

*pro et contra*

А.А. Шамшурин

**Дебаты:**

философско-педагогическая интерпретация

*sic et non*

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФГБОУ ВО «УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
ИНСТИТУТ ИСТОРИИ И СОЦИОЛОГИИ  
КАФЕДРА ФИЛОСОФИИ И ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

А. А. Шамшурин

**Дебаты: философско-педагогическая  
интерпретация**

учебное пособие



ИЖЕВСК  
2020

УДК 378.147(075.8)  
ББК 74.480я73  
Ш 199

*Рекомендовано к изданию Учебно-методическим советом УдГУ*

Под общей редакцией заведующей кафедрой философии  
и гуманитарных дисциплин, кандидатом философских наук, доцентом  
Н. Б. Поляковой

Рецензенты: Алексей Владимирович Яркеев  
доктор философских наук, доцент,  
старший научный сотрудник Удмуртского филиала  
ФГБУН «Институт философии и права УрО РАН»

Наталья Владимировна Белокрылова  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры педагогики и педагогической  
психологии УдГУ

Шамшурин А. А.  
Ш 199 **Дебаты: философско-педагогическая интерпретация:**  
учебное пособие / под ред. Н. Б. Поляковой. — Ижевск:  
Издательский центр «Удмуртский университет», 2020. —  
64 с.

ISBN 978-5-4312-0786-0

Настоящее учебное пособие представляет собой философско-педагогическую концептуализацию дебатов в рамках учебно-образовательного процесса. Пособие направлено на теоретическое и методическое сопровождение проведения дебатов по философским дисциплинам. Предназначено для преподавателей и студентов всех направлений бакалавриата.

УДК 378.147(075.8)  
ББК 74.480я73

ISBN 978-5-4312-0786-0

© А.А. Шамшурин, 2020  
© ФГБОУ ВО «Удмуртский  
государственный университет», 2020

# СОДЕРЖАНИЕ

|  |    |
|--|----|
| <b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b> .....   | 4  |
| <b>ПЕДАГОГИКА ДЕБАТОВ: ВВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМАТИКУ.</b>                | 8  |
| «Заготовка» и «несостоявшийся специалист».....                     | 9  |
| Коммуникативная среда как неоформленные дебаты.                    |    |
| Истоки тем.....  | 15 |
| Субъект-субъектное взаимодействие: дебаты<br>в «храме науки».....  | 21 |
| Дебаты на пределе или постдебаты.....                              | 30 |
| <b>ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ<br/>ПРОВЕДЕНИЯ ДЕБАТОВ</b> .....     | 37 |
| Дидактические основания педагогики дебатов.....                    | 38 |
| Методическая структура турнира по дебатам.....                     | 46 |
| <b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРНЫХ ИСТОЧНИКОВ</b> .....                        | 49 |
| Основная литература.....   | 50 |
| Дополнительная литература.....                                     | 51 |
| Периодические издания.....   | 54 |
| Ресурсы информационно-телекоммуникационной<br>сети «Интернет»..... | 56 |
| <b>ПРИЛОЖЕНИЕ 1. РЕГЛАМЕНТ ПО ДЕБАТАМ</b> .....                    | 58 |
| <b>ПРИЛОЖЕНИЕ 2. ПАМЯТКА ЭКСПЕРТУ</b> .....                        | 60 |

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Множественность информации настоящего оборачивается вариативностью её использования: от новостного присутствия до информационной войны. «В эпоху Инфовойны системная кибернетика стремится захватить власть не только над экономической и политической жизнью наций, но, прежде всего, над геополитикой всего мира, так что досмотр неприятельской информации оказывается гораздо более значимым, чем простое глушение его передач, поскольку он уничтожает всякую телекоммуникацию между вражеским государством и его собственным народом, идет ли речь о действенной пропаганде или обычной инертной информации, необходимой для повседневной жизни нации...»<sup>1</sup>. Информация есть по сути своей текучая совокупность знаков, обезличенных и бессмысленных для «молчаливого большинства» (Ж. Бодрийяр). Поэтому накопление информации потеряло саму функцию информации — что-то сообщать. Информация всюду, и поэтому ее как бы нет. Информацию должно добывать из самой информации — отделять уже-нужную информацию от еще-не-нужной. Бодрийяр в своей работе «Симулякры и симуляции» пишет: «Информация пожирает свой собственный контент. Она пожирает коммуникацию и социальное. И это происходит по двум причинам: 1. Вместо того, чтобы быть верхом коммуникации, информация исчерпывает свои силы в инсценировке коммуникации. Вместо того, чтобы производить смысл, она исчерпывает свои силы в инсценировке смысла <...> 2.

---

<sup>1</sup> Вирилио П. Информационная бомба. Стратегия обмана / Пер. с фр. И. Окуневой. М.: «Гнозис», «Прагматика культуры», 2002. С. 8.

За этой инсценировкой интенсификации коммуникации, масс-медиа, информации усиленными темпами продолжается непреодолимая деструктурация социального»<sup>2</sup>. Поэтому сегодня важны умения и навыки выбирать, промысливать, т.е. анализировать и критиковать информацию, с целью обращения её в субъективное знание. Владение подобными навыками составляет сегодня суть базовой компетенции существования homo economicus. «С одной стороны, «homo economicus», то есть человек экономический, является чисто абстрактным субъектом личных предпочтений, тогда как, с другой, он — просто пригодный к употреблению объект; с одной стороны, он высший хозяин ценностей, с другой — хрупкая «единица стоимости» в огромной социальной бухгалтерии. Эта индивидуальная свобода, весьма специфическая свобода потребления и предпочтений, является родной сестрой экономической зависимости»<sup>3</sup>.

Интерактивная форма проведения занятий является наиболее востребованной в системе современного образования. Ее можно трактовать по-разному, но очевидно, что она подразумевает включение, погружение в исследуемую проблему как обучающегося, так и преподавателя. Во многом положительный исход изучения чего-либо в современности оказывается умениями определять нужную информацию, переводить её в свой знаниевый актив. Далее оперативно критически рассматривать, анализировать, интерпретировать и использовать полученное знание, встраивая и адаптируя его в структурах профессиональной деятельности.

---

<sup>2</sup> Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции / пер. с фр. А. Качалова. М.: Издательский дом «ПОСТУМ», 2018. 240 с. С. 111-112.

<sup>3</sup> Лаваль К. Человек экономический. Эссе о происхождении неолиберализма / Пер. с фр. С. Рындина. М.: Новое литературное обозрение, 2010. С. 23.

Студенческие дебаты являются одним из эффективных интерактивных инструментов для выработки у обучающихся знаний по отбору, анализу и критическому рассмотрению информации; логическому формулированию аргументов и контраргументов для дискуссии; умений срабатываться в команде для убеждения другой стороны споров. Актуальность проведения дебатов очевидна.

Материал учебного пособия раскрывает методику проведения дебатов, позволяет обучающимся уяснить алгоритм коммуникативного поединка и подготовиться к нему теоретически и психологически. Теоретическая подготовка связана с содержательной стороной дебатов. Она включает риторическую ситуацию, выбор тематики, структуру аргументации, модерацию и судейство.

Психологическая сторона объясняется необходимыми требованиями этики, которые должны быть соблюдены между сторонами коммуникативного взаимодействия. Благодаря соблюдению минимальных правил регламентируется поведение участников дебатов, создается позитивная психологическая среда для активного позиционирования своей точки зрения в ходе дискуссий. Этические требования, обеспечивающие психологический комфорт, зафиксированы в регламенте по дебатам (см. приложение 1).

Цель учебного пособия заключается в теоретическом и методическом обосновании проведения дебатов по философской тематике.

Задачи:

- задать педагогику дебатов посредством концептов воспитания, обучения, образования;
- описать методику проведения дебатов на примере философской тематики.

Такая форма занятия, как дебаты, позволяет сформировать следующие универсальные компетенции ФГОС 3++, общие для всех направлений бакалавриата:

УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации применять системный подход для решения поставленных задач;

УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений;

УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде;

УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах);

УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах;

УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течении всей жизни.

УК-8. Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций.



# **ПЕДАГОГИКА ДЕБАТОВ: ВВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМАТИКУ**

## «ЗАГОТОВКА» И «НЕСОСТОЯВШИЙСЯ СПЕЦИАЛИСТ»

Современное образование воспринимается обучающимися как способ добычи символического капитала. В качестве капитала как цели обучения полагается диплом, сертификат, удостоверения, грамоты и др. «Тип диплома, например, является универсально признанным и гарантированным видом символического капитала, действующим на любом рынке»<sup>4</sup>. Но все это не подразумевает знание как приобретение капитала. Оно не направлено на получение какого-то содержания, а осуществляется для того, чтобы символические предметы обеспечили определенный социальный статус и возможность продать себя на рынке труда. Происходит выхолащивание из системы высшего образования знаниевой стороны, превращает ее в способ передачи информации. Радикализация символичности капитала оборачивается тем, что присутствие обучающегося во время педагогического процесса автоматически выражается в положительной оценке. Облегчается и труд преподавателя, и обучение студента оказывается тем, что не требует усилий: «Балл за присутствие!». Присутствие — символическое выражение возможности заработать необходимый капитал (балл). Вопрос заключается в том, как вернуть содержание или качественную сторону образования.

В Удмуртской Республике, как и в России в целом, текущее состояние сферы образования и просвещения находится в становлении, в состоянии «постоянного перехода» от плановой к рыночной общественной системе.

---

<sup>4</sup> Бурдые П. Социология социального пространства / Пер. с фр.; отв. ред. Н.А. Шматко. М. : Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2007. С. 81.

Логическая направленность на рынок профессий приходит в противоречие с воспитанием образованной личности. Но если в целом обучающиеся бакалавриата по социально-гуманитарным направлениям сколько-то фундируют свою профессиональную направленность общими знаниями, то в технических или естественнонаучных направлениях происходит постепенное выхолащивание базовых научных представлений в связи с развитием тенденции узкой специализированности образования.

Поясним.

1. Прагматический аспект. С психологической стороны современный учащийся целебным актом экономии считает оградить себя от «не нужных знаний», а не редко от образования вообще, считая его конвейером для производства «стандартных людей». Каждый стремится к индивидуальности (Дж. Локк) неповторимости, но имеется необходимость и соответствовать норме. Эта норма расширяет узкую точку зрения психологизма. Учащийся разрывается между индивидуальным выбором и существующей нормой.

Этот акт экономии памяти связан, прежде всего, со строгим прагматизмом (Ч. Пирс), при котором истина существует только в пользе, а точнее польза заменяет все общественные нормы, ценности, включая истину. Знания должны быть полезны или становятся излишеством, роскошью. Польза в знании ограничивает знание сферой применения. Знание отражает то, что приносит пользу. Универсальное средство измерения пользы сводится к универсальному товару, то есть к деньгам. Деньги имеют значения как деньги только в сфере производства. Поэтому знания становятся товаром и, следовательно, коммерциализуются. Далее следует товароведение, что и предстает нам как компетентностный подход.

Узкоспециальное интеллектуальное развитие, метафорически основываясь на законах свободного рынка, перешло в высшую школу и изменило процесс образования. Т. Адорно рассуждает о «том, что профессиональные шансы выпускников по специальности “Социология” плохи: количество выпускников обгоняет потребности рынка, между планами выпускников и реальным трудоустройством большой разрыв, общество не вполне понимает, как использовать социологов, а самый большой работодатель — высшая школа, которая, как оказывается, производит кадры, прежде всего, для себя (с. 9–12). Не меньше иронии содержит и проблема: как студенту одновременно подготовить себя к тому, чтобы “заниматься общественно полезным трудом” и “духовно найти свое место в жизни”»<sup>5</sup>.

2. Психологический аспект. Заданный узкоспециализированный кругозор личности концентрированно ограничивает ее профессиональной деятельностью. В результате обучающийся оказывается не «всесторонне развитой личностью», а индивидом с ограниченным кругозором. Ограниченность является одним из факторов низкой гражданской активности, ксенофобии, экстремизма, аномии, иррационального нигилизма, повседневной рутинности и невроза. Последнее оборачивается всеобщим неврозом, который приводит к быстрой утомляемости и понижению чувства ответственности. В одном из интервью Э. Фромм выразил эту идею так:

*«[Э. Фромм]: Мы отдали ответственность за то, что происходит в нашей стране, специалистам, которые должны заботиться о ней. Отдельный гражданин не*

---

<sup>5</sup> Оберемко О.А. Адорно Т. Введение в социологию / пер. с нем. Б.М. Скуратова, под ред. О.В. Кильдюшова. М.: Праксис, 2010. 384 с // Социологический журнал. 2010. №3. С. 177-180.

*чувствует, что он может иметь собственное мнение. И даже то, что он должен это делать, и нести ответственность за это <...>.*

*[М. Уоллес]: ...Когда вы говорите о необходимости что-то делать, может быть, проблема в том, что в нашем аморфном обществе очень сложно развить это чувство. Каждый хотел что-то сделать, но очень трудно развить в себе чувство ответственности.*

*[Э. Фромм]: Я думаю, здесь вы указываете на один из основных недостатков нашей системы. Гражданин имеет очень мало шансов оказать какое-либо влияние — выразить своё мнение в процессе принятия решений. И я думаю, что это само по себе приводит к политической летаргии и глупости. Это правда, что надо сначала думать, а потом действовать. Но также верно, что если человек не имеет возможности действовать, его мышление становится пустым и глупым..»<sup>6</sup>.*

Таким образом, под угрозой оказывается социальное взаимодействие в гражданском обществе и правовом государстве.

3. Политический аспект. Начинает функционировать общество потребления, которое декларируется в качестве идеального общества среднего класса, где образование становится коммерческой услугой.

Общеобразовательные дисциплины «История» и «Философия» призваны сохранить своим наименованием возможность формирования в структуре образования интеллектуально развитой личности. Но они объявляются второстепенными, так как совершенствование интеллектуального статуса личности продолжается в течение всей жизни. Их обозначение в стандарте создает видимость воспроизводства образованием граждан

---

<sup>6</sup> Интервью с Эрихом Фроммом // «The Mike Wallace Interview». 28:06. 1958. [Электронный ресурс]. URL: <https://monocler.ru/intervyu-erih-fromm/>.

правового государства. Примером этого может служить существование курсов «Философии» в размере 4-6 часов. То же самое касается «Истории».

Первоочередными объявляются такие дисциплины, знания которых возможно применить здесь и сейчас. Они позволяют полноценно вступить в экономические отношения. «Экзаменационная система, а также тот факт, что образование используется исключительно как подготовка к зарабатыванию на жизнь, заставляют молодых людей рассматривать знания с чисто утилитарной точки зрения: как путь к деньгам, а не как врата к мудрости. Это не имело бы особого значения, если бы отражалось только на людях без серьёзных интеллектуальных интересов. Но, к сожалению, это в первую очередь затрагивает тех, чьи интеллектуальные интересы наиболее сильны, ведь именно на них пресс экзаменов давит больше всего. Именно им в наибольшей степени образование кажется средством к достижению превосходства над остальными; оно насквозь пропитано безжалостностью и прославлением социального неравенства»<sup>7</sup>.

4. Технократический аспект. В последнее десятилетие общеобразовательные дисциплины выносятся в дистанционные формы как наиболее удобные в управлении и пользовании. В итоге образование становится технологически продвинутым. Однако включает в себя то, что исключено из специальных, а значит и полезных в когнитивном плане, знаний и умений. Вместе с тем из года в год происходит профессионализация образования, так называемая его модернизация. Высшее образование становится

---

<sup>7</sup> Рассел Б. Образование как политический институт / пер. с англ. Р. Шевчук. [Электронный ресурс]. URL: <https://batenka.ru/aesthetics/reading/russell-edu/>.

профессиональным, если не сказать средним профессиональным. Растет запрос на скорое производство профессиональных кадров. Скорость подготовки кадров стремится за скоростью разделения труда (К. Маркс).

В 2003 г. Россия присоединилась к Болонскому процессу. В результате рецепции ЕГЭ процесс образования в средней школе обернулся процессом подготовки к данным экзаменам как к переходу в высшую школу. Сложилась такая ситуация, что обучение заменилось подготовкой, образование стало конвейером. Поэтому на выходе из средней школы такие абитуриенты ожидают успешного поступления.

Будучи в средней школе, поступающие в вузы определились, сконцентрировались и ограничили себя от «излишних» знаний, как от роскоши. Став специалистами по трем выбранным предметам, абитуриенты представляют собой не совсем то, что ждут в высшей школе, а именно такой «материал», который бы можно было назвать «базовым» или «основанием для специального профессионального знания» (т.н. «заготовкой»). Однако до поступления «заготовка» рискует быть конкурентно не способной в борьбе за бюджетные места. «Заготовка» существует по той же причине, что и общеобразовательные дисциплины — в силу неочевидности полной ненужности. Тогда как «несостоявшийся специалист» есть постольку, поскольку существует дискурс нужности знания вообще. На эрудицию нет время, эрудиция — роскошь, а последняя рационально не обоснована в экономических отношениях. Получается, что «несостоявшийся специалист», с одной стороны, есть формально натренированный поступающий. С другой стороны, «заготовка» существует как обладающий разносторонним знанием абитуриент.

Те учащиеся средней школы, которые сочетают в себе как содержательную глубину, так и формальную подготовленность к ЕГЭ, являются желанным исключением, указывающим на качество образования. Это гармоничное сочетание и есть положительная проба качественного образования, его ускользающий от педагога симптом.

Мало указать на существование противоположностей, необходимо отметить какая из них является доминирующей. Можно заключить, что сегодня «несостоявшийся специалист» более точно отражает ценностные ориентиры административно-образовательной системы. С одной стороны, — базовые знания, с другой — подготовленность в некоторых предметах. Метафора с домом на крепком фундаменте, здесь была бы уместной. Вполне понятно, что фундамент первичен, но «закон экономии» времени и сил, прагматизм торопит строительство. В итоге оказывается, что «хвост машет собакой», что стены держат фундамент.

Оппозиция «заготовка — несостоявшийся специалист» указывает также и на важность их диалога, который возможен в студенческой коммуникативной среде. Взаимодействие осуществляется: 1. на уровне обучающихся, 2. в нерегламентированном стандартами образовательном коммуникативном пространстве. Такой диалог, способный соединять оба условных типа обучающихся приобретает оформленность и осознанность в дебатах.

### **КОММУНИКАТИВНАЯ СРЕДА КАК НЕ-ОФОРМЛЕННЫЕ ДЕБАТЫ. ИСТОКИ ТЕМ**

В силу невозможности изменить подготовку к высшей школе, на наш взгляд для преодоления оппозиции



«заготовка — несостоявшийся специалист» необходимо наладить коммуникативную среду, окружающую студентов. А в виду того, что специальности различны по своему направлению и, соответственно, языку, предлагается наиболее подходящий инструмент преодоления узкоспециального интеллектуального развития, такой как дебаты. Точкой пересечения языковых пространств разных специальностей оказывается студенческая коммуникативная среда. Она включает в себя знания из разных областей, но таких, которые оказываются «общими» для говорящих. Это могут быть, в том числе общеобразовательные дисциплины «История» и «Философия», предметные знания которых в средствах массовой коммуникации и становятся message'm повседневного языка.

Информационная среда, в которой пребывают обучающиеся, наполнена не отрефлексированными стереотипизированными языковыми выражениями. Язык проговаривает себя через тех, кто сопричастен информационной среде. Каждый вовлеченный становится точкой притяжения и распространения. В итоге сообщение становится средством, а средство — сообщением (*message is medium*. М. Маршалл).

Рассмотрим понятийное обоснование дебатов. Коммуникативная среда студентов является вместилищем их интересов, споров, точек зрения. Поэтому она есть и инструмент, и важный результат воспитательного процесса в образовании. Воспитание в ней (коммуникативной среде) имеет вид данности (в-себе), в соответствии с которой должен вести себя конкретный индивид в конкретном случае — своего рода норма, которая дается каждому студенту, рассчитывающему на общение. В ходе такого общения, проб и ошибок, происходит усвоение индивидом правил общения или правил языковой игры. Необходимо

перейти от стихийного воспитания-в-себе к сознательному педагогическому воспитанию, свобода которого состоит в правильной необходимости, а не в хаотичном разрушении. И. Кант писал так: «Мыслить самому означает иметь высший критерий истины в самом себе. А максима: всегда мыслить самому — просвещение <...>. Внести просвещение в отдельных индивидов с помощью воспитания <...> довольно легко. Нужно только своевременно начать прививать юным умам способность к этой рефлексии. Но просветить целое поколение очень трудно, так как всегда найдется много препятствий, которое вышеупомянутое воспитание затрудняют, а отчасти запрещают»<sup>8</sup>.

Те вопросы, которые возникают в связи с непосредственным интересом, оформляются в частые темы для разговоров между собой. То есть темы дебатов должны возникать исходя из интереса как рефлексии message, появившегося в коммуникативной среде студентов. Соотношения философии и жизни есть попытка осмысления повседневности через призму философской тематики.

Предмет диалога касается каждого и доступен каждому. Он включает в себя частные темы разговоров студентов и становится живым жизненным интересом, встроенным в структуру их языка.

Оформление интересов, то есть их артикуляция обеспечивается за счет однозначного утверждения, которое предполагает противоположные варианты ответов, а именно четкое согласие и острое неприятие (*pro et contra*). Взаимоисключающие позиции являются итогом критикующей рефлексии общей темы. Например,

---

<sup>8</sup> Кант И. Что значит ориентироваться в мышлении? // Кантовский сборник. 1982. Вып. №1 (7). С. 120.

«коррупцию можно побороть». Причем одна сторона выражает несогласие с утверждением, а противостоящая ей, критикуя первую позицию, становится адвокатом темы.

Если высказывание не императивно, а условно (например, «коррупцию можно побороть частично»), тогда точки зрения не конкретизированы, а столкновение мнений не очевидно в силу плюральности. На этом этапе нет оформленной тематики, она задана внутриязыковой, псевдосленговой средой. Целенаправленный воспитательный момент отсутствует.

Противоречивые интересы приводят к спорам среди студентов. Споры привлекают к себе аргументы. Аргументы подтягивают научные знания, фактологию по данной теме. Но чтобы хорошо разобраться в теме каждый научный факт в виде понятия коррелирует с другими фактами. Причем факты устанавливаются в виде понятий, овладение которыми вводит их в диалог. Диалог на частые темы студентов переходит, таким образом, в диалог, использующий научные понятия, так как система образования включает в учебные курсы научные дисциплины.

Таково воспитание-в-себе и устремляющее желание казаться включенным в диалог. Один из способов казаться включенным — это быть включенным (Макиавелли), поэтому можно задать движение от «казаться» до «быть» включенным в диалог. Данное движение будет совпадать по смыслу с самообучением как включением в общестуденческую коммуникативную среду.

Таким образом, происходит обучение научному языку, которое возможно назвать самообучением или естественной мотивацией к обучению. Такое усвоение знания противоположно информационной осведомленности. Различие в том, что первое принадлежит субъекту и его языку, второе — знакам и коду. На данном

этапе появляется фигура педагога, который и задает научные понятия.

Понятия оказываются необходимы для установления связности фактов в речи. Понятийный аппарат обнаруживается как необходимый. Чем выше уровень обобщения фактов, используемых в диалоге, тем явственнее становится нужда в понятиях, доходящая до теоретического предела, когда речь идет о философии.

Такое самообучение, вызванное потребностью в коммуникации и царящим в ней интересам и спорам, будет уже тематическим, то есть мотивированным и направленным. Появившаяся потребность в освещении пробелов будет вызывать естественную заинтересованность, а не искусственное мотивирование студента к учебе. Сама коммуникативная среда подталкивает студента к освоению понятий, в которых заключено знание. С этого момента можно говорить о содержательно-коммуникативной проблеме студента, когда он может начать рефлексию по причине осознания отсутствия достаточности когнитивных структур.

Проблема студента в его желании объяснить, облечь в слово (понятие) свое мышление — с одной стороны, а с другой — трудности и, так называемая, нехватка языка, касающаяся конкретного индивида, участвующего в диалоге. Стало быть, есть потребность в создании мощной студенческой коммуникативной среды, в создании площадок для интересов и споров, собственно, в создании дебатов.

Появившаяся естественная заинтересованность и проблема привлекает студента к дополнительному материалу как интерпретации своей проблемы. Отсюда интерес тематический, который является все же внеучебным, если проблема не связана с тематикой, заданной образовательной программой. Проблема

студента, о которой здесь идет речь, есть на самом деле выражение себя в коммуникативной среде = нахождение себя как субъекта.

Схема рассуждения принимает следующий вид:

*естественная коммуникативная среда → интерес к формам коммуникации как взаимодействия → осознание нехватки содержания → воспитание-в-себе как самообучение → тематическая коммуникативная среда → интерес содержательно-тематический → педагогическое воспитание как диалог → становление обучающегося как субъекта → субъект-субъектное взаимодействие*

Проблема выражения себя студентом как субъектом в коммуникативной среде снимается обнаружением собственной точки зрения. Знаниевая позиция сочетается в себе, с одной стороны, универсализм — она присуща каждому и в этом возможность ее наличия оборачивается необходимостью; с другой стороны, персонализм — предъявляет необходимость самовыражения персоны. Обладание точкой зрения снова отсылает к воспитанию и мотивации, к обучению.

Коммуникативная среда представляется как множественность точек зрения. Обоснованная и содержательно наполненная точка зрения каждого субъекта выступает как мера, способствующая осуществлению отбора отрицающих и утверждающих позиций. На этом этапе обнаруживаются как обучающий, так и воспитательный аспекты взаимодействия. Если учесть, что в дебатах соприкасаются разные точки зрения, то можно сказать о самовоспитании и мотивации к обучению. В коммуникативном диалоге воспитание-в-себе и педагогическое воспитание отождествляются, обучение оборачивается самообучением.

## **СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ: ДЕБАТЫ В «ХРАМЕ НАУКИ»**

Практика отношения внутри образовательного процесса между «учителем» и «учеником» различается в разных коммуникативных средах. В коммуникации между позициями обучающегося и обучаемого обретаются смыслы любой формы общения в стенах вуза — «храме науки» или «месте сакрального знания». Обратимся к анализу, возникающих смыслов, посредством обоснования педагогики в аспекте ее эпистемологической представленности. Для этого требуется выход за рамки педагогических дисциплин в поле философской интерпретации (философии образования).

Основания педагогики составляют фундамент образовательной деятельности, которая является системой, взаимодействующих элементов — самообразования и педагогического процесса. Самообразование предполагает педагога опосредованно, поскольку для познавательной активности необходим высокий уровень мотивации и самостоятельности обучающегося. Процесс интериоризации знаний как процесс самонаучения сложен. Студенту требуются навыки по переводу внешне представленной научной информации во внутренние структуры, что подразумевает постоянное нахождение в процессе рефлексии потребляемой информации и саморефлексии, как способу отслеживания возможностей её применения. Это есть перевод объективно предъявленной информации в субъективные знаниевые структуры, т.е. работы с текстами.

Обучающийся должен сам для себя ставить задачу интерпретации различных форм текста: от учебника до видеофайла. При этом, как правило, у него отсутствуют

практики аналитических способов понимания читаемого текста. Интерпретация как перевод (У. Эко) логически выстроенной информации осуществляется рефлексивно только тогда, когда происходит интериоризация знания в субъективные мыслительные структуры. Именно педагог учит истолковывать текст, поскольку в отношении «учитель-ученик» он является знающим, способным обучить интерпретации как мышлению.

Обратимся к педагогическому процессу, который, в отличие от самообразования, предполагает совместную деятельность обучающегося и педагога (Н.И. Ерофеева). Наличное присутствие преподавателя позволяет выявить логику отношений «преподаватель–студент». Эпистемологические конструкты моделей взаимодействия между обучающимся и педагогом могут быть представлены двумя формами: 1. субъект-объектная, 2. субъект-субъектная. Рассмотрим каждую из них.

**Субъект-объектная модель педагогического процесса** является более привычной в отечественной педагогике. Учитель выступает как субъект — как определяющий педагогический процесс, его ход и вариации. В такой модели устанавливается презумпция знания учителя, то есть предустановка, что он является знающим. Поскольку преподаватель априори знает, тогда, как его противоположность, студент априори не знает. Отношения между обучающим и обучаемым как знающим и не знающим кладутся в основу субъект-объектного взаимодействия. Б. Ридингс в своей работе «Университет в руинах» расширенно обозначает сложившуюся проблему: «Я полагаю, что целью педагогики должно быть не производство автономных субъектов, якобы становящихся свободными благодаря полученной информации (как утверждает нарратив Просвещения); скорее сцена преподавания, освобожденная от претензии на соединение

авторитета и автономии, должна анализироваться как сеть обязательств. Демонстрируя, что преподавание — это вопрос справедливости, а не поиска истины, я в главе X пытаюсь указать на то, что по-прежнему остается проблематичным в деле совместного мышления. Трансгрессивная сила преподавания определяется не столько содержанием, сколько способностью педагогики сохранять открытой темпоральность вопрошания, сопротивляясь попыткам приравнять педагогику к процессу передачи, который может завершаться либо выставлением баллов, либо присуждением степени»<sup>9</sup>. Соглашаясь с Б. Ридингсом, мы рассматриваем преподавателя-профессора не только как трансцендентного, но и как абсолютного субъекта. Априорное знание позволяет обучающему занять легитимную позицию, наделяющую его силой как властью или возможностью воздействовать на обучаемого.

Направление педагогического процесса логически задается от учителя к ученику, от знающего к незнающему. Между педагогом и обучающимся выстраивается работа, в которой угадывается «дрессировка» с элементами эксперимента. Студент должен повторять за преподавателем. Обучение сводится к слепому копированию, повторению и бездумному воспроизведению знания. При этом незнающий к концу обучения в университете вынужден преодолеть себя в своей презумпции («априори не знает»), что, как правило, недостижимо по причине сакральности авторитета учителя. «Платон мне друг, но истина дороже» является «мечтой» ученика, что на деле оказывается «Платон = истина», причем эту истину и «дарит» Платон, что делает

---

<sup>9</sup> Ридингс Б. Университет в руинах / Пер. с англ. яз. А. Корбута. М.: Изд. дом. Гос. ун-та — Высшей школы экономики, 2010. С. 37.



его властвующим, поскольку ученик лишен возможности отдаривания. Иллюстрацией подобного рода взаимодействия является экзамен, проанализированный М. Фуко: «В центре дисциплинарных процедур экзамен демонстрирует подчинение тех, кто воспринимается как объекты, и объективацию тех, кто подчиняется. Взаимоналожение отношений власти и отношений знания обретает в экзамене весь свой видимый блеск. Однако экзамен — еще одна инновация классического века, не исследованная историками наук <...> кто напишет более общую, более размытую, но и более определенную историю «экзамена» — его ритуалов, методов, действующих лиц и их ролей, игры вопросов и ответов, систем выставления отметок и классификации? Ведь в этой тонкой технике можно увидеть всю область познания, весь тип власти. Часто говорят об идеологии, которую — то сдержанно, то громогласно — несут в себе гуманитарные “науки”. Но разве сама их технология, эта крошечная рабочая схема, получившая столь широкое распространение (от психиатрии до педагогики, от диагностики болезней до найма рабочей силы), этот знакомый метод экзамена не претворяет в едином механизме отношения власти, которые делают возможными извлечение и образование знания? Это происходит не просто на уровне сознания, представлений и того, что человек (как он полагает) знает, но и на уровне того, что делает возможным знание, которое преобразуется в политический захват»<sup>10</sup>. Экзамен претворяет в жизнь объективацию студента. Власть становится видимой.

В субъект-объектной модели авторитет преподавателя, таким образом, выстраивается на основе жесткой дисциплины, которая продиктована социальной

---

<sup>10</sup> Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / Пер. с фр. В. Наумова, под ред. И. Борисовой. М.: Ad Marginem, 1999. С. 270-271.

традицией. Поэтому фигура обучающего сакрализуется, а обучающийся не намерен преодолевать свою презумпцию в стенах вуза, в силу характера консервативно заданных взаимоотношений.

Вуз метафорически обозначает себя в обществе как «храм науки», и воспроизводимая им коммуникация оборачивается монологом. При этом диалог отсутствует не только между преподавателем и студентом, но и между студентами, поскольку они не производят смыслы, а только копируют и тиражируют подобное взаимодействие. Любой их диалог — это передача цитат друг другу, взятых из монолога знающего. Но сакрализуется именно статус преподавателя, а не сам человек, носящий этот статус. За званиями и должностями может скрываться отсутствие знания, не наполненность ими, а пустота. Социальный статус «преподаватель» символизирует априорное наличие знаний. Тогда не владение знанием наделяют человека возможностью быть обучающим, а статусность атрибутирует наличие знания. Критерий их качества — *это* знающего педагога, его «всезнающее абсолютизированное Я» (Н. Б. Полякова).

Обучающийся как объект педагогического процесса находится в морально регламентированном поле, которое предполагает определенное поведение, сакрализирующее педагога. Само «учительство» пытается сохранить основные традиционные принципы «укротительной педагогики». Распространение дистанционных образовательных технологий (ДОТ) указывает на пределы в использовании и такого несимметричного педагогического процесса. «Дистант» обнажил тот факт, что обучающийся не может быть все-знающим, а значит, не занимает позицию абсолютного субъекта. Место предельной и абсолютной истины — это виртуальная реальность Интернет; внутри него преподаватель один из

не-знающих, что, разрушает традиционные смыслы «сакрального учительства».

В современных реалиях этический фактор ослабевает и искажается нормированными нововведениями, основным способом преодоления сложившейся ситуации оказывается актуализация субъект-субъектных отношений в коммуникативном пространстве образования.

**Субъект-субъектная модель** исторически существовала параллельно с субъект-объектной и, как традиционная, имела свои недостатки. В качестве примера учителя, интересен древнегреческий философ Аркесилай (ок. 315 – 240 гг. до н.э.), который обучал критическому восприятию любой истины как авторитета. «Метод, каким учил Аркесилай, можно было бы охотно рекомендовать, если бы молодые люди, которые обучались у Аркесилая, не были парализованы этим методом. Аркесилай не утверждал никаких тезисов, но опровергал любой тезис, выдвигаемый учеником. Иногда он сам выдвигал два противоречивых положения и последовательно показывал, как убедительно можно спорить в пользу каждого из них. Ученик, достаточно энергичный, чтобы восстать, мог бы выучиться ловкости и уменью избегать ложных выводов; фактически никто, кажется, не выучился ничему, кроме ловкости и безразличия к истине. Так велико было влияние Аркесилая, что около двух сотен лет Академия оставалась проникнутой духом скептицизма»<sup>11</sup>. Однако, отношение учеников к фигуре Аркесилая как обладателю сакральных знаний, помешало грекам воспринять субъект-субъектную модель педагогического процесса.

В наше время, вслед за С. Жижеком, можно говорить о педагоге как о «предположительно знающем», а

---

<sup>11</sup> Рассел Б. История западной философии. М.: Издательство АСТ, 2018. С. 309.

о студенте как о «предположительно верующем»<sup>12</sup>. Их «предположительность» указывает на подвижность точек зрения и рефлексивность мышления. Критичность к абсолютной истине наводит на диалог как между педагогом и обучающимися, так и между последними.

Субъект-субъектная модель предполагает «обучающегося» преподавателя и «обучающегося» студента, когда они оба оказываются «субъектами предположительно знающими». Но может ли субъект-субъектная модель педагогического процесса существовать самодостаточно, не взирая на традиционную субъект-объектную? Этот вопрос остается открытым. Однако, исходя из характеристик традиционной модели и некоторых черт «новой педагогики», возможно выписать структуру возникновения дебатов в университетской среде.

Анализ сосуществования двух моделей позволяет обнаружить по границе перехода из одной в другую точку актуальности дебатов как интерактивной формы взаимодействия преподавателя и студента, позволяющую сохранять и воспроизводить посредством сопряжения самообразования и педагогического процесса осмысленность образования как такового.

Внутри образовательного процесса прослеживается движение от «веры» через «сомнение» к «промысливанию».

1. **Вера** есть исходный необходимый минимум в установлении взаимодействий между преподавателем и студентом. В модели субъект-объектной педагогики «априори не-знающий» обучаемый воспринимает знание как совершенное и истинное, передаваемое обучающим

---

<sup>12</sup> Жижек С. Интерпассивность. Желание: влечение. Мультикультурализм. СПб.: Алетейя, 2005. 156 с.

как абсолютным субъектом, на веру. Статус «преподаватель» делает обучающего «априори знающим», наделяя его безусловным авторитетом. Сакрализованность преподавателя, следовательно, существует при условии веры, как студентов, так и его самого в абсолютно истинное знание. Поскольку знание полагается как «совершенное» или «с-вершенное», то есть понимается как «за-вершенное», постольку оно оказывается абсолютным или истинным. Фигура абсолютного субъекта сливается с совершенным знанием. Он есть единственное место, через которое проговаривается истинное как целостное знание, по отношению к которому критика не может существовать. Обучающийся в такой ситуации всегда будет объектом как неким «не-полноценным», то есть «априори не-знающим».

Воздействие преподавателя на обучающегося воспринимается как насилие над мышлением студента. Педагогический процесс становится манипулятивной технологией, проявляющей властную позицию обучающего субъекта. Осуществляется контроль над личными мотивами обучающегося сидеть за партой. Внутренние интересы подменяются внешними целями традиционного понимания педагогического процесса. Искусственная мотивация препятствует самообразованию, то есть рефлексивному осознанию собственных интересов и целей в получения осмысленного знания.

2. В технологизированной системе образования местом, где содержится знание, является интернет. В диджитал условиях существования системы образования преподаватель оказывается «априори не-знающим», поскольку его осведомленность несравнимо мала в соотношении с информационными данными, содержащимися в виртуальной реальности. Результатом становится **сомнение** преподавателя и студента в возможности обладания совершенным знанием.

Обучаемый находят себя как «предположительно верующий», а обучающий осознает себя как «предположительно знающего». Педагогические отношения критикуются обеими сторонами эпистемологической модели. Преподаватель занимает позицию критикующего интернет в попытке вернуть себе место «априори знающего». С другой стороны, студент критикует обучающего, осознавая несовпадение собственных ожиданий и результата взаимодействия с преподавателем. В процессе обучения студент выражает свою позицию, как бы обращаясь к словам Сократа «я знаю, что ничего не знаю». Меняется презумпция: с негативной — «априори незнающий» на утвердительную — «предположительно знающий». Открывается возможность сохранить образование в виде «новой педагогики», когда только живое диалоговое субъект-субъектное общение раскрывает потенциал мышления. Тогда потерянная расположенность субъекта и объекта, разрушенные традиционные представления о педагогическом процессе заменяются новыми интерактивными формами взаимодействия, одной из которых являются дебаты. Такой диалог разворачивается на пределе одной модели как способ перехода в другую.

**3. Промысливание** сложившейся ситуации предьявляет обе стороны как мыслящие, их как «субъектов предположительно знающих». Живое использование языка как способа выражения мышления становится основанием взаимодействия. Тогда целью образования в субъект-субъектной модели педагогического процесса становится не овладением знанием, а научение определенным способам его толкования. Интерпретация задается, во-первых, как понимание знания, во-вторых, — как перевод языковых во внутренние мыслительные структуры. При этом, несмотря на изменение эпистемологического аспекта

отношений, сама форма «преподаватель-студент» остается: интерпретатор и обучающийся пониманию. Имеющие общие мыслительные структуры преподаватель и студент становятся единомышленниками. «В рамках такой модели «образование как вскрытие — это не майевтическое открытие студента ему самому, не процесс напоминания ему о том, что студент уже, по сути, знает. Скорее образование — это такое вскрытие другости мышления, которое кладет конец претензии на Я-присутствие и всегда требует дальнейшего исследования. И это касается как студента, так и преподавателя, хотя и несимметричным образом»<sup>13</sup>.

В коммуникативном пространстве университета студент может заинтересоваться дебатами как формой диалога, в котором он может заявить собственное мышление и обогатить его.

### ДЕБАТЫ НА ПРЕДЕЛЕ ИЛИ ПОСТДЕБАТЫ

Темы дебатов задаются в форме предельно лаконичного утверждения или вопроса (например, «социальное неравенство справедливо?»). Однако такая формулировка предполагает содержательную вариативность понимания и поэтому дальнейшее выстраивание разговора дискуссионно: «с одной стороны справедливо, с другой — не справедливо».

Темы могут быть классифицированы по критерию вовлеченности в содержательный аспект: конкретные и абстрактные. Так, например, темы, связанные с техникой или спортом, могут иметь интерес у некоторой части студентов. Чем шире темы, чем они абстрактнее, тем большее количество студентов должны проявить

---

<sup>13</sup> Ридингс Б. Университет в руинах / Пер. с англ. яз. А. Корбута. М.: Изд. дом. Гос. ун-та — Высшей школы экономики, 2010. С. 257-258.

заинтересованность. Эти темы затрагивают студентов, поскольку у них возникает потенциальная возможность проявить свою человеческую сущность. Понятно, что большая часть абстрактных тем имеет философский характер. «Философия касается каждого»<sup>14</sup> (К. Ясперс).

С другой стороны, философские темы, поскольку они абстрактны, могут и не вызвать того отклика, который заключается в теории дебатов. К. Ясперс пишет: «От философии ждут каких-то необыкновенных разъяснений или же равнодушно игнорируют ее как беспредметное мышление. Перед ней робеют, как перед выдающимся достижением каких-то совершенно уникальных людей, или презирают, как бесполезные раздумья мечтателей. Ее считают чем-то таким, что касается каждого и поэтому в основе своей должно быть простым и понятным, или чем-то столь трудным, что заниматься ею представляется совершенно безнадежным делом»<sup>15</sup>.

Взгляд на философию остается разным, но вступая в философский разговор, происходит осознание того, что она сохраняет всегда то, что она есть — «мышление о мышлении» (М. Хайдеггер). Читая философские тексты, вступая с ними в диалог, возникает удивление: она так близко, что можно выразить словами «это и есть я!». Все дело заключается в мышлении.

Есть ли смысл философии для студента? Чтобы перейти к ответу на поставленный вопрос, необходимо разобрать форму вопроса, так как именно она задает направление для ответа. Конкретизируем вопрос так: может ли субъективно определяться смысл

---

<sup>14</sup> Ясперс К. Введение в философию / Пер. с нем. Под ред. А.А. Михайлова. Мн.: ПроPILEI, 2000. С. 9.

<sup>15</sup> Там же. С. 9.



философствования каждым мыслящим в процессе дебатов? Очевидно, что ответ на вопрос будет являться решающим.

Кто будет смыслополагающим субъектом? Философией занимаются философы. Философствуя, они движутся к пониманию своей жизни и жизни каждого. В повседневности философия оказывается лишней, поскольку возможно прожить вне и без нее. Тогда возникает разделение между осмысленной жизнью и неосмысленной повседневностью. Участники философских дебатов встают на границу бессмысленности, обнаруживая себя сопричастными к осмыслению жизни.

Повседневный здравый смысл недостаточен для построения эффективной коммуникации, объясняющей жизнеопределяющие вопросы. Открывается понимание необходимости дополнительного знания, которое присутствует лишь в философии. Но философствование воспринимается как за-умствование. Однако это «за-» указывает на выход из повседневного рассуждения в пространство смыслоположения. И тогда дебаты становятся коммуникативной средой, позволяющей заявить себя в качестве субъекта каждому мыслящему участнику.

Если следовать тому же пути, который представлен в схеме становления оформленных дебатов (см. стр. 15), то направление задается от неосмысленной повседневности к осмысленной жизни каждого. Следующий шаг, заключается в определении того, что лежит в основании заинтересованности к процессу *осмысления как безвозвратному переходу* от одного состояния к другому.

Если основания носят предписанный, идущий от педагога, внешний по отношению к сущностному определению студента характер, то заинтересовать обучающихся философской тематикой невозможно. Если

же мыслящие сами продуцируют интерес, то он является результатом воспитания-в-себе или самовоспитания.

Таким образом, для того, чтобы заинтересовать студента философской тематикой и привлечь к участию в дебатах, необходимо пробуждать интерес внутри него самого. Поскольку до этого мы двигались в наших рассуждениях от естественного состояния в-себе к сознательному и от самостоятельного и индивидуального к внешнему педагогическому, постольку начинать следует с заинтересованности философии, которое возникает в самом обучающемся. Это верно еще потому, что педагогическое действие, направленное на студента, не имеющее в нем самом каких-либо оснований и своей собственной заинтересованности в действии, не может считаться принятым студентом и, соответственно, эффективным. Вместе с тем, студента в таком случае следует рассматривать в широком плане как человека. Педагогика уступает место философии педагогики.

Что пробуждает в человеке заинтересованность философскими темами? Будем основываться на классическом картезианском представлении о человеке как о «мыслящей вещи». Такое определение задает бинарность человека, его телесную и мыслительную представленность в своей одновременности. Повседневная жизнь человека направлена на ежедневное воспроизводство человеческой жизни, которое основывается на таких действиях, которые поддерживают, прежде всего, его телесную жизнь, пусть даже символично. Последнее обеспечивает духовное существование человека. Однако телесность как фундамент по причине самоосновности и не требует осмысления, но лишь поддержания своего будничного существования. Повседневность не предполагает философию, поскольку человек может жить в своей замкнутости на потребности своего тела и культуры.

Последняя символично или знаково связана с телом, являясь лишь вариантом жизнеобеспечения человеческой телесности. Приемлемым девизом повседневности становится такой: «меньше знаешь — крепче спишь».

Мышление человека побуждает его к осмыслению самого себя, собственной жизни, то есть к рефлексии повседневности, размышлению о воспроизводстве своей собственной жизни, о культурной данности и данностях культуры, которые получает каждый, ни разу об этом не попросив. Мыслительное самооборачивание на собственную жизнь и ее основания пробуждает человека. От бессознательного восприятия повседневности, человек переходит к обнаружению явленного в языке мира. Благодаря языковому осознанию, устанавливаемому в процессе коммуникации (К. Ясперс), происходит осмысление данностей. Такое движение каждого к осмысленной жизни рождает заинтересованность, которую возможно актуализировать в диалоге, разворачивающемся в философских дебатах.

Таким образом, действие, которое позволяет заинтересоваться самому студенту философскими темами дебатов, заключается в осмыслении используемого языка, который предъявляет реальность человеческой жизни. А это значит, что педагогическое внешнее действие, которое *может* позволить заинтересовать студента философскими темами также должно содержаться не иначе как в языке. Язык педагога призван будировать мышление студента, «цеплять» его. Для этого педагогу нет необходимости использовать сложные объяснительные конструкции; он сосредоточен и искренне заинтересован темой своего повествования, поэтому способен «заразить» (Г. Тард) студента своими идеями. Обучающийся заинтересовывается бессознательно, подражая преподавателю, постепенно обнаруживая себя

сопричастным тому языку, манерам и прочему, что преподносит ему учитель.

Вопрос «можно ли заинтересовать философией?» трансформируется в вопрос: какой должен быть язык педагога-философа? Исходя из формы вопроса, язык соответствующим образом может являться как более педагогическим (наставляет уже готовыми вариантами = ответы на вопросы), так и более философским (побуждающий мыслить самостоятельно = вопросы на ответы). Очевидно, что если в языке преподавателя дисциплины «Философия» будет преобладать педагогический язык о философии, то заинтересовать студента не удастся. Демонстрация философского языка, характеризующегося ясностью, лаконичностью и субъективным своеобразием при всей своей абстрактности, будет интересовать открывающейся возможностью говорить множеством способов о человеке вообще и его мышлении. Студент в удивлении обнаружит себя «внутри» философского языка. Удивление приведет за собой интерес удивляться. В этом смысле можно говорить о том, что философия как бы начинается заново каждым, пробуждающим свое мышления в процессе коммуникативного взаимодействия.

Философские темы затрагивают сущностную структур каждого, поэтому язык прикосновения к философии и есть способ заинтересовать студентов беседами философской направленности. Естественная коммуникативная среда далее переходит по схеме (см. выше, с. 15) к тематической среде, в которой выражает себя студент-субъект.

Если тема дебатов проявляет точку зрения участника, то философская тема распространяет Я на бытие как на целое и общее. Точки зрения на бытие, оказываясь сторонами или гранями этого целого,

отождествляются в нем между собой. Спор на пределе оборачивается диалогом о целом. Для обозначения такого диалога о целом автор вводит понятие «постдебаты».

Наиболее важным моментом дебатов является анализ состоявшегося диалога, рефлексия дебатов. Постдебаты — это самоанализ своей речи, мышления в процессе дебатов каждым участником, а также совместный разбор учащих и преподавателя ситуации дебатов в целом, то есть это ретроспективная рефлексия дебатов как особого педагогического события. Благодаря такому разбору возможно обнаружить и возможные перспективы движения собственного мышления, и наметить образовательные траектории для дальнейшего тематического конструирования и организационного развития дебатов.

Итак, дебаты на пределе задаются философскими темами, поскольку сами являются предельными. Дебатирование как спор по правилам, достигая своего предела в философских темах, оказывается разговором об этом пределе. Характер спора оказывается невозможен в силу своего индивидуального характера, тогда как, если философия касается каждого, то философский спор достигает надиндивидуального свойства.

В таком надиндивидуальном состоянии дебатов разворачивается перекрестная рефлексия студентов. Это высокий уровень разговора, к которому стремится такая педагогическая форма передачи знания как дебаты.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ  
ТЕХНОЛОГИИ  
ПРОВЕДЕНИЯ ДЕБАТОВ**

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ ДЕБАТОВ

Педагогическим основанием подготовки, проведения, организации и анализа дебатов являются дидактические единицы В «Дидактических основаниях...» даются главные понятия, заключающие в себе, те идеи и объекты идей, которые задействованы в методическом проведении турнира по дебатам.

**Коммуникация.** От лат. *communicare* — совещаться с кем-либо. Необходимое условие человеческого общества, представляющее собой пространство языка; процесс в котором Я становится самим собой благодаря тому, что оно обнаруживает себя в другом (К. Ясперс). Коммуникация в данной работе рассматривается как естественная, которая не ограничивается университетской средой, и содержит в себе также идею повседневности. Посредством обнаружения тематических интересов в университете, у студенческих сообществ проявляется склонность к концентрации и дифференциации на коммуникативные среды. Другими словами, все университетское пространство языка есть сумма различных коммуникативных сред, между которыми и в которых полагаются дебаты.

**Коммуникативная среда.** Пространство и среда соотносятся друг с другом как общество и сообщество. Пространство состоит из коммуникативных сред, внутри которых живут сообщества со своим набором языковых выражений и тем. Коммуникативная среда = информационная среда, в которой пребывают студенты.

*Естественная коммуникативная среда* — это языковое пространство повседневности, связывающее студентов лишь на основе формальной обособленности их в учебные группы. Общение внутри таких искусственных групп происходит на основе естественной коммуникации.

Интерес, вызванный общением среди одноклассников, в определенном информационном пространстве университета артикулируется и тематизируется. Коммуникация без педагогических практик уже становится фактором воспитания-в-себе только из необходимости вступить в общение, которое предполагает определенные нормы языка: вербальной и невербальной речи, а значит поведения. Такое самовоспитание обнаруживает самость субъекта, его отличие и собственную позицию. Естественная коммуникативная среда не предполагает фигуры педагога.

*Тематическая коммуникативная среда* включает в себя понятийный аппарат, который задает педагог. Понятия связывают фактологию для аргументации своей позиции в разговоре. Воспитание-в-себе трансформируется в педагогическое воспитание, а интерес — в содержательно-тематический (подробнее см. стр. 15).

### **Идентификация в коммуникативной среде.**

Человеку присуще общение. Посредством коммуникации с другими субъект становится самим собой. Это становление или нахождение себя субъектом есть идентификация в коммуникативной среде. Через интерес к другим точкам зрения складывается собственная позиция, которая предполагает аргументацию. Аргументация без собственной точки зрения невозможна, поскольку относится либо к согласию, либо к несогласию с другой точкой зрения.

**Интерес** как быть-в-соответствии с языком сообщества. Необходимость человека в общении, а равно и сосуществовании. Интерес рассматривается как сила притяжения, которой обладает коммуникативная среда. Интересно то, что касается себя, поэтому с интересом связаны как естественная, так и тематическая коммуникативные среды. Интерес направлен на объекты,



имеющие значение (ценность и смыслы) внутри коммуникативной среды. Интерес может и должен быть направлен на постижение искусственного языка университетской специальности.

**Мотивация.** Целенаправленное действие одного человека (субъекта) для побуждения к деятельности или поведения другого человека (объекта) с помощью различных ресурсов и механизмов. Мотивирование — это основной способ достижения намеченного результата в субъект-объектной модели педагогики. Мотивация не предполагает диалога, поскольку движение разговора протекает только в одну сторону как некоторое воздействие, а не диалог. Поэтому интерес и заинтересованность противоположны по своему значению мотивации и мотивированности. Для проведения «живых» дебатов важно понимать эту разницу.

**Дебаты** как обобщающее понятие, определяющее правила коммуникативной «игры», которая выстраивается как диалог между «за» и «против» по поводу утверждения, заданного темой. Дебатирование всегда предметно, диалогично, конечно. Предметность заключается в том, что дебаты ведутся по заданной общей теме и только в рамках этой темы. Дебаты представляют собой равный диалог сторон, и этот диалог длится определенное время, чем задается основное правило регламента.

Дебатирование начинается с аргумента стороны «contra», затем контраргумент «pro», после следует комментарий «contra» и аргумент переходит к «pro» и так далее.

**Команда.** Основываясь на практике проведения турнира по дебатам, ход дебатов, коммуникативная активность всех участников команды, подготовка зависят от количества и состава команды. Количество участников команды, отталкиваясь от длительности среднего по

времени аргумента на каждого участника, может быть до 7 человек. Практика показывает, что 3-4 человека являются полновесной командой. В прикрепленном Приложении 1. «Регламент по дебатам» указано, что количество участников команды составляет 4 человека. Две команды «pro et contra», которые поделили между собой тему, являются основой дебатирования.

Составление команды на дебаты, состоящие из одного коммуникативного поединка, проходит путем набора участников команды в соответствии с позицией по обозначенной теме: за или против. Создание команд на турнир по дебатам, где коммуникативных поединков и, соответственно, тем у одной и той же команды несколько, происходит по желанию участников в соответствии с положением о конкретном турнире.

**Тема** является рамками диалога, выход за которые лишает дебатирование предметности — важной характеристики дебатов. Тема дебатов по своей форме является категоричным утверждением или вопросом с двумя возможными противоположными ответами. По своему содержанию философские темы могут разворачиваться как отражающие современность стойкие выражения, так и обнаруживаться в философских текстах. Выбор темы зависит от подготовленности участников в той области, где формулируется тема. Но больше, чем подготовленность, имеет значение заинтересованность студентов и их включенность в философский дискурс.

Примеры тем находятся в Приложении 2. «Памятка эксперту» была составлена к третьему турниру по дебатам, которые проходил на базе СПО. В ней нашли отражения виды тем, составленные для этапов турнира. Для философских дебатов среди студентов бакалавриата также можно использовать такие виды тем, как открытые и закрытые. Открытые темы известны всем участникам. Они

открываются в одно время для всех с небольшим сроком для подготовки. Закрытые темы становятся известными перед самым коммуникативным поединком. Практика показывает, что закрытые темы подходят для полуфинального и финального этапов турнира (см. ниже, Приложение 2).

Какой бы удачной не была тема, возникает проблема распределения сторон дебатов. Выход из этой проблемы заключается в случайности жеребьевки, исключающей момент воли и несправедливости. Помимо жеребьевки, при подготовке турнира в виде инструктажа можно объяснить участникам дебатов, что любая сторона темы может оказаться в более выигрышной ситуации, что зависит от приведенных аргументов, а вовсе не от кажущейся «легкости» одной из сторон темы.

**Отрицающая сторона («contra»)** в дебатах появляется сначала, она же начинает дискуссию. Тема не может скандировать сама себя как утверждение и согласие с собой. Для того чтобы «зацепить» и завлечь в диалог предмет дебатов критикуется или отрицается. Такое первоочередное отрицание предвещает второе отрицание или отрицание отрицания = утверждающую сторону.

**Утверждающая сторона («pro»).** В дебатах утверждающая сторона отрицает критику утверждения темы. Утверждающая сторона не может иметь оснований без отрицающей стороны. Без последней утверждающая сторона когерентна теме, поэтому диалог не случится. Иначе говоря, сначала нападение на предмет темы, а затем его защита, но не наоборот.

**Аргументы** — доводы, поддерживаемые ту или иную точку зрения, ими наполняется спор. Аргументы могут быть либо слабыми, либо сильными по отношению к другой стороне дебатов и к судье-эксперту (человек-мера). Убедительнее аргументы становятся тогда, когда содержат

конкретные факты: даты, события, статистику из официальных источников, результаты экспериментов и т.д. Аргументы для открытых тем готовятся заранее, а приводятся в некоторый порядок во время семиминутной подготовки во время коммуникативного поединка. Аргументы закрытого вида тем формулируются сразу. Для дополнительной формулировки новых аргументов в «Регламенте по дебатам» существует пяти минутный таймаут (см. Приложение 1).

Далее представлены виды аргументов, некоторые логические правила и риторические приемы, взятые из «Философского словаря»<sup>16</sup>:

- *Argumenta ponderantur, non numerantur* — лат., сила доказательств определяется их весомостью, а не количеством.
- *Argumentum ad hominem* — лат., доказательство рассчитанное на чувства убеждаемого.
- *Argumentum ad rem* — лат., аргумент, основанный на подлинных обстоятельствах дела.
- *Argumentum ad veritatem* — лат., объективное доказательство.
- *Argumentum bacilinum* — лат., буквально «палочный аргумент», в переносном смысле: осязаемое доказательство.
- *Argumentum ex contrario* — лат., доказательство от противного.
- *Argumentum ex silentio* — лат., прием доказательства путем умалчивания о чем-либо.
- *Cum principia negante non est disputandum* — лат., с отрицающим основы не спорят, то есть без согласия в основных посылах невозможен логический спор.

---

<sup>16</sup> Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. 5-ое изд. М.: Политиздат, 1987. 590 с.

- *Ignorantia non est argumentum* — лат., невежество не есть аргумент; выражение, примененное Спинозой в споре с богословами.
- *Ignoratio elenchi* — лат., незнание довода для опровержения противного. Логическая ошибка в доказательстве, носящая название «подмена тезиса» и состоящая в том, что доказывается не тот тезис, который требуется доказать, а другой.
- *Laissez faire, laissez passer* — фр., употребляется в смысле: предоставьте делу идти своим порядком; в дискуссиях — позиция невмешательства, недоговоренности.
- *Nervus probandi* — лат., нерв доказательства. Наиболее убедительный, решающий аргумент.
- *Petitio principii* — лат., «предвосхищение основания». Логическая ошибка в доказательстве, заключающаяся в том, что вывод делается из положения, которое само еще должно быть доказано.

**Контраргумент** выражает содержательную критику аргумента, подразумевает контекст позиционного постоянного несогласия с аргументирующей стороной дебатов.

**Комментарием** можно назвать небольшую реплику, дискредитирующую контраргумент противоположной стороны дебатов. Являясь ответом на контраргумент, комментарий влияет на убедительность сторон дебатов.

**Вопросы.** После перехода возможности аргументировать свою точку зрения от одной стороны дебатов к другой, студенты могут задавать уточняющие вопросы, тем самым более точно находить связь в понятиях и «шаткость» в умозаклучениях противника.

**Судья.** Наблюдатель, выключенный из дебатирования, находится в непосредственной близости и

равной удаленности от участников команд. Наблюдатель испытывает на себе воздействие дебатирования. Это воздействие преобразуется судьей в оценочный механизм, основанный на принципе убедительности.

**Решение судей.** Итогом дебатирования должно явиться решение судей о победе одной из команд. В основе такого решения лежит принцип убедительности как некая справедливость в «примирении» двух противоположных сторон темы. Практика показывает, что наилучшим количеством судей-экспертов является три или пять человек. Лучше, чтобы на первых этапах турнира, в зависимости от числа участвующих команд, можно было определить по два судьи на каждый отдельный поединок. А на полуфинальный и финальный этапы, когда команд окажется значительно меньше, объединить судейский стол так, чтобы насчитывалось от 5 судей-экспертов.

**Убедительность** (принцип оценивания дебатов) как внутреннее согласие с одной из сторон. Достигается при вербальном и невербальном взаимоотношении как между участниками друг с другом, так и между командами и судьями. Убедительность как внутренний голос, находящий себя в произносимых аргументах, позах и жестах, выступающих участников.

**Рефлексия после дебатов.** Рефлексия является одним из наиболее важных пунктов проведения турнира по дебатам. При рефлексии достигается определенный уровень осознания своих слов и действий, намечаются изменения в последующих диалогах. Награждение и самоанализ можно связать по времени, если следующая встреча окажется под вопросом в случае с приезжими участниками из других городов. Рефлексия после дебатов — это разговор о разговоре, с целью улучшить последний.

## МЕТОДИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ТУРНИРА ПО ДЕБАТАМ

Структура процесса проведения дебатов будет представлена как план проведения мероприятия с разбором основных вопросов, составляющих затруднения реализации дебатов как дебатов. Стоит обратить внимание, что важным маркером состоявшихся дебатов является чувство недосказанности у участников. Это ощущение нескончаемого диалога, который трудно остановить извне и — невозможно изнутри, указывает на вхождение в разговор. Дебаты затрагивают.

Разберем первый турнир по философским дебатам, который проходил в ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» в январе 2020 года. До этого турнир по дебатам включал более узкие темы, касающиеся актуальных событий мира или культурных традиций общества «готовых» к разговору.

Учитывая, что практика философских дебатов отсутствовала почти полностью, не считая общественных дебатов некоторых популярных философов (Например, С. Жижек vs С. Хантингтон, М. Хайдеггер vs Э. Кассирер (очень известный диспут в Давосе)) и церковных диспутов о вере, то первой проблемой оказалось определение темы.

Исходя из последних семинарских занятий, проведенных со студентами Института языка и литературы УдГУ, были предложены две статьи разных авторов приблизительно, но не совсем ясно, касающихся одного — проблемы человечности в современности. В первой статье Ж. Бодрийера под названием «Город и ненависть» было найдено утверждение о человека как отбросе социальной реальности. Вторая статья М. Хайдеггера «Письмо о гуманизме» раскрывает иной смысл. Философия как онтология рассматривает бытие только как человеческое,

что отождествляет метафизику и гуманизм. Тема после окончательной формулировки выглядела так: «Человек — отброс?».

После определения участников, двух статей для подготовки и темы, следовало разделить студентов на стороны дебатов. Каждая из сторон состояла из пяти участников, отнесение к «pro et contra» производилось преподавателями, читающими у этих студентов курс «Философии», учитывая пожелания обучающихся.

Дебаты шли в соответствии с регламентом, приведенным в Приложении 1. Судей-экспертов было два преподавателя. Планировался один коммуникативный поединок. По итогам дебатов, основываясь на принципе убедительности, определена команда победитель. Через несколько дней состоялась небольшая беседа с участниками о проведенных дебатах.

### **Почему не «дискуссионный клуб», а «турнир по дебатам»?**

Существуют две основные формы, посредством которых проведение дебатов может иметь периодичный характер: дискуссионный клуб и турнир. Рассмотрим обе формы.

Дискуссионный клуб на практике встречается как структура организации, занимающаяся ораторским мастерством. Дебаты при этом являются дополнительной услугой, пользующейся спросом у коммерческих кругов, среди менеджеров, торговцев, бизнесменов. Клуб, как правило, требует абонентскую плату за месячное членство, либо единоразовую плату при очередной встрече. Если ораторская школа сумела собрать вокруг себя деловых клиентов, то клуб будет существовать довольно долго. Однако тематика такого клуба будет сильно ограничена в силу узконаправленных интересов на общение с



клиентами/партнерами с целью получения прибыли. Красиво дискутировать как отличное качество торговца.

Дискуссионные клубы, организованные в образовательных учреждениях или в системе дополнительного образования, направленные на формирования истинного знания ради самого знания, крайне недолговременны. Они держатся только на энтузиазме своих зачинателей. Возникает известная проблема финансирования такого клуба.

Для образовательных учреждений более подходящим для проведения дебатов является периодичный турнир по дебатам. Это верно еще и потому, что дискуссионные клубы нуждаются в постоянных членах, но культура образования такова, что студенты сменяют друг друга каждый год. Редко кто из них продолжает состоять в клубе в силу различных причин.

Турнир по дебатам может заменить дискуссионный клуб. Ежегодные турниры не требуют большого количества времени и сил от организаторов, а эффект от проведения дебатов остается тем же. При этом важным формирующим умения и навыки моментом является подготовка участников к турниру.

Если периодичность турнира один раз в год, то подготовка к нему в рамках учебного плана будет подходящей как интерактивный метод на практических занятиях, так и позволит заинтересовать студентов к мероприятию.

# **СПИСКИ ЛИТЕРАТУРНЫХ ИСТОЧНИКОВ**

Для проведения и организации дебатов, а также с целью эффективного участия в них рекомендуется обращаться к предложенному списку литературных источников, в котором собраны источники, касающиеся дебатов как механизма коммуникации в студенческой среде. Для подготовительного этапа рекомендуется использовать разнообразный справочный материал — хрестоматии, словари, отдельные статьи и научные публикации в периодической печати. С целью выявления актуальной проблематики и формулирования тематики дебатов рекомендуется обратить внимание на статьи в журналах «Вопросы философии», «Философия и общество», «Философия науки» и другие. Все рекомендуемые источники в рамках данного раздела находятся в свободном доступе в сети интернет на различных сайтах, в электронных библиотеках и социальных сетях.

## ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Бобкова Н.Д. Образовательные дебаты как средство самоорганизации студентов: учебное пособие / Н.Д. Бобкова, О.Г. Колмакова. Курган: Издательство Курганского государственного университета, 2008. 68 с.
2. Васильев Л.Г. К оцениванию сущностных характеристик дебатов / Л.Г. Васильев, М.Л. Васильева, С.Е. Неустроева // Вестник Удмуртского университета. Сер. История и филология. 2018. Т. 28. Вып. 3. С. 455-461.
3. «Дебаты»: от теории к практике: руководство / В.И. Куприянова, А.И. Назаров. Хабаровск: Изд-во ДВАГС, 2009. 101 с.  
URL: <http://window.edu.ru/resource/467/62467/files/gidastar-handbook.pdf>. (дата обращения 20.03.2020).

4. Дебаты: Учебно-методический комплект. М.: Издательство «Бонфи», 2001. 296 с. URL: <https://fobr.ru/wp-content/uploads/2018/02/debati.-uchebno-metodicheskiy-komplekt.-m.-2001.pdf>. (дата обращения 20.03.2020).
5. Жданов П. Дебаты. Искусство побеждать. Новосибирск: Сиб. Унив, 2009. 302 с. URL: [http://t-220919.xyz/books/342331-jdanov\\_p\\_-\\_debati\\_iskusstvo\\_pobej](http://t-220919.xyz/books/342331-jdanov_p_-_debati_iskusstvo_pobej). (дата обращения 01.11.2019).
6. Жданов П. Парламентские дебаты: русская версия. Новосибирск: 2008. 164 с.
7. Леммерман Х. Уроки риторики и дебатов. М.: Уникум Пресс, 2002. 115 с.
8. Кирьякова А.В. Технология «дебаты» в компетентно-ориентированном образовании: учебно-методическое пособие для преподавателей, магистров, аспирантов / А.В. Кирьякова [и др.]. Оренбург: ОГУ, 2011. 119 с.

#### ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Айвазов И.Г. Как вести с заблуждающимися прения о вере: (Миссион. методика). Петроград: В.М. Скворцов, 1915. 23 с.
2. Антонова И.Б. Учимся выступать публично. Политическая риторика и дебаты на английском языке: учебник для направлений подготовки «Журналистика», «Лингвистика», «Международные отношения», «Политология», «Реклама и связи с общественностью», «Зарубежное регионоведение». М: РГГУ, 2019. 446 с.
3. Асташова Н.А. Дискуссионный клуб: организация деятельности с перспективой достойного будущего : методическое пособие / Асташова Н.А., Малькина О.В., Якимович И.Г. Брянск: Белобережье, 2018. 96 с.

4. Баранов А.Н. Парламентские дебаты: традиции и новации: Сов. полит. яз.: (От ритуала к метафоре) / А.Н. Баранов, Е.Г. Казакевич. М: Знание, 1991. 63 с.
5. Белоглазова Е.В., Крамарова Т.Ю. Применение методики «Дебаты» в урочной и внеурочной деятельности образовательных учреждений г. Тольятти. Тольятти: Издательство фонда «Развитие через образование», 1998. 20 с.
6. Вахтин Н., Фирсов Б. «Синдром публичной немоты»: история и современные практики публичных дебатов в России. М.: «Новое литературное обозрение», 2017. URL: [https://aldebaran.ru/author/avtorov\\_kollektiv\\_5/kniga\\_sindrom\\_public](https://aldebaran.ru/author/avtorov_kollektiv_5/kniga_sindrom_public). (дата обращения 20.03.2020).
7. Васильков В.Н. Дискуссия на семинаре по философии: Метод. пособие / В.Н. Васильков. Минск: Вышэйш. школа, 1981. 46 с.
8. Волошина Н.В. Дебаты как речевой жанр в профессиональной деятельности учителя: автореф. дис. канд. пед. наук. М.: МГПУ, 2006. 16 с.
9. Всероссийские судебные дебаты: материалы модельного судебного процесса / Казанский федеральный ун-т; [сост.: Асатуллин И.Р. и др.]. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2014 // Материалы модельного судебного процесса «Всероссийские судебные дебаты — 2019», 19-20 апреля 2019 г., Казань. т. 1. 2019. 345 с.
10. Гусева С.Г. Дебаты: за и против: учебное пособие для студентов старшей и высшей школы, изучающих английский язык / И.Г. Гусева, С.А. Филон. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2014. 58 с.
11. Емельянов М.В. Критерии и риторические техники аргументирующего дискурса // Проблемы языкового образования в русле глобальных реформ: сб. науч. статей / Чуваш. гос. ун-т им. И.Н. Ульянова; сост. К.В. Пушкина. Чебоксары, 2006. С. 41-48.

12. Наумов С.А. Организация деятельности клубного сообщества «Дебаты»: учебно-методическое пособие для педагогических работников высших учебных заведений. СПб: Центр информатизации образования, 2009. 107 с.
13. Николи А. Фрейд и Льюис. Дебаты о Боге : иллюзия или реальность? Как нам жить? Во что нам верить? / А. Николи; перевод с английского М. Завалова. М.: Эксмо, 2019. 283 с.
14. Пономарев А.Б. Парламентские дебаты в британском формате: методические рекомендации по подготовке к публичному выступлению / А.Б. Пономарев, Ф.И. Пустовой, В.Г. Громакова. Ростов-на-Дону: Фонд науки и образования, 2018. 53 с.
15. Прудников М.Н. Молодежный дискуссионный политклуб / Прудников М.Н., Ребрик А.А., Строканов А.А. М: Знание, 1989. 61 с.
16. Советова Е.В. Эффективные образовательные технологии. Ростов н/Д.: Феникс, 2007. 285 с.
17. Сун Л. Формирование социально-личностных компетенций студентов средствами педагогической технологии «Дебаты»: автореф. дис. канд. пед. наук. М.: МГУ, 2013. 18 с.
18. Турик Л.А. Дебаты — игровая и развивающая технология: учебно-методическое пособие для учащихся старших классов общеобразовательных учреждений / Л.А. Турик, Д.П. Ефимченко. 2-е изд. Таганрог: Таганрогский гос. пед. ин-т, 2008. 161 с.
19. Турик Л.А. Дебаты: игровая, развивающая, образовательная технология: учебное пособие / Л.А. Турик. Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. 188 с.
20. Учебная дискуссия: монография / под ред. Н.В. Блажевича. Тюмень: Тюменский юридический ин-т, 2004. 80 с.

21. Чумаченко Н.Г. Дискуссионный клуб директоров: Опыт, пробл., мнения / Н.Г. Чумаченко, М.Н. Нагорская. Донецк: Донбасс, 1990. 77 с.
22. Чхинджерия Т.А. Дискуссионный политклуб учащихся профтехучилищ. Л: Ленингр. орг. о-ва «Знание» РСФСР, 1990. 16 с.

## **ПЕРИОДИЧЕСКИЕ ИЗДАНИЯ**

1. Ахметова И.Ф. Дискуссионный метод обучения личности // Школа. 2005. С. 19-24.
2. Байсадыков Ф.Ф. Развитие дебат-направления в Омске // Молодежь и общество. 2011. № 1. С. 74-89
3. Букаты Е.М. Дебаты в учебной деятельности студентов-филологов // Сибирский педагогический журнал. 2015. №5. С. 56-60.
4. Гареев А.Р. Международный турнир по парламентским дебатам // Высшее образование сегодня. 2010. № 6. С. 95.
5. Гаркуша С.С. Дебаты // Первое сентября. Английский язык. 2010. № 5. С. 16-19.
6. Гладкая Е.Ф. Дебаты как средство формирования поликультурной компетентности российских и иностранных обучающихся дальневосточного технического вуза // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2016. № 4. С. 151-154.
7. Гунибский М.Ш. Инновационные и интерактивные методы в процессе правового воспитания // Юридический мир. 2014. № 4. С. 40-44.
8. Дискуссионный клуб FLT = FLT Discussion club: Современ. тенденции и опыт профессионалов. М: ГУ ВШЭ, 2000. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000867379>. (дата обращения 20.03.2020).
9. Жадунова Н.В. Интеллект в интерьере вуза // Студенчество: диалоги о воспитании. 2006. № 4. С. 6-9

10. Кабачек О.Л. Дискуссионный клуб для детей и подростков: варианты моделей // Духовно-нравственное и правовое воспитание: проблемы, решения, опыт работы детских библиотек. М: ФГУК «Российская гос. детская б-ка», 2010. С. 55-72.
11. Колмогорова С.Е. Интерактивные формы и методы работы // Педагогическая техника. 2007. № 2. С. 18-25.
12. Комарова Э.П. Дебатная технология как средство формирования коммуникативно-речевой компетенции обучающихся в школе / Э.П. Комарова, Н.Ю. Нежурина // Мир образования — образование в мире. 2016. № 1. С. 117-121.
13. Кондакова М.И. Особенности реализации аргументации в британских студенческих дебатах // Преподаватель XXI век. 2016. № 2, ч. 2. С. 377-382.
14. Косова Ю.А. Дебаты как средство развития лидерских качеств в работе с одаренными детьми // Одаренный ребенок. 2012. № 4. С. 136-138.
15. Релеев С.И. «Дебаты» на уроках // Школа. 2005. С. 28-31.
16. Рыжова С.В. Дебаты в процессе обучения // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. Вып. 1. С. 136-139.
17. Серебrenникова М.В. Дебаты — командная игра // Директор школы. 2009. № 5. С. 42-46.
18. Сун Л. Дебаты как инновационная образовательная технология // Научный дебют. Высшее образование в России. 2012. №2. С. 145-146.
19. Сун Л. Интеллектуальная игра дебаты: формы организации и особенности проведения // Наука и школа. 2012. С. 58-61.
20. Талалакина Е.В. Дебаты в формате видеоконференций как способ развития общекультурных компетенций //



Открытое и дистанционное образование. 2012. № 4. С. 47-52.

### **РЕСУРСЫ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННОЙ СЕТИ «ИНТЕРНЕТ»**

1. Бадретдинова Л.Г. Сила слова // Удмуртский университет. 2011. № 10. URL: <https://orator37.ucoz.ru/>. (дата обращения 20.03.2020).
2. Гордынская Н.Г. Дебаты и дискуссия как средства развития у учащихся коммуникативной компетенции // Народная асвета. 2016. № 10. URL: <https://www.n-asveta.by/dadatki/asambleya/2016/gordynskaya.pdf>. (дата обращения 20.03.2020).
3. Кожевникова Н.Н. Урок с применением технологии дебатов. Формат дебатов Карла Поппера // Конструктор урока. 2011. URL : [http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova\\_14\\_7\\_660.pdf](http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_14_7_660.pdf). (дата обращения 20.03.2020).
4. Кокин Д., Литвинова А., Мотовникова В., Тарасов Г. Введение в теорию дебатов. URL: [http://mgk.olimpiada.ru/media/work/23418/Posobie\\_debaty.pdf](http://mgk.olimpiada.ru/media/work/23418/Posobie_debaty.pdf). (дата обращения 20.03.2020).
5. Кунин С. Методическое пособие по всемирному формату школьных дебатов / Пер А.В. Меркурьевой // Международная образовательная ассоциация дебатов (IDEA). Нью-Йорк, Лондон, Амстердам: IDEA, 2013 — 226 с. URL: [https://ca.idebate.org/sites/default/files/Debating\\_In\\_The\\_World\\_RU.pdf](https://ca.idebate.org/sites/default/files/Debating_In_The_World_RU.pdf). (дата обращения 20.03.2020).
6. Назаров А.И. Дебаты. Искусство спора. URL: <https://www.litres.ru/azer-iskenderovich-nazaro>. (дата обращения 20.03.2020).

7. Светенко Т.В. Путеводитель по дебатам. Учебное пособие для педагогов и учащихся. URL: <file:///C:/Users/Алексей/Downloads/putevoditel-po-debatam.pdf>. (дата обращения 20.03.2020).
8. Темякова Т.В., Устинова Н.В. Технология «Парламентские дебаты» в высшем образовании // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв». Май. 2012. URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/1256.htm>. (дата обращения 20.03.2020).

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### РЕГЛАМЕНТ ПО ДЕБАТАМ

1. Каждая команда состоит из 4 студентов.
2. Каждый член команды может иметь при себе смартфон/планшет со свободным выходом в интернет для удобства подготовки аргументов.
3. Коммуникативный поединок продолжается в строго определенные временные рамки:
  - 7 минут (подготовка);
  - 23 минут (поединок);
  - 5x2 (таймаут; две команды);
  - 30 минут общее минимальное время;
  - 40 минут общее максимальное время.
4. Каждая команда вправе взять за один поединок один таймаут, который длится 5 минут.
5. Дискуссию судит только эксперт(ы).
6. Решение принимает судья-эксперт(ы), отмечая более убедительную команду.
7. Аргументы, встреченные контраргументами взаимоисключаются. Выходит так, что каждый произнесенный аргумент, не встретивший достойного контраргумента, по мнению судьи-эксперта может привести к победе в дискуссии.
8. Аргумент выдвигает один участник команды.
9. Для того чтобы выдвинуть аргумент, необходимо поднять руку, дождаться разрешения эксперта и стоя его произнести. Причем запрещается считывать аргумент с электронного носителя, то есть со смартфона, планшета, ноутбука и т.п. Разрешается считывать записи с бумаги, либо выступить устно.
10. Строго запрещается перебивать выступающего участника.
11. За некультурное поведение, оскорбление участников команд, за нецензурную лексику команда немедленно дисквалифицируется.
12. Проигравшая команда исключается, а победившая проходит дальше по турнирной сетке.

13. Первый бой проходит с заранее заданной темой из «Списка тем для первых боев», которая достанется жеребьевкой. Второй и последующие бои проходят с тайной темой, раскрывающейся за 7 минут (время подготовки) до боя.

14. После зачитания аргумента/контраргумента выступающий садится, и слово предоставляется второй команде. Пока выступающий не сел, он может передать слово одному из участников своей команды дополнить его выступление с разрешения судьи-эксперта.

15. Если в течение 5 мин участники второй команды не отвечают, то эксперт-судья может отметить убедительность первой команды или вовсе закончить поединок в пользу первой команды.

16. Судья-эксперт ведет своевольную запись хода поединка, на основе которого принимается решение о победе одной из команд.

17. Главный признак победившей команды убедительность, которую отмечает судья.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### ПАМЯТКА ЭКСПЕРТУ

#### Ход Турнира

1. Приветствие участников Турнира и зачитание Регламента. (3-5 мин)
2. Представление экспертов и их короткая речь в напутствие участникам. (5-7 мин)
3. Жеребьевка команд. Капитаны команд вытаскивают номер своей команды, тем самым определяя своего противника. (3 мин)
4. Объявляется начало первого этапа (с открытыми темами<sup>17</sup>). На первом этапе функционируют две площадки, по два эксперта на каждой. На площадках одновременно ведутся бои<sup>18</sup>. (40x2, 1 час 20 мин). Команда из команд под номерами 1-6 тянут жребий. Команда, вытянувшая жребий, бьется с 11 командой на одной из площадок во время первого этапа (с открытыми темами).
5. Объявляется второй этап (темы закрыты<sup>19</sup>). На втором этапе функционируют две площадки<sup>20</sup>, по три эксперта на каждой. Все площадки находятся в актовом зале. (40x2, 1 час 20 мин)
6. Объявляется перерыв на обед (25 мин)
7. Объявляется третий этап. На третьем этапе функционирует одна площадка. Все эксперты судят один бой. Решение принимается коллегиально. Проигравшая команда получает III место. (40 мин)
8. Объявляется четвертый этап. На четвертом этапе функционирует одна площадка. Все эксперты судят один бой. Решение принимается коллегиально. Проигравшая — II место. Победившая — I место. (40 мин)

---

<sup>17</sup> Темы для первого этапа участники узнали 12.03.19

<sup>18</sup> См. Регламент

<sup>19</sup> Темы для второго этапа и последующих неизвестны участникам. Темы озвучиваются экспертами, далее следует 7 минут подготовки, после чего — начало боя.

<sup>20</sup> Две площадки в актовой зале и одна в 84 кабинете (3 этаж, влево)

9. Совещание экспертов: 1. выбор команды, победившей в Турнире; 2. выбор лучшего оратора. (3-5 мин)

10. Награждение. Эксперты вручают сертификаты, дипломы, призы. III место — пирог в столовой, II — место пирог в столовой<sup>21</sup>, «Лучший оратор» по мнению экспертов — сертификат «м-на Хозяйка» на 300 руб, I место — сертификат на 1200 руб в «Мамапицу»; «Лучший оратор» по мнению победителей<sup>22</sup> — 500 рублей. (15 мин).

*(далее следует «Регламент по дебатам», поскольку он приводился выше в Приложении 1, то здесь он находится ниже по тексту. Далее по «Памятке»)*

### **Список тем первых боев**

*каждая тема имеет сторону «за» и сторону «против»  
темы стали доступны всем участникам одновременно 12.03.19  
Сторона «за» или «против» остается неизвестной до момента  
жеребьевки*

1. Для развития бизнеса необходимо брать кредит в банке.
2. В России много праздников. Необходимо их сократить.
3. Хороший стабильный доход — главное в жизни.
4. Ижевску нужен крематорий.
5. Счастье женщины — в любви.
6. Прием витаминов — всегда путь к здоровью.
7. Введение в школах предмета «Правильное питание».
8. Для того, чтобы понимать людей не обязательно быть психологом.
9. Красивой женщине не обязательно быть умной.
10. Дети — это самое главное жизни.
11. Надо ли детей заставлять убираться в школе.
12. На сегодняшний день в цивилизованном мире царит дискриминация мужчин.
13. Заботливый миллионер не оставит наследства детям.
14. Продукция Apple — понты, а не обоснованный технический успех.

---

<sup>21</sup> Конец фантазии

<sup>22</sup> Команда победителей, получив из рук эксперта дипломы, выбирает «Лучшего оратора», который также получит приз.

15. Медицина делает генофонд человечества слабее.

16. Бомжи сами виноваты, что оказались на улице.

**Список закрытых тем  
для боев второго и последующих этапов**

*каждая тема имеет сторону «за» и сторону «против»  
темы закрыты для всех участников и открываются в момент  
проведения полуфинальных боев*

*Сторона «за» или «против» остается неизвестной до момента  
жеребьевки*

1. Счастье женщины — в труде.
2. Сегодня вера в бога, так же как и раньше, позволяет человеку оставаться человеком.
3. Контролировать детей — признак неуважения к их личной свободе.
4. Высадка американцев на луну — это миф.
5. Коррупцию можно побороть.
6. Необязательно читать книги. Все знание — в опыте.
7. Чтобы государство контролировало торговлю наркотиков, необходимо их легализовать.

**Список тем финального боя**

*каждая тема имеет сторону «за» и сторону «против»  
темы закрыты для всех участников и открываются в момент  
проведения финальных боев*

*Сторона «за» или «против» остается неизвестной до момента  
жеребьевки*

1. В прошлом было лучше, чем сейчас. Тогда жизнь была более насыщенной, настоящей.
2. Существование социального неравенства в обществе справедливо
3. Из-за того, что российское государство простирается на огромной территории, оно необходимо должно быть монархической формой правления с сильной централизованной властью.

*Учебное издание*

Алексей Андреевич Шамшурин

**Дебаты: философско-педагогическая  
интерпретация**

Учебное пособие

**под редакцией**  
Натальи Борисовны Поляковой

Подписано в печать 03.07.2020. Формат 60 x 84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.

Усл. печ. л. 3,72. Уч.-изд. л. 2,13

Тираж 100 экз. Заказ № 972

Издательский центр «Удмуртский университет»  
426034, Ижевск, Университетская, д. 1, корп. 4, каб. 207  
Тел./факс: +7(3412)500-295 E-mail: [editorial@udsu.ru](mailto:editorial@udsu.ru)

Типография  
Издательского центра «Удмуртский университет»  
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 2.  
Тел. 68-57-18