

Дискуссия в обучении: живая и виртуальная

Михаил Владимирович Кларин,

ведущий научный сотрудник Института стратегии и теории образования

Российской академии образования, доктор педагогических наук, consult@klarin.ru

• учебная дискуссия • дидактические цели дискуссий • формы дискуссий • руководство ходом дискуссии • правила ведения дискуссии • онлайн-дискуссии •

Особенности учебной дискуссии

Среди современных дидактических поисков одно из заметных мест принадлежит учебной дискуссии. Дискуссия в обучении диалогична по самой своей сути — и как форма организации обучения, и как способ работы с содержанием учебного материала. Чрезвычайно значимы «сопутствующие результаты» учебной дискуссии: формирование коммуникативной и дискуссионной культуры, развитие критического мышления, приобщение юных граждан к культуре демократического общества. Далее мы увидим, что обращение учителя к дискуссии как способу своей работы предполагает и параллельный ряд — прямое обучение дискуссионным процедурам. В России школьная практика обращается к дискуссии не только как к форме организации обучения и способу работы с предметным содержанием учебного материала, но и как к самостоятельному предмету: с 1990-х гг., в российских программах Министерства образования дискуссия как метод обсуждения и разрешения спорных вопросов, а также правила её ведения выступали в качестве предмета изучения¹.

Опыт учебных обсуждений накапливался в мировой педагогике, начиная с первых десятилетий XX века, в педагогических поисках сторонников «нового воспитания». На протяжении последних десятилетий дискуссия становится всё более устойчивой составной частью педагогических исследо-

ваний в ряде стран. Несмотря на глубокий психологический анализ возможностей диалогового взаимодействия в обучении², в российской педагогике дискуссия как способ построения образовательного процесса, способ работы учителя почти не разрабатывалась до 1990-х гг. В условиях современной России дискуссия становится более распространённой.

В последние годы в условиях распространения виртуальной среды в дидактических разработках и исследованиях специальное внимание уделяется онлайн-дискуссии, а также смешанному режиму — очно и онлайн.

В современной школе многих стран дискуссия хорошо известна, но степень её распространённости и ориентиры учителей по её применению различны. В условиях социалистической школы известный польский дидакт В. Оконь писал: «Применение метода дискуссии рекомендуется в том случае, когда учащиеся обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности в приобретении знаний и формулировании проблем, в подборе и чётком представлении собственных аргументов, в предметной подготовке к теме дискуссии»³. Но каким образом уча-

¹ Программы общеобразовательных учреждений. Логика. Психология личности и межличностных отношений / М-во образования РФ. М., 1994. С. 5.

² Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993.

³ Оконь В. Введение в общую педагогику. М., 1990.

щиеся смогут достичь «значительной степени зрелости и самостоятельности» и других качеств, необходимых для полноценного участия в дискуссии? Нужно ли учителю ждать созревания этих качеств или их можно формировать?

Ответом на эти несколько риторические вопросы, с нашей точки зрения, может быть постановка другого, *инструментального* вопроса: как сделать дискуссию инструментом построения развивающего учебного процесса, как стимулировать самостоятельность в поиске сведений, умение подбирать и излагать аргументацию, готовиться к участию в дискуссии и т. д.? В поисках ответов на эти важные вопросы мы обращаемся к разработкам, которые на протяжении многих лет делают дискуссию устойчивой составной частью как массового школьного обучения, так и педагогических исследований.

Организация и самоорганизация

Что такое учебная дискуссия? Использование этого вида учебной работы столь многообразно, а его название столь популярно, что им нередко обозначают самые разные способы организации учебной работы, лишь бы они включали обмен высказываниями. Часто под название «дискуссия» подпадает и обсуждение, участники которого высказывают дополняющие и уточняющие сведения, соображения. В отличие от обсуждения как обмена мнениями, дискуссией нередко называют обсуждение-спор, столкновение точек зрения, позиций, подходов и т. д. В то же время дискуссию нередко смешивают с полемикой, эмоциональным, заведомо пристрастным отстаиванием уже имеющейся, сформированной и неизменной позиции.

В понимание учебной дискуссии как способа обучения включают следующие признаки: работа группы лиц, выступающих обычно в ролях ведущих и участников; соответствующая организация места и времени работы; процесс общения протекает как взаимодействие участников; взаимодействие включает высказывания, выслушивание, а также использование невербальных выразительных средств; направленность на достижение учебных целей.

В определениях такого рода, как и во многих попытках формализовать живой учебный процесс, стремление описать и зафиксировать видимые признаки нередко оборачивается потерей сущностного. На наш взгляд, главной чертой учебной дискуссии является то, что она представляет собой целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истины (точнее, истин), причём все — каждый по-своему — участвуют в организации этого обмена. Целенаправленность дискуссии — это не подчинение её задачам, которые важны только учителю, но ясная для каждого ученика устремлённость к поиску нового знания-ориентира (для последующей самостоятельной работы), знания-оценки (фактов, явлений).

Взаимодействие в учебной дискуссии строится не просто на поочерёдных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной *самоорганизации* участников, т. е. обращении учеников друг к другу и к учителю для углублённого и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблем. Сущностной чертой учебной дискуссии является диалогическая позиция педагога, которая реализуется в предпринимаемых им специальных организационных усилиях, задаёт тон обсуждения, соблюдение его правил всеми участниками.

Речь идёт об идеале, к которому стремятся и которого достигают далеко не все учителя. Но возможно ли приблизиться к этому идеалу в классе, где находится 15–20–30 учеников? Не случайно в мировом опыте использования дискуссии в классе применяется разделение участников на подгруппы от 4–5 до 6–10 человек. Контакт между участниками учебной дискуссии — обстоятельство, не имеющее прямого отношения к предметному содержанию обучения; однако именно благодаря этому обстоятельству дискуссия связана с высокой вовлечённостью учащихся в обсуждение содержания. Общение в ходе дискуссии побуждает учеников искать различные способы для выражения своей мысли, повышает восприимчивость к новым сведениям, новой точке зрения. Развивающие результаты дискуссии напрямую реализуются на обсуждаемом в группах учебном материале.

Отсюда внимание к дискуссии не только как к средству активизации, но и как к способу углублённой работы с содержанием предмета, выходу за пределы усвоения фактических сведений, творческому применению получаемых знаний. Если на первых порах использования учебной дискуссии усилия педагогов сосредоточены на формировании дискуссионных процедур, то впоследствии в центре внимания педагога оказывается не только выявление различных точек зрения, позиций, способов аргументации, их соотнесение и составление более объёмного и многопланового видения явлений, но также сопоставление интерпретаций сложных явлений, выход за пределы непосредственно данной ситуации, поиск личностных смыслов. Чем больше учащиеся приучаются мыслить, исходя из контрастных сопоставлений, тем значительнее становится их творческий потенциал.

Обзорные исследования по использованию дискуссии в различных ситуациях обучения свидетельствуют о том, что она уступает изложению по эффективности передачи информации, но высокоэффективна 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.

Применительно к преподаванию истории опыт проведения дискуссий выразительно

сформулировал известный американский педагог и исследователь культуры Жак Барзун.

Проведение дискуссии на основе исторических материалов надо начинать с постановки конкретного исторического вопроса. Ни в коем случае не следует формулировать его в духе того, кто был прав, а кто нет. В центре внимания должны быть возможности хода событий. Что было возможным при том или ином стечении обстоятельств? Какие действия мог бы предпринять тот или иной исторический деятель для достижения данной цели, или от каких действий следует воздержаться? Отражала ли эта цель действительные интересы представляемой им социальной группы? Были ли возможны альтернативные действия?

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 поучительным⁴.

Проблема упорядоченности. Хотя дискуссия отнюдь не сводится к набору монологических высказываний, она не предполагает и неупорядоченной многоголосицы. Выстраивая её как групповой диалог, подчинённый определённой задаче, необходимо позаботиться, чтобы участники обладали необходимой подготовкой по предмету обсуждения.

Не всякая тема может стать предметом дискуссии.

⁴ Barzun J. Begin here: The forgotten condition of teaching and learning. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

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

Целенаправленность дискуссии ярче всего проявляется в получении согласованных выводов. Однако здесь, как показывает опыт, заложено известное противоречие. Настоящая дискуссия не должна превращаться в дидактическую иллюстрацию, средство формулирования заранее заданного тезиса (хотя нередко случается, что дискуссия становится действенным средством убеждения в той или иной точке зрения). В ходе настоящей дискуссии каждый участник свободно мыслит и выражает свою точку зрения, сколь бы непопулярной и неприемлемой для остальных она ни казалась.

Сложности, которые нередко подчёркиваются в рекомендациях для учителей, — сочетание упорядоченности хода обсуждения с отсутствием регламентации, вежливость без иерархического подчинения в классе, лёгкость и непринуждённость, юмор без развязности и т. д. 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.

Опыт и данные исследований показывают, что на практике самоорганизация может отесняться. Иначе говоря, многие педагоги своими репликами, высказываниями, монологами фактически заменяют самоорганизацию учащихся прямым управлением. Соответственно меняется взаимодействие: ученики обращаются к учителю как к арбитру. Это снижает и меру самостоятельности их познавательного поиска. Немалую роль играет и фактор времени: чем более свободным и оживлённым является обмен

мнениями, тем труднее становится педагогу придерживаться фиксированных временных рамок. Стремление «сжать» обсуждение, сделать его компактнее, нередко приводит к своеобразному вырождению дискуссии в обмен вопросами и ответами между педагогом и учениками (см. рис. 1 и рис. 2).

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 важными являются 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 и т. д.

В социально-психологических исследованиях коммуникативно-диалоговой деятель-



Рис. 1. Взаимодействие в дискуссии с низким уровнем поисковой деятельности

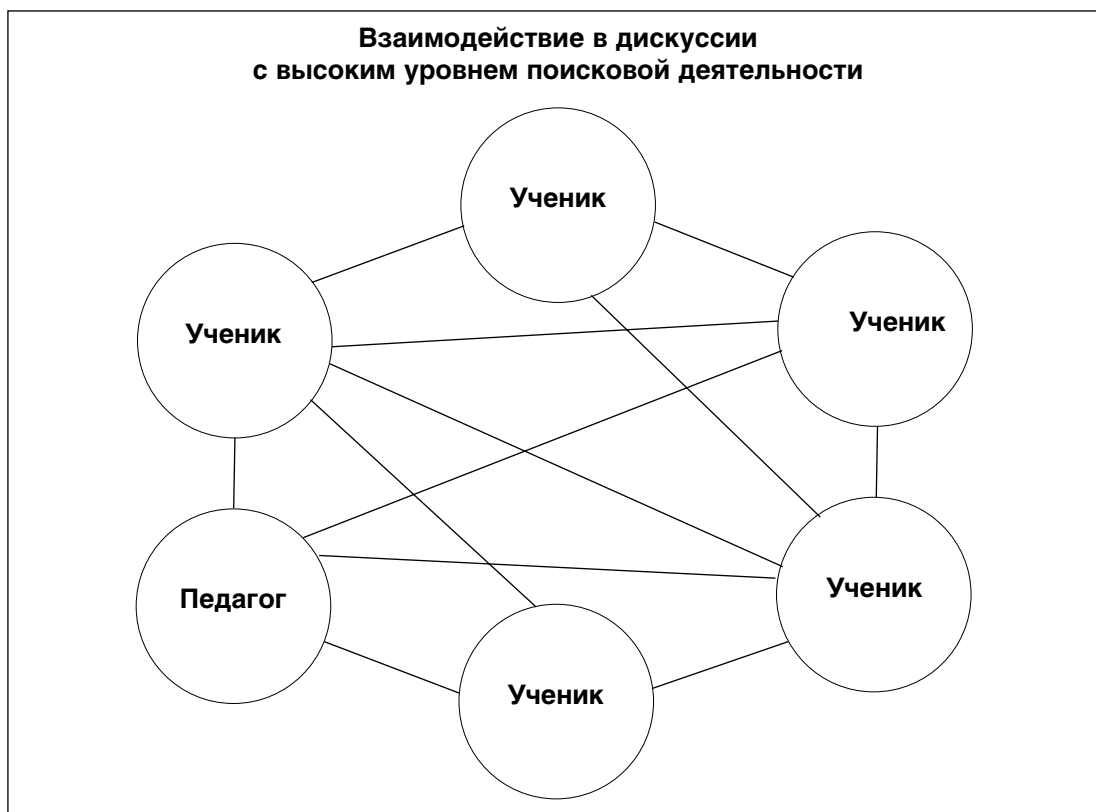


Рис. 2. Взаимодействие в дискуссии с высоким уровнем поисковой деятельности

ности в дискуссионных группах было установлено, что в ходе дискуссии в группе обычно выявляется участник, дающий наибольший вклад в содержательную проработку групповой задачи (выяснение и уточнение исходных сведений, внесение предложений о ходе совместной работы, высказывание новых идей, мнений и т. д.). Наряду с этим нередко выявляется и другой лидер обсуждений, чьи высказывания и действия побуждают участников к высказываниям, поддерживают включённость каждого в обсуждение, создают общую благоприятную атмосферу. 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.

Приведённые данные относятся, прежде всего, к педагогу, поскольку обычно именно он является организатором дискуссии и лидером в ходе обсуждения. Названные два способа осуществления лидерства, которые мы можем обозначить как «содержательно-целевое» и «процессуально-эмоциональное», в исследованиях выделены как отдельные, обособленные. Такое обособление не обязательно существует в практике. По сути дела, речь идёт о двух взаимодействующих сторонах одной и той же деятельности лидера группового обсуждения. Учитель может оказаться в состоянии их совмещать. Однако следует подчеркнуть высокие требования к его личности, которые связаны с построением учебного процесса на основе дискуссии.

Дидактические цели дискуссий

Проблемность. Дискуссию не следует превращать в псевдообсуждение, псевдопоиск решений, которые заранее известны педагогу и могли бы излагаться обычным способом. В ряде случаев, однако, дискуссия служит способом собственного открытия и формулирования учащимися тех идей, которые заведомо знакомы учителю и пре-

дусматривались им — по крайней мере, в качестве возможных результатов обсуждения. И всё же проблемность дискуссии для учащихся является неизменным дидактическим ориентиром всех методических разработок.

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.

Приведённая последовательность представляет наиболее развёрнутый вариант группового решения проблемы. В практике нередко встречаются дискуссии, в которых проблема ставится, а иногда и формулируется учителем. Кроме того, проверка выводов, а также достижение окончательного решения или решений не всегда оказывается возможным, и педагог нередко подчёркивает условный, рабочий характер сделанных выводов и заключений. Таким образом, в реальном учебном процессе

учитель сосредоточивает внимание не на всех, но обычно на одном или на нескольких центральных этапах группового решения проблемы.

Педагоги, ориентированные на развитие творческого мышления, рекомендуют строить учебную дискуссию так, чтобы давать учащимся возможность самим принимать решения, самим анализировать возникающие у них различные идеи и подходы, строить действия в соответствии со своими решениями. Однако традиционный урок строится в ином духе. Каким образом можно совершить переход от обычного урока к живому творческому обсуждению темы, видению заложенных в ней проблем?

Один из вариантов такого перехода — распространённая в практике разновидность дискуссии, которая возникает как бы сама собой, естественно, из более традиционной учебной работы, — её можно назвать *эволюционирующей*. Однако для того, чтобы она возникла, необходимы соответствующие условия. У учеников в условиях обычного занятия должна быть возможность обсуждать свои мысли, мнения с учителем и друг с другом. Это значит, что сам учитель настраивается на возможность такого обсуждения, заинтересованно относится к высказываниям учеников. В этом случае взаимодействие педагога с учениками направлено на развитие, углубление их мыслей, переходит в учебную дискуссию.

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).

Мы привели наиболее подробный перечень различных видов обсуждения, хотя в прак-

тике они нередко обозначаются одним и тем же словом — «дискуссия». 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 *техника 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 высказать 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.

Данный 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 находится 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: создание временных групп

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 проводится 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.

Несмотря на несложность организации временных групп, опыт показывает, что их использование следует планировать заранее. Обычно лишь опытные педагоги позволяют себе импровизационно включать в урок проведение такой разбивки класса на подгруппы. Чисто временный характер этих групп не требует от педагога какого-либо особого подбора участников: группы можно комплектовать по имеющейся в текущий момент схеме рассадки учеников по алфавиту, по жребию с пронумерованными карточками и т. д. В группе должно быть не менее трёх и не более шести человек.

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.

Межгрупповой диалог. 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.

Начало дискуссии

Организуя дискуссию, специальное внимание стоит уделить тому, чтобы создать благоприятную, психологически комфортную обстановку, видя в ней залог успеха. Например, рассадка участников должна быть

такой, чтобы каждый мог видеть лицо каждого, — обычно это достигается при расположении учеников по кругу. В содержательном плане важным является предварительное прояснение темы, вопроса. Вводная часть строится так, чтобы актуализировать имеющиеся у учеников сведения, ввести необходимую информацию, создать интерес к проблеме.

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».

Руководство ходом дискуссии: использование вопросов

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 содержательному 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 направ-

ленность (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?»).

Одна из повседневных деталей учебной дискуссии — вопросы педагога и ответы учащихся. 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 лет⁵, показали, что в ходе учебных обсуждений педагога, как правило, ожидали ответов учащихся на свои 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, речь была более развёрнутой. Исследования проводились с учителями, преподававшими естествознание в начальной школе (до восьмого года обучения), и в программу экспериментов было включено обучение самих учителей, их тренировка для предоставления ученикам большего времени на обдумывание ответа. Выяснилось, что когда учитель в ожидании ответа на свой 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;

- изменялось 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, благожелательнее относились к отстающим, шире вовлекали их в учебный процесс.

⁵ 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, № 5. — P. 388–398; Gooding J., Metz B. A blueprint for cultivating inquiry // Science Scope. — 2008. — Sept. — P. 62–64.

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

Ход дискуссии

Действия учителя. Ориентиры, задающие характер действий педагога в ходе учебной дискуссии, выработывались на протяжении десятилетий на основе данных и рекомендаций социально-психологических исследований. Вопросы — не единственное средство руководства дискуссией. Нередко вопрос, вместо того чтобы стимулировать обсуждение, может остановить его; напротив, молчание учителя, пауза могут 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 парафраз (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 на данную тему. 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 выслушивает 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, выделяемое в практике обучения, 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 в сейчас стремимся решить?» и т. д.

Важным элементом руководства обсуждением является 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 оста-

наливается 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 к данному моменту 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.

Дискуссии по спорным актуальным вопросам

На протяжении десятилетий в советской педагогике изучение дискуссионных актуальных вопросов по сути дела выпадало из поля зрения педагогической науки и не поощрялось (если не преследовалось) в практике работы школьных учителей. Сейчас общественная ситуация во многих странах мира, включая нашу страну, делает мало реальным отстранение учебного процесса от актуальной проблематики. Кроме того, изучение материала, связанного с неоднозначными вопросами, не имеющими общепринятого, установившегося решения, даёт широкие возможности для развития творческого мышления. Изучение спорных, актуальных вопросов в учебной дискуссии подчиняется задачам формирования дискуссионной культуры, социально значимых качеств учащихся (критическое мышление, терпимость, восприимчивость и уважение к чужой точке зрения и др.).

Дискуссионные вопросы носят открыто социальный характер, поэтому их основное место — в общественных курсах. Решение спорного вопроса, как таковое, не является дидактической целью, она определяется развитием мышления и коммуникативных умений учащихся. В этом смысле направленность обучения является скорее процессуальной, чем содержательной, и связана с освоением не столько самих по себе фактических сведений, готовых выводов и умозаключений, сколько с освоением умения подходить к противоречивым явлениям, взвешивать различные точки зрения и, что особенно важно, проявлять *восприимчивость* к самому их содержанию, *терпимость* к существованию оппонентов. Таким образом, обсуждение спорных актуальных вопросов — благоприятный материал для формирования личностных качеств, неразрывно связанных с характером познания мира.

В современной школе при изучении ряда тем гуманитарных и обществоведческих дисциплин возможно специальное обращение к обсуждению актуальных спорных проблем (разумеется, оно должно быть продуманным!). Приведём пример из разработки для учителей, учитывающий многолетний опыт обсуждения острых злободневных вопросов⁶.

Включение острых злободневных вопросов в учебную дискуссию

Острыми злободневными являются 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.

⁶ Clark L.H., Starr I.S. Secondary and middle school teaching. N. Y.; Toronto, 1991. P. 285.

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 |
|-------------------|-------|
| | |
| | |

Когда уместна учебная дискуссия? 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 и др.). Дискуссионные вопросы носят открыто социальный характер, поэтому их основное место — в общественных курсах. Ещё раз подчеркнём: *решение спорного вопроса как такового не является дидактической целью, она связана с развитием мышления и коммуникативных умений учащихся.*

Онлайн-дискуссии

Существенная особенность диалога онлайн в том, что он обычно является асинхронным: 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 онлайн⁷. Педагог может целенаправленно использовать особенности 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 лучше, что может сделать педагог, это выступить в качестве организатора и фасилитатора учебной дискуссии и быть ролевой моделью, образцом действий в ходе обсуждения⁸.

Опыт разработок онлайн-дискуссий уже в первые годы интернет-обучения показал: чтобы учебный процесс был успешным, нужно уделять внимание созданию чувства общности в группе участников. «Обучение происходит посредством учебного сообщества. Участники зависят друг от друга в том, чтобы получить учебные результаты курса. Онлайн-курс не состоится без поддержки и участия учебного сообщества»⁹.

К настоящему времени есть два основных способа организации веб-обсуждения: синхронного (одновременного — в чате) и асинхронного (в форуме). Эмпирические исследования¹⁰ показали, что с изменением степени синхронистичности меняется такая характеристика учебного процесса, как характер участия/вовлечённости. В сжатом виде сравнение участия/вовлечённости учащихся выглядит так (см. рис. 3).

Исследования 2000-х гг.¹¹ выявили достоинства и недостатки синхронного и асинхронного проведения дискуссий (см. 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.)

⁷ 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.

⁸ MacKnight C.B. Teaching Critical Thinking Through Online Discussions. // Educause Quarterly. — 2000. — № 4. — P. 38–41.

⁹ Palloff R. M., Pratt K. Lessons from the cyberspace classroom: The realities of online teaching. San Francisco: Jossey-Bass, 2001. — P. 29.

¹⁰ Hrastinski S. Participating in Synchronous Online Education. — Lund: Department of Informatics, 2007.

¹¹ Principles of Effective Online Teaching / ed.by N. A. Buzzetto-More. — Jossey-Bass, 2011. — P.129.

- 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 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 содер-

жания, специально осмысливается и сам процесс обсуждения. Это обстоятельство уже многие годы является предметом методических поисков педагогов разных стран мира. Как показывает опыт, целесообразно проводить рефлексию над своей 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 свои умения и реальные действия в проведении дискуссии, обращая внимание, прежде всего, на такие моменты своей 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 об обучении на основе дискуссии

Обучение на основе дискуссии — воплощение той линии дидактических разработок, которая связана с организацией проблем-

ного обучения, ориентирована на специальное обучение поисковым процедурам, формирование культуры рефлексивного мышления. Отправной момент обучения на основе дискуссии — постановка проблемы в виде такого вопроса для обсуждения, сама разработка которого носит принципиально диалогический характер.

Способы введения исходной информации для обсуждения представляют собой способы актуализации и организации опыта учащихся как отправного момента для коммуникативно-диалоговой деятельности, направленной на совместную разработку проблемы.

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

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

Учебная дискуссия эффективна не только и не столько для закрепления сведений, сколько для творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентаций. Сфера её применения — от начальной до высшей школы и систем повышения квалификации.

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.

Взаимодействие в учебной дискуссии строится не просто на поочерёдных высказываниях, вопросах и ответах, но на *содержательно направленной самоорганизации* участников, — то есть обращении учеников друг к другу и к педагогу для углублённого

и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблемы. Важно, что со стороны педагога нужны особые организационные усилия, предполагающие его диалогическую личностную позицию, а также задаваемый педагогом тон в соблюдении правил обсуждения. В случае педагогического «сбоя», недостаточного внимания педагога к процедурной или содержательной стороне дискуссии она может выродиться в поверхностно-оживляющее дополнение к традиционному репродуктивному обучению.

Главная черта разработок в рамках учебной дискуссии — то, что она строится как целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска не столько единственной истины, сколько множественных истин, представляющих как ряд обосновываемых точек зрения, позиций.

К характерным чертам обучения как дискуссии относятся: ознакомление каждого участника в ходе обсуждения с теми сведениями, которые есть у других участников (обмен информацией); поощрение разных подходов к одному и тому же предмету или явлению; сосуществование различных, несовпадающих мнений об обсуждаемом предмете; возможность критиковать и отвергать любое из высказываемых мнений; побуждение участников к поиску группового соглашения в виде общего мнения или решения или же признанию права на сосуществование различных точек зрения. Развёрнутая дискуссия в обучении независимо от своей формы — очной или виртуальной — всегда является живой по своему духу.

На наш взгляд, 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. □