задачи*: 1) критически анализируется концепция «универсальных компетентностей»; 2) выделяются дидактические принципы программы «Философия для детей», способные служить разработке педагогического инструментария, направленного на развитие у школьников «навыков XXI века».

Основная часть

Итак, обратимся к рассмотрению концепции «новой грамотности». Лавинообразный рост информации, появление принципиально новых средств массовой коммуникации, постоянные изменения в структуре рынка труда, преобладание сферы услуг над производственной сферой, эстетизация и политизация повседневности – вот только некоторые тенденции, с которыми столкнулись развитые и развивающиеся страны в последние десятилетия XX века. В свете парадигмальных изменений общественного бытия стала очевидной недостаточность существующего школьного образования для подготовки человека к успешной и гармоничной жизни в меняющемся мире. В эпоху ускоряющихся социокультурных трансформаций школа не может более ограничиваться простой передачей фиксированного набора знаний по разным предметам, она должна также формировать универсальные (над-предметные) навыки, позволяющие человеку чувствовать себя уверенно и комфортно в новой экономической, культурной и социальной реальности.

В свете происходящего уже в начале 1970-х годов эксперты ЮНЕСКО публикуют доклад “Learning to Be” (1972) [5], в котором предлагают классификацию целей школьного образования XXI века, выделяя четыре блока компетентностей, формированию которых школа обязана уделять внимание в новых условиях:

- связанные со знанием;
- связанные с действием;
- связанные с существованием;
- связанные с общественной жизнью [3].

Практически параллельно с экспертами претензии существующей системе образования высказывают крупнейшие работодатели, указывая на то, что современному бизнесу необходимы сотрудники, не только (и даже не столько) обладающие конкретными знаниями по тому или иному предмету, но также (и в первую очередь) владеющие универсальными («мягкими») навыками (“*soft skills*”), такими, как работа в команде, креативность, критическое мышление, коммуникативность и т.п.

Реагируя на мнения экспертов и работодателей, ряд государств (Финляндия, Австралия, Южная Корея) предприняли в 1990-е годы попытки реформирования школьного образования в рамках единой тенденции: «смещение акцента от предметных знаний к универсальным компетентностям» [Там же, с. 5]. В начале 2010-х большинство развитых и развивающихся стран мира постулировали намерение реформировать национальные образовательные системы в указанном направлении. Сегодня в государственных образовательных стандартах все чаще появляются перечни универсальных компетентностей, на развитие которых должен быть направлен образовательный процесс.

Исследователи из НИИ Высшей школы экономики (ВШЭ) разбили наиболее часто встречаемые компетентности на три основные группы:

1. *Компетентность мышления.* Критическое мышление, креативное мышление, понимание и анализ сложноорганизованной информации, применение формальной логики, установление причинно-следственных связей и т.д.

2. *Компетентность взаимодействия с другими людьми.* Умение работать в команде, лидерство, распределение обязанностей, коллективная ответственность, толерантность, умение договариваться (в том числе в условиях культурных, религиозных, политических и этических разногласий) и т.д.

3. *Компетентность взаимодействия с собой.* Рефлексия, постановка целей, саморегуляция, самоконтроль, тайм-менеджмент, целеполагание и т.д. [Там же, с. 7].

Многие из представленных компетентностей можно увидеть и в российских федеральных образовательных стандартах, в основном в форме метапредметных и личностных результатов. Цели национального проекта «Образование» [2], предписывающие обеспечить конкурентоспособность российского образования в мировом контексте, вероятно, усилят тенденции на развитие образовательной среды, способствующей формированию «навыков XXI века».

Очевидно, однако, что реализация на практике концепции универсальных навыков сталкивается с трудностями методологического характера. Данные трудности можно выразить в ряде вопросов:

1. Должно ли формирование универсальных навыков проходить в рамках отдельных предметов (урок коммуникации, урок критического мышления, урок креативности и т.д.)? Или формирование универсальных навыков должно проходить в рамках классических дисциплин (физика, биология, история, информатика, и т.д.)?

2. Какие принципы должны конституировать дидактику, позволяющую развивать у школьников универсальные навыки?

3. Какими характеристиками должна обладать образовательная среда, способствующая развитию универсальных навыков?

4. Как связать процессы формирования разнообразных универсальных навыков (три группы) в единый образовательный процесс?

Нам представляется, что изучение опыта преподавания философии детям может помочь найти непротиворечивые и практичные ответы на поставленные вопросы.

Выше было отмечено, что начиная с 1970-х годов школьное образование подвергалось критике, во-первых, со стороны экспертов в области образования, а во-вторых, со стороны крупных и влиятельных работодателей. Существовала, однако, и третья группа активных критиков. По обе стороны океана (США и СССР), независимо друг от друга, школу критиковали философы.

В 1964 году в журнале «Народное образование» выходит статья «Школа должна учить мыслить», ставшая впоследствии основой отдельного издания [1]. Автор статьи – Э. Ильенков, один из ярчайших советских философов-марксистов неортодоксального толка. В программной статье, носящей характер манифеста, Э. Ильенков прямо противопоставляет «развитае способности мыслить», с одной стороны, и «процесс формального усвоения знаний, предусмотренных программами» – с другой: «Эти два процесса отнюдь не совпадают автоматически, хотя один без другого и невозможен. “Многознание уму не научает”, хотя и “много знать должны любители мудрости”. Эти слова, сказанные две с лишним тысячи лет назад Гераклитом Эфесским, не устарели и поныне» [Там же, с. 6]. По существу, Э. Ильенков говорит о различии «предметных знаний» и «универсальных компетенций», а также о тесной связи, но не выводимости одного из другого. Философ отвергает представления о врожденности «умения мыслить», указывая на культурно-историческую основу человеческого мышления. Мышление можно тренировать и развивать. При этом «искалечить орган мышления гораздо легче, чем любой другой орган человеческого тела... И один из самых “верных” способов такого уродования мозга и интеллекта – это *формальное заучивание знаний*» [Там же, с. 8]. Таким образом, Э. Ильенков указывает не только на то, что компетентность мышления не выводима из количества предметных знаний, но и на то, что формальный подход к освоению предметных знаний (например, простое заучивание дефиниций) может стать преградой к развитию критического и творческого мышления. Не ограничиваясь критикой, Э. Ильенков предлагает следующий принцип, который должен лечь в основание педагогики, направленной на развитие мышления школьников: «Надо организовать процесс усвоения знаний, процесс усвоения умственной культуры так, как организует его тысячи лет лучший учитель – жизнь. А именно так, чтобы в ходе этого процесса ребенок постоянно был вынужден тренировать не только (и даже не столько) “память”, сколько способность самостоятельно решать *задачи*, требующие мышления в собственном и точном смысле слова – “силы суждения”, умения решать – подходит данный случай под усвоенные ранее “правила” или нет, а если нет – то как тут быть?» [Там же, с. 20]. И далее: «Так что “учить мыслить” нужно прежде всего с развития способности правильно ставить (задавать) вопросы» [Там же].

Удивительно, но в это же самое время (конец 1960-х) критику Э. Ильенкова практически дословно повторил американский профессор философии М. Липман [9]. Ответом М. Липмана на вопрос «как учить детей мыслить?» стала программа «Философия для детей», смысл которой, по оценке Н. С. Юлиной, состоял в том, чтобы «научить людей рассуждать разумно и хорошо мыслить» [4, с. 13]. Хорошо значит «обоснованно, логично, критично, творчески, контекстуально, диалогично» [Там же]. М. Липман был убежден в том, что, во-первых, становление самостоятельной, ответственной, инициативной личности, а во-вторых, продуктивное взаимодействие и эффективная коммуникация между людьми возможны только на основе «хорошего

мышления». Говоря современным языком, программа М. Липмана нацеливалась на развитие всех трех групп универсальных компетентностей – компетентность мышления, компетентность взаимодействия с другими людьми, компетентность взаимодействия с собой, – связанных в неразрывное единство.

Новаторство М. Липмана состояло в позиции, согласно которой именно философская культура содержит в себе практики, наилучшим образом способствующие развитию «хорошего мышления», а значит и построению демократического сообщества самостоятельных и ответственных личностей. Программа М. Липмана рассчитана на все время обучения в школе. Обучение происходит на основе философски-нагруженных повестей, специально написанных М. Липманом и соавторами. Ниже мы обратимся к основным дидактическим принципам «Философии для детей».

1. *Обучение на основе проблемно-деятельностного подхода.* Развивая педагогические идеи крупнейшего американского философа Дж. Дьюи, М. Липман представляет себе школьное обучение в форме «решения проблем»: научных, этических, технических, философских, общественных и т.д. Школа не должна быть местом передачи информации от эксперта (учителя) к пассивному ученику, обязанному запоминать и воспроизводить готовое знание, предложенное программой. Ученик должен быть активным субъектом познания, занятым исследованием (под руководством учителя-модератора) волнующих его лично проблем. М. Липман был убежден в том, что философские вопросы, не имеющие раз и навсегда данных решений, открытые, дискуссионные – наилучший материал для внедрения проблемно-деятельностного подхода в педагогическую практику. Философская повесть в методике М. Липмана представляет собой инструмент погружения ребенка в философскую проблематику. Так, повесть «Лиза» [6] вводит школьника в этическую дискуссию, повесть «Марк» [7] знакомит с противоречиями общественной жизни, а повесть «Сьюки» [8] вводит школьника в поле эстетики.

Сегодня много говорится о необходимости положить проблемно-деятельностный подход в основание всей школьной дидактики. По сути, преподавание обществознания, физики, биологии на основе проблемно-деятельностного подхода означает *философское* преподавание данных дисциплин. Так, в традиционной парадигме преподавания, направленной на передачу готовых знаний, учитель в рамках урока обществознания должен рассказать школьникам о существовании двух шкал налогообложения: плоской и прогрессивной. Школьники, в свою очередь, должны выучить дефиниции этих терминов, с тем, чтобы воспроизвести их во время экзамена. Тогда как в проблемно-деятельностной парадигме задача педагога заключается в том, чтобы подвести школьников к проблемам, стоящим за выбором той или иной формы налогообложения: «Справедливо ли перераспределение доходов от самых богатых к самым бедным? Имеет ли государство право перераспределять честно заработанные доходы? Имеет ли государство право принуждать граждан к уплате налогов?». Вопросы эти, относящиеся к полю политической философии, очевидно, не имеют правильных ответов, побуждая школьника к выработке собственной позиции на основе разумного размышления.

2. *Класс как сообщество исследователей.* Превращение школьного класса в сообщество исследователей – главная педагогическая новация в методике М. Липмана. Работа над проблемой, поставленной на основе прочитанной повести, ведется в ходе совместного обсуждения учеников. Успешная организация сообщества исследователей, очевидно, требует развития ряда важнейших навыков. Во-первых, продуктивная дискуссия возможна только в случае высокого уровня коммуникативных компетентностей учащихся: устная речь, грамотное и логичное выражение мыслей, культура диалога. Во-вторых, успешная и продуктивная дискуссия возможна только в том случае, если все участники признают право другого на мнение, отличное от своего собственного, готовы слушать и рационально анализировать его. М. Липман был убежден в том, что мышление – социальный процесс. Развитие хорошего мышления невозможно в условиях индивидуальных занятий, но требует активной социальной среды – сообщества мыслящих.

Современные педагоги знакомы с разными технологиями организации групповой и командной работы в классе. Однако известно, что командная и групповая работа используется в реальной педагогической практике sporadически. «Класс как сообщество исследователей» – не педагогический прием, применяемый время от времени, а парадигмальный принцип, лежащий в основе образовательного процесса.

3. *Сократический диалог.* Данный принцип устанавливает особый формат отношений между учеником и учителем, предполагающий их принципиальное равенство. В рамках информационной парадигмы образования учитель предстает в качестве носителя уникального знания. Речь учителя – монолог, нацеленный на пассивного получателя знаний. Подобная коммуникативная структура в точности воспроизводит коммуникативную структуру средств массовой информации индустриальной эпохи (телевидение, радио): один адресант и множество адресатов. Вопреки этому, в рамках проблемно-деятельностной парадигмы, истоком которой М. Липман видит философскую беседу, впервые предложенную Сократом, учитель и ученик вступают в диалог, цель которого – совместное движение к истине.

Заключение

Предложенный выше анализ концепции «универсальных компетентностей», а также рассмотрение ключевых дидактических принципов программы М. Липмана позволяют нам сформулировать следующие выводы:

1. Концепция универсальных компетентностей, получившая популярность в 2000-е годы, представляет собой, в сущности, переформулировку идей, выдвинутых сторонниками проблемно-деятельностного подхода еще в 1960-е годы. Инициаторами дискуссии о новых (метапредметных) целях образовательного процесса стали эксперты в области педагогики, крупнейшие работодатели, а также философы (Дж. Дьюи, Э. Ильенков, М. Липман).

2. Можно выделить три ключевых дидактических принципа программы «Философия для детей»: обучение на основе проблемно-деятельностного подхода, класс как сообщество исследователей, сократический диалог. Обучение на основе данных принципов способно сместить акцент в образовательном процессе от передачи информации к развитию универсальных компетентностей.

3. Программа М. Липмана «Философия для детей», развивая ключевые идеи Дж. Дьюи, очевидно, нацелена на развитие *всех трех* групп универсальных компетентностей: мышления, взаимодействия с другими, взаимодействия с собой. Достоинством программы представляется то, что она способна соединять работу над формированием трех групп компетентностей в единый образовательный процесс. Критическое и творческое мышление развивается на основе коммуникативной культуры (богатая устная и письменная речь, артикуляция сложных суждений, высокая культура дискуссии и диалога). В свою очередь, «хорошее мышление» становится основанием для развития навыков демократической кооперации, пронизанной принципами плюрализма и толерантности.

Идеи М. Липмана получили широкое признание по всему миру. Ученики и последователи совершенствуют педагогические технологии, предложенные философом. В качестве альтернативы философски нагруженным повестям предлагаются: новостные сюжеты, мыслительные эксперименты, настольные игры, визуальные материалы и пр. В Британии организация «SAPERE», основанная в 1994 году, обучила тысячи учителей преподаванию на основе изложенных выше принципов. Организация «Thinking Space», взаимодействуя с десятками школ, помогает учителям начальных классов развивать мышление подопечных, следуя принципам «Философии для детей».

По нашему мнению, российское педагогическое сообщество, включившееся в дискуссию о способах формирования универсальных компетентностей в школе, также нуждается в педагогических технологиях, разработанных М. Липманом, искренне полагавшим, что построение нового школьного образования – единственный путь к решению глобальных проблем, стоящих перед человеком в эпоху стремительных и неуправляемых изменений.

Список источников

1. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить. Изд-е 2-е, стереотип. М.: МПСИ, 2009. 112 с.
2. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 20.01.2020).
3. Фруммин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А., Реморенко И. М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.
4. Юлина Н. С. Философия для детей. М.: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2005. 464 с.
5. Faure E., Herrera F., Kaddoura A. R., Lopes H., Petrovski A. V., Rahnama M., Ward F. Learning to be: The world of education today and tomorrow [Электронный ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801> (дата обращения: 20.01.2020).
6. Lipman M. Lisa. Montclair NG, 1985.
7. Lipman M. Mark. Montclair NG, 1985.
8. Lipman M. Suki. Montclair NG, 1985.
9. Lipman M. Thinking in education. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 316 p.
10. Lipman M., Sharp A. M., Oscanyan F. Philosophy in the Classroom. 2nd ed. Philadelphia: Temple University Press, 1980. 248 p.