

ТЕХНОЛОГИЯ ДИСКУССИИ в образовательном процессе

Михаил Владимирович Кларин,
*ведущий научный сотрудник Института стратегии и теории образования
Российской академии образования, доктор педагогических наук,
e-mail: consult@klarin.ru*

Обстановка в современном мире делает всё менее реальным отстранение учебного процесса от актуальной проблематики. И всё же приведённые дидактические ориентиры исключают острые дебаты в классе. Есть причины для особой осторожности: вовлечённость учащихся в обсуждение делает учебный процесс особенно глубоко проникающим в мир личности. К проведению дискуссий учителю следует быть профессионально готовым как по социальным причинам, так и по собственно педагогическим основаниям. Изучение материала, связанного с неоднозначными вопросами, не имеющими общепринятого, установившегося решения, даёт широкие возможности для развития творческого мышления. Включение спорных, актуальных вопросов в учебную дискуссию позволяет решать задачи формирования дискуссионной культуры, социально значимых качеств учащихся (критическое мышление, терпимость, восприимчивость и уважение к чужой точке зрения). Решение спорного вопроса как такового не является дидактической целью — она связана с развитием мышления и коммуникативных умений учащихся.

- *этапы дискуссии • формы дискуссии • обсуждение • управление дискуссией*
- *лидер • острые вопросы • онлайн-дискуссия*

Дидактические задачи дискуссии

Обзорные исследования по использованию дискуссии в различных ситуациях обучения свидетельствуют

о том, что она уступает изложению по эффективности передачи информации, но высоко эффективна для закрепления

сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентаций. В числе факторов углублённого усвоения материала в ходе дискуссии можно выделить следующие:

- а) ознакомление каждого участника в ходе обсуждения с теми сведениями, которые есть у других участников (обмен информацией);
- б) поощрение разных подходов к одному и тому же предмету или явлению;
- в) сосуществование различных несовпадающих мнений и предположений об обсуждаемом предмете;
- г) возможность критиковать и отвергать любое из высказываемых мнений;
- д) побуждение участников к поиску группового соглашения в виде общего мнения или решения.

Все высказывания учащихся должны относиться к обсуждаемой теме и быть связаны с излагаемыми точками зрения — развивать, вносить поправки или же отвергать высказанные ранее суждения. Преподавателю следует выявлять фактические ошибки, ставя под вопрос неточные высказывания и побуждая учащихся вносить поправки, так как невозможно строить рассуждения на неверных основаниях. Все утверждения, за исключением фактологических, должны сопровождаться обоснованием. Учитель побуждает к этому, ставя вопросы типа: «Каковы факты, свидетельствующие в пользу твоего мнения?»; «Как ты рассуждал, когда шёл к этому выводу?». В результате дискуссии группа может прийти к единому мнению, однако чаще будут иметь место расхождения, при которых подгруппы или отдельные участники остаются убеждёнными каждый в своём мнении. Это обстоятельство также является чрезвычайно поучительным¹.

Хотя дискуссия отнюдь не сводится к набору монологических высказываний, она не предполагает и неупорядоченной многоголосицы. Выстраивая её как групповой диа-

¹ Barzun J. Begin here: The forgotten condition of teaching and learning. Chicago: University Of Chicago Press, 1991.

лог, подчинённый определённой задаче, необходимо позаботиться, чтобы участники обладали необходимой подготовкой по предмету обсуждения. Не всякая тема может стать предметом дискуссии.

Не всякая тема и должна ею становиться: **дискуссия не самоцель, её предметом имеет смысл делать действительно спорные, неоднозначные темы.**

Особые задачи стоят перед руководителем дискуссии: не столько направлять, сколько стимулировать, побуждать участников к обмену точками зрения. Обмен мнениями между участниками должен происходить свободно — так, что для стороннего взгляда ход обсуждения может показаться даже хаотичным. Конечно, хаотичный разброс реплик — это крайность, которую следует избегать. Однако обычно педагогов больше беспокоит другая крайность: сведение дискуссии к последовательному обмену вопросами и ответами между учителем и учеником — такого рода работа в классе перестаёт быть настоящей дискуссией.

Стремление «сжать» обсуждение, сделать его компактнее нередко приводит к своеобразному вырождению дискуссии в обмен вопросами и ответами между педагогом и учениками.

Опыт организации учебных дискуссий, накопленный в мировой практике, психолого-педагогических разработках, показывает, что дидактические функции дискуссии связываются с двоякого рода задачами:

- 1) задачи конкретно-содержательного плана;
- 2) задачи организации взаимодействия в группе (классе), подгруппах.

К сфере задач первого рода относятся: осознание противоречий, трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой; актуализация ранее полученных знаний; творческое переосмысление возможностей их применения, включения их в новый контекст и т.д.

К сфере задач второго рода относятся: распределение ролей в группах-командах; выполнение коллективной задачи; согласованность в обсуждении проблемы и выработка общего, группового подхода; соблюдение специально принятых правил и процедур совместной поисковой деятельности и т.д.

Педагогически важны результаты, получаемые «на пересечении» конкретно-содержательной деятельности и деятельности по взаимодействию в группе:

- переработка сведений, информации специально для убедительного изложения;
- представление своей точки зрения как позиции, её аргументация;
- выбор подходов к решению проблемы;
- возможное применение подхода или точки зрения как результат осознанного выбора.

Исследования показали, что лидер дискуссии, ориентированный (и соответственно ориентирующий группу) исключительно на выполнение поставленной задачи, вызывает у других участников уважительное отношение, однако постепенно оно начинает сменяться растущим раздражением. Наиболее благоприятное отношение участников вызывает эмоциональный лидер, чьи доброжелательные, подбадривающие высказывания поддерживают рабочую атмосферу, совместную работу.

Обратим внимание на сходство между индивидуальным решением проблемы (отдельным человеком) и групповым поиском решений (коллективным). Это сходство можно проследить как в содержании, так и в последовательности этапов творческого мышления. В групповом обсуждении проблемы можно наметить последовательность этапов, аналогичных этапам индивидуальной постановки и решения проблемы:

1. Поиск и определение проблемы или затруднения, которое может решаться групповыми методами (путём выработки общего подхода, достижения консенсуса).
2. Формулировка проблемы в ходе группового анализа и обсуждения.
3. Анализ проблемы с целью выявить связанные с ней факты и обстоятельства.
4. Попытки найти решения проблемы. Они могут представлять собой длительный процесс, включающий обсуждения, сбор данных,

привлечение внешних, посторонних источников информации и т.д. Группа делает предварительные, «рабочие» выводы, проводит сбор мнений, готовит обзоры, постепенно продвигаясь к достижению консенсуса.

5. Формулирование выводов, их обсуждение и проверка — вплоть до достижения окончательного решения.

Обобщение материалов, характеризующих опыт учебных дискуссий, позволяет нам выстроить последовательность наращивания степени инициативности участников:

- дискуссия с преподавателем в роли ведущего («эволюционирующая» дискуссия);
- дискуссия с учащимся в роли ведущего;
- дискуссия без ведущего (самоорганизующаяся).

Формы дискуссии

В мировом педагогическом опыте получили распространение приёмы организации обмена мнениями, которые представляют собой свёрнутые формы дискуссий. К их числу относятся:

- круглый стол — беседа, в которой «на равных» участвует вся небольшая группа учащихся (обычно около пяти человек), и происходит обмен мнениями как между ними, так с «аудиторией» (остальной частью класса);
- заседание экспертной группы (панельная дискуссия — обычно четыре-шесть учеников с заранее назначенным председателем), на котором вначале обсуждается намеченная проблема всеми участниками группы, а затем ими излагаются свои позиции всему классу. При этом каждый участник выступает с сообщением, которое, впрочем, не должно перерасти в долгую речь;
- форум — обсуждение, сходное с заседанием экспертной группы, в ходе которого эта группа вступает в обмен мнениями с аудиторией (классом);

- симпозиум — более формализованное по сравнению с предыдущим обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы аудитории (класса);

- дебаты — формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников — представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп) и опровержений. Вариантом этого вида обсуждений являются так называемые «британские дебаты», воспроизводящие процедуру обсуждения вопросов в Британском парламенте. В них обсуждение начинается с выступления представителей от каждой из сторон, после чего трибуна предоставляется для вопросов и комментариев участников поочередно от каждой стороны. С 1990-х гг. варианты этой формы дискуссии получили распространение в педагогических поисках российских педагогов под названиями «дебаты», «школьный парламент», «гражданский форум».

- судебное заседание — обсуждение, имитирующее судебное разбирательство (слушание дела).

Несколько особняком среди них стоит так называемая техника аквариума. Такое название получил особый вариант организации коллективного взаимодействия, который выделяется среди форм учебной дискуссии. Эта разновидность дискуссии обычно применяется при работе с материалом, содержание которого связано с противоречивыми подходами, конфликтами, разногласиями. Процедура техники аквариума выглядит следующим образом:

1. Постановка проблемы, её представление классу исходит от педагога.
2. Педагог делит класс на подгруппы. Обычно они располагаются по кругу.
3. Педагог либо участники выбирают представителя в каждой из групп.

4. Группам даётся время, обычно небольшое, для обсуждения проблемы и определения общей точки зрения.

5. Педагог просит представителей групп собраться в центре класса, чтобы высказаться и отстоять позицию своей группы в соответствии с полученными от группы указаниями. Кроме представителей никто не имеет права высказываться, однако участникам групп разрешается передавать указания своим представителям записками.

6. Педагог может разрешить представителям, равно как и группам, взять тайм-аут для консультаций.

7. «Аквариумное» обсуждение проблемы между представителями групп заканчивается либо по истечении заранее установленного времени, либо после достижения решения.

8. После такого обсуждения проводится его критический разбор всем классом.

Этот вариант проведения дискуссии интересен тем, что здесь делается упор на сам процесс представления точки зрения, её аргументации. Включённость всех участников достигается участием каждого в начальном групповом обсуждении, после чего группа заинтересованно следит за работой и поддерживает связь со своими представителями. В поле внимания всего класса находятся всего пять-шесть говорящих, это сосредоточивает восприятие на основных позициях. Сам способ «аквариумной» аранжировки класса заимствован из практики проведения групповых психологических тренингов и даёт возможность учащимся прочувствовать тонкости поведения центральных участников — представителей групп. Последующее обсуждение позволяет педагогу выделить как содержательные, так и процедурные моменты дискуссии. Техника аквариума не только усиливает включённость всех учеников в групповое обсуждение проблем, развивает навыки участия в групповой работе, совместном принятии

решений, но и даёт возможность проанализировать ход взаимодействия участников на межличностном уровне.

Подготовка дискуссии

На протяжении последних десятилетий выделение в классе малых временных групп стало общим приёмом, основой для активизации взаимодействия между учащимися. Обычное число участников — пять-шесть человек. Разбивка класса производится оперативно, на ограниченное время (обычно пять-шесть минут). Перед группами ставятся задачи промежуточного характера, т.е. такие, которые готовят почву для следующего этапа учебного процесса.

Задачи временных групп:

- подготовка общеклассной дискуссии;
- пересмотр и переформулирование целей дискуссии, зашедшей в тупик;
- решение (выбор), что делать дальше, например: выбор варианта ведения дискуссии или переход к планированию практических заданий-проектов;
- проведение мозгового штурма;
- выработка правил;
- обмен идеями, собственным опытом;
- постановка вопросов, проблем для предстоящего учебного исследования или для общеклассной дискуссии, определение круга приглашаемых докладчиков-экспертов и т. п.;
- выявление и обсуждение разногласий и расхождений;
- быстрая актуализация и обмен сведениями, почерпнутыми из разных источников;
- возможность дать выход чувствам, поделиться переживаниями, возникающими как реакция на происходящее в классе.

Работая с малыми временными группами, педагог держит в поле внимания три основных момента: цель, время, итоги. Группы должны получить от педагога ясные ориентиры: какого рода результат ожидается от их обсуждения. Рамки времени лучше выбрать более сжатыми, но при необходимости время можно продлить; внутри группы следует выделить ведущего; процедура сообщения должна быть заранее известна учащимся.

После обсуждения группы сообщают о результатах. Как правило, каждая группа выделяет

по одному представителю-докладчику. Представители могут составить временный экспертный совет, который обсудит предложения. Во многих случаях достаточно просто записать перечень предложений или основных идей. Иногда педагог переводит класс к общей дискуссии даже без промежуточного заслушивания сообщений.

Один из распространённых в практике эффективных способов организации учебной дискуссии, повышающий самостоятельность учеников, — разделение класса на малые группы (по пять-семь человек) и последующая организация своеобразного межгруппового диалога. В каждой из малых групп между участниками распределяются основные ролевые функции.

Распределение ролей-функций в дискуссионной группе:

- ведущий (организатор) — его задача состоит в том, чтобы организовать обсуждение вопроса, проблемы, вовлечь в него всех членов группы;
- аналитик — задаёт вопросы участникам по ходу обсуждения проблемы, подвергая сомнению высказываемые идеи, формулировки;
- протоколист — фиксирует всё, что относится к решению проблемы; после окончания первичного обсуждения именно он обычно выступает перед классом, чтобы представить мнение, позицию своей группы;
- наблюдатель — в его задачи входит оценка участия каждого члена группы на основе заданных педагогом критериев.

Порядок работы класса при этом способе организации дискуссии таков:

1. Постановка проблемы.
2. Разбивка участников на группы, распределение ролей в малых группах, пояснения учителя о том, каково ожидаемое участие учащихся в дискуссии.
3. Обсуждение проблемы в малых группах.

4. Представление результатов обсуждения перед всем классом.

5. Продолжение обсуждения и подведение итогов.

Запуск дискуссии

Вводная часть — существенный элемент любой дискуссии, так как учащимся необходим как эмоциональный, так и интеллектуальный настрой на предстоящее обсуждение. В опыте проведения учебных дискуссий накоплены различные варианты организации вводной части. Например, предварительное краткое обсуждение вопроса в малых группах (по четыре-шесть учеников). Типичным является введение темы через заранее поставленное перед одним или несколькими учениками задание выступить перед классом с вводным проблемным сообщением.

Иногда педагог может использовать краткий предварительный опрос. Любой из вводных приёмов должен быть связан с небольшими затратами времени, так, чтобы как можно скорее подвести учеников к самой дискуссии.

Приёмы введения в дискуссию:

- изложение проблемы или описание конкретного случая;
- ролевая игра;
- демонстрация фильма или кинофильма;
- демонстрация материала (объекты, иллюстративный материал и т.д.);
- приглашение экспертов (в качестве экспертов выступают люди достаточно хорошо и широко осведомлённые в обсуждаемых вопросах);
- использование текущих новостей;
- аудио- или видеозаписи;
- инсценировка, ролевое разыгрывание какого-либо эпизода;
- стимулирующие вопросы — особенно вопросы типа: «Что?», «Как?», «Почему?» и «Что произошло, если бы...?» и т.д.

Опыт проведения дискуссий показывает, что нужно избегать «застревания» на каком-либо из вводных моментов, иначе саму дискуссию

будет очень трудно, а то и невозможно по-настоящему «завести».

Управление дискуссией

По ходу дискуссии от педагога требуется, чтобы его участие не сводилось к директивным репликам или высказыванию собственных суждений. В содержательном плане основное средство педагога — это вопросы. Обратим внимание на характер вопросов. Многолетние исследования и практика показывают высокую эффективность вопросов открытого типа, стимулирующих мышление, — «дивергентных» либо «оценочных» по своему содержанию характеру. «Открытые» вопросы, в отличие от «закрытых», не предполагают краткого однозначного ответа (обычно это вопросы типа: «Как?», «Почему?» и «Что произошло, если бы...?» и т.д.). «Дивергентные» вопросы (в отличие от «конвергентных») не предполагают единственно правильного ответа, они побуждают к поиску, творческому мышлению. «Оценочные» вопросы связаны с выработкой у учеников собственной оценки того или иного явления, собственного суждения.

Выделим приёмы, помогающие такому переходу, — они связаны с прямым обращением педагога к классу с вопросами, побуждающими к поисковому мышлению, активному формированию и критическому осмыслению собственной точки зрения.

Продуктивность генерации идей повышается, когда педагог:

- даёт время, чтобы ученики могли обдумать ответы;
- избегает неопределённых, двусмысленных вопросов;
- обращает внимание на каждый ответ (не игнорирует ни одного ответа);
- изменяет ход рассуждений ученика — расширяет мысль или меняет её направленность (например, задаёт вопросы типа: «Какие ещё сведения можно использовать?». «Какие ещё факторы могут

оказывать влияние?»; «Какие здесь возможны альтернативы?» и т.д.);

- проясняет высказывания детей, задавая уточняющие вопросы (например: «Ты сказал, что здесь есть сходство; сходство в чём?»; «Что ты имеешь в виду, когда говоришь...?» и т.д.);
- предостерегает от чрезмерных обобщений (например: «На основании каких данных можно доказать, что это справедливо при любых условиях?»; «Когда, при каких условиях это утверждение будет верно?» и т.д.);
- побуждает учащихся к углублению мысли (например: «Итак, у тебя есть ответ; как ты к нему пришёл?»; «Как можно показать, что это верно?»).

Педагогические исследования показали, что даже такая деталь, как продолжительность паузы, которую делает педагог, ожидая ответа на обращённый к ученику вопрос, заметно сказывается на характере учебного диалога, взаимодействия в классе.

Исследования, проводившиеся на протяжении ряда лет²³, показали, что в ходе учебных обсуждений педагоги, как правило, ожидали ответов учащихся на вопросы менее одной секунды. В то же время некоторые педагоги проявляли больше терпения, и у них картина взаимодействия в классе была другой: ответы учеников были полнее и глубже по содержанию, а речь — более развёрнутой. Исследования проводились с учителями, преподававшими естествознание в начальной школе (до восьмого года обучения), и в программу экспериментов включено обучение самих учителей, их тренировка для предоставления ученикам большего времени на обдумывание ответа. Выяснилось, что, когда учитель в ожидании ответа на вопрос делает паузу от трёх до пяти секунд, картина обучения меняется:

- увеличивается продолжительность ответов;
- увеличивается число высказываний, которые, хотя и не отвечают на поставленный вопрос,

но, безусловно, относятся к обсуждаемой теме;

- повышается уверенность детей;
- усиливается творческая направленность мышления детей; взаимодействие между учениками;
- суждения учащихся становятся более доказательными;
- учащиеся задают больше вопросов;
- учащиеся предлагают больше идей, совместных учебных действий (опытов, практических заданий, упражнений, проектов и т.д.);
- возрастает включённость детей с низким темпом учения;
- расширяется диапазон учебных действий, усиливается взаимодействие между учениками (они чаще реагируют на высказывания друг друга), теснее становится их взаимодействие с учителем (возрастает частота реакций на управление, организационные реплики учителя).

Целенаправленно предпринимавшееся педагогами увеличение продолжительности пауз сказалось и на преподавании в целом:

- повышалось разнообразие действий педагога;
- изменялись количество и характер задаваемых учащимися вопросов: их становилось меньше, и они делались более содержательными;
- менялись ожидания педагога, его установки по отношению к возможностям детей; учителя меньше сосредоточивали внимание на способных учащихся, более охотно относились к отстающим, шире вовлекали их в учебный процесс.

Надо сказать, само по себе предоставление времени для раздумий, побуждение к поиску ответов, поисковая направленность вопросов педагога могут обеспечивать мотивацию учащихся и включённость, но ещё не гарантируют результатов на более высоком познавательном уровне. Такой вывод напоминает о необходимости специального обучения самим поисковым процедурам.

²³ Heinze A., Erhard M. How much time do students have to think about teacher questions? An investigation of the quick succession of teacher questions and student responses in the German mathematics classroom. // ZDM — 2006. — Vol. 38, No.5. — P. 388–398; Gooding J., Metz B. A blueprint for cultivating inquiry. // Science Scope. — 2008. — Sept. — P. 62–64.

Ход дискуссии

Ориентиры, задающие характер действий педагога в ходе учебной дискуссии, выработались на протяжении десятилетий на основе данных и рекомендаций социально-психологических исследований. Вопросы не единственное средство руководства дискуссией. Нередко вопрос вместо того, чтобы стимулировать обсуждение, могут остановить его; напротив, молчание учителя, пауза может дать ученикам возможность подумать. Вопросы в моменты неясности, путаницы в исходных понятиях или фактических сведениях могут привести к ещё большему замешательству — в опыте учебных дискуссий здесь обычно рекомендуется разъясняющее, информативное (но краткое) высказывание учителя. К числу часто применяемых относится также парафраза (краткий пересказ), проясняющий высказывание ученика, — он особенно эффективен, когда мысль сформулирована недостаточно ясно. Если высказывания ученика неясны, педагог прямо и тактично говорит об этом (например: «Я не уверен(а), что правильно понимаю тебя»; «Мне не совсем понятно, каким образом, то что ты говоришь, связано с данным случаем» и т.д.).

Ещё один приём побуждения к высказыванию — предложение продолжить высказывания по теме. Оно обычно формулируется в косвенной форме. Например: «Эта мысль звучит многообещающе. Интересно было бы развить её подробнее» или: «Это очень интересно. Ты не мог(ла) бы немного подробнее поделиться впечатлениями?» Плодотворность побуждений к высказыванию связана с тем, что учащийся стремится лучше, полнее и яснее выразить свои мысли и чувства; кроме того, ученики внимательнее к такого рода высказываниям, чем к прямым ответам на вопросы учителя.

В проведении учебных дискуссий значительное место принадлежит созданию атмосферы доброжелательности и внимания к каждому. Так, безусловным правилом является общее заинтересованное отношение к учащимся, когда они чувствуют, что учитель выслуши-

вает каждого из них с равным вниманием и уважением как к личности, так и к высказываемой точке зрения.

Один из самых сложных вопросов, встающих перед ведущим дискуссией, — реакция на ошибки учащихся. Безусловное правило ведения дискуссии состоит в том, чтобы воздерживаться от какого бы то ни было — скрытого или, тем более, открытого — высказывания одобрения или неодобрения. В то же время педагог не оставляет без внимания нелогичность рассуждений, явные противоречия, необоснованные высказывания. Общий подход, как правило, состоит в том, чтобы тактичными репликами (обычно посредством вопросов) прояснять основания утверждений, фактические данные, поддерживающие высказываемое мнение, побуждать к размышлению о логических следствиях высказываемых идей. Педагог может попросить говорящего подтвердить или доказать своё утверждение, сослаться на какие-либо сведения или источники, прояснить неопределённость. Например, спросить: «Что означает этот термин?» или: «Какой именно вопрос мы сейчас стремимся решить?» и т.д.

Важный элемент руководства обсуждением и сосредоточение всего хода дискуссии на её теме — фокусирование внимания и мыслей участников на обсуждаемых вопросах. Иногда достаточно заметить: «Кажется, мы отошли от темы дискуссии...». В некоторых случаях необходимо сделать специальную остановку, паузу. (При продолжительном обсуждении проводится промежуточное подведение итогов дискуссии. Для этого делается пауза, ведущий просит специально назначенного протоколиста подвести итоги обсуждений на текущий момент так, чтобы класс мог лучше сориентироваться в направлениях дальнейшего обсуждения.) Подводя текущие итоги обсуждения, учитель обычно останавливается на одном из следующих моментов дискуссии:

- резюме сказанного по основной теме;
- обзор представленных данных, фактических сведений;

- суммирование, обзор того, что уже обсуждено, и вопросов, подлежащих дальнейшему обсуждению;
- переформулирование, пересказ всех сделанных выводов;
- анализ хода обсуждения вплоть до текущего момента.

Требование к подведению итогов — как по ходу, так и в конце дискуссии — краткость, содержательность, отражение всего спектра аргументированных мнений. В конце дискуссии общий итог — это не только и не столько конец размышления над данной проблемой, сколько ориентир в дальнейших размышлениях, возможный отправной момент для перехода к изучению следующей темы.

Включение острых вопросов в дискуссию

Острыми считаются дискуссионные вопросы, вызывающие сильные реакции у части населения. Изучение острых злободневных тем в школе допустимо, учащимся необходим опыт обращения к такого рода темам и вопросам. Их изучение должно быть беспристрастным, разносторонним, помогать учащимся ориентироваться в такого рода вопросах в будущем.

При изучении спорных вопросов в школе недопустима индоктринация, целью такого изучения должно быть умение подходить к вопросам с различных сторон. От учителя, проводящего изучение спорного вопроса, требуется хорошая подготовка. Дезинформация учащихся ещё хуже, чем отсутствие у них информации.

Решение о том, включить ли в обсуждение дискуссионные вопросы, должно основываться на их актуальности, подготовленности и зрелости учеников, а также целях и задачах школы.

Выбор дискуссионной темы для изучения в классе всегда проблематичен для учителя. Основные критерии, применяемые в практике и рекомендуемые для практики, складывались эмпирическим, опытным, путём; их можно объединить в два основных — уместность и удобство для учебного процесса. Раскроем их подробнее, определив перечень ориентиров для учителя.

Ориентиры для учителя в выборе темы:

- соответствие темы дидактическим задачам;
- значение и своевременность, значимость для всех членов общества; подготовленность самого учителя;
- достаточная зрелость учащихся для понимания и подробного изучения;
- отсутствие у учащихся чрезмерной эмоциональной напряжённости, связанной с данной проблемой.

Предмет особого внимания учителя:

- самостоятельность суждений учащихся;
- недопустимость какого бы то ни было открытого или косвенного давления со стороны учителя, поддержки той или иной точки зрения;
- возможность для учащихся самостоятельно прийти к решению.

Разумеется, учитель может высказать и своё мнение, однако, чтобы оградить его влияние на учащихся, это обычно делается к концу обсуждения, а в его начале учителю рекомендуется предупредить класс, что целью дискуссии не является достижение некоей единой и единственно верной точки зрения.

Чтобы предупредить или снять чрезмерный эмоциональный накал дискуссии, учитель может с самого начала ввести ряд правил.

Правила ведения дискуссии:

- выступления должны проходить организовано, каждый участник может выступать только с разрешения председательствующего (ведущего), повторные выступления могут быть только отсроченными, недопустима перепалка между участниками;
- каждое высказывание должно быть подкреплено фактами;
- в обсуждении следует предоставить каждому участнику возможность высказаться;
- каждое высказывание, позиция должны быть внимательно рассмотрены;

- в ходе обсуждения недопустимо «переходить на личности», навешивать ярлыки, допускать уничижительные высказывания и т.п.

При обсуждении спорных вопросов учителю нередко приходится использовать проясняющие приёмы. К их числу относится просьба прояснить высказывание, уточнить употребляемые понятия, указать источники фактических явлений и т.д. Один из эффективных проясняющих приёмов — использование простой таблицы на доске, куда записываются высказываемые мнения.

Таблица 1

Таблица фактов и мнений

Мнения (суждения)	Факты
.....
.....

Онлайн-дискуссии

Существенное отличие диалога онлайн в том, что он обычно асинхронный: в отличие от синхронного (одновременного) диалога он может проходить в отсроченном режиме отправки сообщений, не требующем одновременного пребывания в Сети.

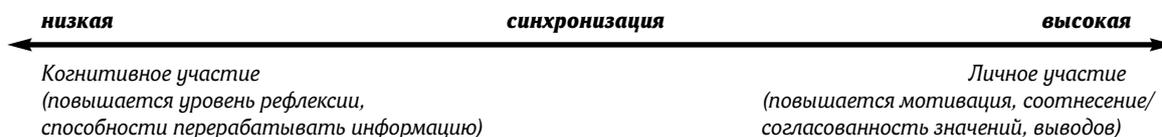
Чтобы организовать такой диалог, поддерживать его и обеспечивать его продуктивность

для обучения, нужны специальные усилия. К числу компетенций современного учителя в последнее десятилетие относят фасилитацию диалога в процессе обучения онлайн⁴. Педагог может целенаправленно использовать специфику асинхронного общения, чтобы побуждать учащихся к постановке исследовательских вопросов, к высказыванию обратной связи в ходе обсуждения. Препятствием для плодотворного использования онлайн-дискуссии может стать недостаточный опыт учащихся, и здесь лучшее, что может сделать педагог, это выступить в качестве организатора и фасилитатора учебной дискуссии и быть ролевой моделью, образцом действий в ходе обсуждения⁵.

Чтобы учебный процесс был успешным, нужно уделять внимание созданию чувства общности в группе участников. «Обучение происходит посредством учебного сообщества. Участники завяжут друг от друга в том, чтобы получить учебные результаты курса. Онлайн-курс не состоится без поддержки и участия учебного сообщества»⁶.

К настоящему времени есть два основных способа организации веб-обсуждения: синхронного (одновременного — в чате) и асинхронного (в форуме). Эмпирические исследования⁷ показали, что с изменением степени синхронистичности меняется такая

Когнитивное и личное участие в учебной дискуссии в зависимости от степени синхронизации онлайн обучения



⁴ Goodyear P., Salmon G., Spector J., Steeples C., & Tickner S. Competences for online teaching: A special report. // Educational Technology Research and Development. — 2001. Vol. 49 (1). — P. 65–72.

⁵ MacKnight C.B. Teaching Critical Thinking Through Online Discussions // Educause Quarterly. — 2000, No. 4. — P. 38–41.

⁶ Palloff R. M., Pratt K. Lessons from the cyberspace classroom: The realities of online teaching. San Francisco: Jossey-Bass, 2001. — P. 29.

⁷ Hrastinski S. Participating in Synchronous Online Education. — Lund: Department of Informatics, 2007.

характеристика учебного процесса, как характер участия/вовлечённости. В сжатом виде сравнение участия/вовлечённости учащихся выглядит так (см. рис.).

Исследования 2000-х гг.⁸ выявили достоинства и недостатки синхронного и асинхронного проведения дискуссий (табл. 2).

Приведём сводные рекомендации по организации онлайн-дискуссии на основе современных дидактических разработок.

1. Подготовка онлайн-дискуссии

Прояснить для участников, для каких задач вы предлагаете им участвовать в онлайн-дискуссии. Примеры таких задач:

- Подготовиться к очной дискуссии в классе. (На странице можно выложить вопросы, которые будут впоследствии обсуждаться в классе.)
- Выделить основные понятия или темы в материале курса.
- Расширить понимание вопросов курса или способы применения изученного.
- Расширить обсуждение за пределами занятий в классе.

Важно, чтобы задачи участия были хорошо понятны, иначе учащиеся могут не сориентироваться, потеряться в возникающих на веб-странице сообщениях. Способы, которыми педагог может поставить эти задачи, также осуществляются онлайн. Например, педагог может:

- включить задачи в макет виртуальной доски так, что они сразу видны учащимся при за-

грузке страницы;

- поместить задачи в свой собственный пост на виртуальной доске;
- включить задачи в материал курса, в том числе на веб-сайте;
- поместить конкретные задачи в задание для работы онлайн.

2. Начало онлайн-дискуссии

В начале онлайн-дискуссии педагог предлагает вопросы или темы обсуждения, соответствующие целям дискуссии. При этом педагог напоминает:

- с какой целью он вовлекает учащихся в онлайн-дискуссию (исследовать новые идеи, провести обзор и повторение, сопоставить опыт и т.д.);
- на чём, как он ожидает, будет основываться дискуссия (материалы для прочтения, обсуждение в классе, личные мнения и т.д.);
- какого использования педагог ожидает от учащихся (когда, насколько часто, в каких типах сообщений на веб-странице: в активных или в ответных высказываниях и т.д.).

3. Поддержание онлайн-дискуссии

Педагог сообщает учащимся свою роль в дискуссии. Например, сводится ли его роль преимущественно к постановке вопросов? Принимает ли он активное

Таблица 2

Достоинства и недостатки синхронного и асинхронного проведения дискуссий онлайн

	Асинхронные дискуссии	Синхронные дискуссии
Достоинства	1. Учебное сотрудничество. 2. Гибкость относительно времени и места. 3. Коммуникация хорошо структурирована и развёрнута в тексте	1. Коммуникация в реальном времени обеспечивает оперативную обратную связь. 2. Создаётся ощущение общности, присутствия. 3. Учебное сотрудничество
Недостатки	1. Много времени уходит на обсуждение одной и той же темы. 2. В постах много текста. 3. Недостаёт обратной связи	1. Коммуникация в реальном времени создаёт ощущение напряжённости. 2. Недостаёт структуры и развёрнутых высказываний. 3. Возникают технические затруднения

⁸ Principles of Effective Online Teaching /ed.by N.A. Buzzetto-More. — Jossey-Bass, 2011. — P. 129.

участие в обсуждении? Подводит ли он резюмирующие итоги — в классе или онлайн? Педагогу рекомендуется заранее принять решение о том, будет ли он:

- отвечать на отдельные высказывания на веб-странице или же периодически откликаться на высказывания по основным темам;
- обсуждать мысли, высказанные онлайн, в классе;
- просить учащихся суммировать обсуждение (еженедельно, ежедневно и т.д.);
- демонстрировать учащимся образцы неудачных и удачных онлайн-высказываний;
- помещать оценочные высказывания в ответ на высказывания учащихся.

Полезно, чтобы педагог ясно сообщил учащимся, как именно он будет участвовать в онлайн-дискуссии. Например: когда он будет проверять доску обсуждений и реакции какого рода могут ожидать от него учащиеся. Реакция со стороны педагога важна: она помогает учащимся воспринимать ценность учебного обсуждения, не даёт им потерять интерес из-за непонимания того, что ожидать от участия в дискуссии.

Анализ и оценка дискуссии. Развитие дискуссионной культуры

Педагогическая ценность дискуссии возрастает, если, помимо предметного содержания, специально осмысливается и сам процесс обсуждения. Это обстоятельство уже многие годы является предметом методических поисков педагогов разных стран мира. Целесообразно проводить рефлексию над работой в конце дискуссии.

Простейший вариант анализа связан с совместным обсуждением следующего круга вопросов:

1. Выполнила ли групповая дискуссия намеченные задачи?
2. В каких отношениях мы не достигли успеха?
3. Отклонялись ли мы от темы?
4. Принимал ли каждый участие в обсуждении?

5. Были ли случаи монополизации обсуждения?

Более глубокий анализ дискуссии можно провести, если записать всё обсуждение на диктофон и прослушать запись. Вопросы о ходе дискуссии могут быть предложены учащимся в форме опросника. Устные или письменные ответы могут обобщаться педагогом или самими учащимися, после чего класс обсуждает и анализирует их более подробно.

Педагог может проверить и оценить умения и реальные действия в проведении дискуссии, обращая внимание прежде всего на такие аспекты работы, как: побуждение учеников к высказыванию, эффективность постановки вопросов, поддержание доброжелательной атмосферы в ходе обсуждения. Приведём вариант опросника для самооценки ведущего учебную дискуссию.

Опросник для самооценки ведущего дискуссию

Часть 1

- Поставил(а) ли я обоснованную цель?
- Соответствуют ли учебные цели дискуссии как таковой?
- Удалось ли мне добиться активного участия учеников?
- Побуждал(а) ли я участвовать в обсуждении или скорее останавливал(а) желающих высказаться?
- Удавалось ли мне препятствовать монополизации обсуждения?
- Поддерживал(а) ли я нерешительных, робких учеников?
- Были ли мои вопросы открытыми, побуждающими к самостоятельному мышлению?
- Удерживал(а) ли я внимание группы на теме обсуждения?
- Не занимал(а) ли я доминирующую позицию?
- Что удалось мне лучше всего?
- Что удалось мне хуже всего?

- Побуждал(а) ли я учеников к постановке исследовательских, поисковых вопросов и поиску гипотетических решений?
- Подводил(а) ли я промежуточные итоги, суммировал(а) ли точки зрения, чтобы усилить внутреннюю связность дискуссии?

Часть 2

- Выделите те приёмы, которые вы применяли, чтобы сделать дискуссию более эффективной.
- Выделите те приёмы, которые, по вашему мнению, давали обратный эффект и снижали результативность дискуссии.

Приведённый подход к наблюдению и оценке групповых обсуждений и дискуссий интересен и тем, что он носит общий характер и применим не только к чисто учебным условиям. Такого рода опросники можно рекомендовать как рабочий инструмент самооценки педагогов.

Выводы о технологии дискуссии в управлении качеством образования

Дидактическая направленность дискуссии не в подчинении её задачам усвоения фактических знаний или точек зрения по составленному учителем плану, но ясная для каждого ученика устремлённость к поиску нового знания — ориентира для последующей самостоятельной работы. Отсюда внимание к дискуссии

не только как к средству активизации, но и как к способу углублённой работы с содержанием предмета, выхода за пределы усвоения фактических сведений, творческого применения получаемых знаний.

Важно единство подхода к дискуссии как ценности культуры «большого мира» (общества) и к педагогической культуре, ориентированной на мир школы и класса. Такое единство способно вносить важный вклад в развитие социальной культуры, её важнейшего элемента — обсуждения проблем, выработки подходов к их решению. Использование дискуссии в обучении проявляет и одновременно наращивает социально-педагогический потенциал повседневной практики обучения, в которой происходит формирование социально значимых умений будущих граждан.

Значимой стороной дискуссии в обучении является её связь с жизнью демократического общества, практикой работы его социальных институтов. Обучение служит, с одной стороны, сферой, на которую проецируется существующая в обществе культура демократического обсуждения проблем, а с другой стороны, является питательной средой для целенаправленного воспроизводства и развития этой культуры. **НО**