

Дискусія як ефективний метод розвитку моральної свідомості студентів

Розвиток моральної свідомості студентів значною мірою залежить від виховних методів, які використовуються у педагогічному процесі вищого навчального закладу. Як свідчить аналіз сучасної педагогічної практики, найбільш поширеними у моральному вихованні студентів залишаються методи вербального впливу: навіювання, переконування, інформування. На жаль, моральне виховання нерідко зводиться до читання лекцій і нотацій. Трапляється, що викладачі, абсолютизуючи власний моральний досвід, намагаються нав'язати студентам власні погляди та переконання. Внаслідок цього у студентів виробляється імунітет до нотацій, моралізаторства, вони втрачають чутливість до слова педагога, виходять з-під його виховних впливів. Крім того, як зазначає М. Ліпман, “проповіді та лекції найчастіше являють собою вправи в стереотипному мисленні. Це призводить до своєрідного одномірного морального мислення... Іншими словами, нас вчать віддавати словесну данину стереотипам, які на практиці обертаються цілком невинуватими висновками та оцінками” [8, с. 110].

Отже, для формування моральної свідомості студентів недостатньо культивувати відповідні реакції чи проповідувати моральні цінності, оскільки цінності не проповідуються, а виростають з умов життя. Студенти мають не тільки засвоїти певні моральні норми, а навчитися самостійно мислити на теми моралі. На наш погляд, найбільшою мірою розв'язанню цього завдання може сприяти когнітивно-еволюційний підхід до морального виховання, обґрунтований американським психологом Л.Кольбергом [7]. У контексті цього підходу ефективним методом формування моральної свідомості особистості вважається дискусія на моральні теми, предметом якої є колективне обговорення морально-етичних дилем, складених на матеріалі художніх творів і реальних життєвих ситуацій. Обмін думками в дискусії

відбувається внаслідок взаємозв'язку процесів пізнання і спілкування. Дискусія на моральні теми – це форма спільного раціонального розмірковування, під час якого моральні знання координуються і захищаються шляхом наведення доказів і аргументів та розширюються за допомогою логічних висновків. Завдяки цьому відбувається залучення до діалогу, в якому кожний готовий і прагне вчитися на досвіді інших і на своєму власному.

У зв'язку із практичною важливістю та необхідністю пошуку ефективних виховних методів, яких вимагає наш час, ми поставили за **мету** повністю розкрити суть та обґрунтувати виховний потенціал методу *дискусії* у формуванні моральної свідомості особистості, зокрема студента.

На думку Л. Кольберга в процесі дискусій на моральні теми, індивіди переходять від однієї стадії морального розвитку до іншої, стикаючись з поглядами, які суперечать їхній позиції й спонукають знаходити більш досконалі аргументи. Звернення Л.Кольберга до методу дискусії, як до стрижневого у своєму підході, є цілком зрозумілим і виправданим, адже дискусії почали застосовувати ще в Стародавній Греції, хоча в основному як активний метод навчання. У V ст. до н.е. Сократ використовував метод питань та відповідей (діалектичний діалог), який пізніше дістав назву “сократичної бесіди”. Філософ вважав, що за допомогою цього методу народжувались думки, а спільний пошук істини створював певні етичні взаємини між учителем та учнем. Це дозволяло з одного боку активізувати процеси мислення, а з іншого – психологічно підтримати учня [9, с.65]. Спосіб навчання у Сократа був досить невимушеним, розмовним; виходячи з найближчого та найпростішого, мислитель завжди знаходив необхідні приклади у звичайних речах [10, с.32].

Багато уваги вивченню дискусійно-діалогічного аспекту розв'язання спірного питання приділяли також видатні грецькі філософи Платон і Аристотель. Сутність діалогу, на їх думку, “прихована” в постановці проблеми. Її пізнання та розкриття неможливе без урахування думки іншої людини, без протилежного погляду. В одному зі своїх діалогів Платон

доводив, що продуктивність навчання зростає, коли учні, наслідуючи своїх учителів, спостерігають за їх суперечками, занурюються в суть проблеми. У когнітивно-еволюційному підході до морального виховання Л.Кольберга ми можемо спостерігати ті ж принципи та методи роботи у ході обговорення морально-етичних дилем, з тією лише різницею, що в ролі учителів виступають учасники дискусії, які знаходяться на вищих рівнях морального розвитку. Дискусії Платона будувалися на основі розробки системи аргументів (доказів). Логічний підхід до методу характеризувався жорстким аналізом та аргументацією, завдяки чому, учасники, дотримуючись прийомів формальної логіки дискусії, приходили до певного остаточного висновку. Поширеними способами аргументації в дискусіях були “супровідні” методи: ілюстрації, конкретизації за допомогою фактів, аналогії, розподілу на види, приведення до роду, знаходження суперечностей [9, с.66].

Ж.Уссінг у фундаментальній праці “Виховання та навчання у греків та римлян” (1899 р.) відзначав досить широке використання дискусій у період античності. У розділі, присвяченому риторській школі, вчений пише, що вчителі з особливою увагою слідкували за тим, щоб хлопці розповідали історії, розвивали гнучке мислення, тренувалися в критиці, досліджуючи ймовірність або неймовірність якого-небудь повідомлення або ж судження. Учні виголошували похвальні промови або критикували інших, роблячи порівняння. Їм ставили практичні питання, наприклад: ”Чи слід віддавати перевагу сільському життю перед міським? Чи завжди слід довіряти свідкам?” тощо. [10, с.139-140].

Значного розвитку дискусії набули в середньовічній Європі в період виникнення університетів. Основними методами навчання в них були лекції та диспути. Дискусії в середні віки були фокусом академічного життя. Професор читав лекції і давав пояснення; завдання диспутів – установити, чи обґрунтовано науковий постулат [10, с.6].

Отже, як бачимо, постійні наукові дискусії відігравали позитивну роль в стародавні часи: привчали схоластів до ретельного вивчення канонічних

текстів, розвивали вміння розкладати факти в логічній послідовності, абстрактно мислити.

Повертаючись до когнітивно-еволюційного підходу Л. Кольберга, слід зауважити, що найбільш природний шлях «презентації» студентам моральних суджень вищого рівня він також вбачав в їх залученні до *дискусії*, групового обговорення моральних дилем [6]. За таких умов індивіди, які перебувають на різних стадіях морального розвитку, прислухаються до думок співрозмовників з вищим рівнем моральних суджень. Намагаючись переконати один одного в слушності власних міркувань, учасники дискусії тим самим виявляють власний рівень морального розвитку. Зона найближчого розвитку у групі збільшується за рахунок студентів з вищим рівнем морального розвитку, що надає можливість іншим студентам розв'язувати моральні проблеми вищого рівня складності.

Метод провокування когнітивного конфлікту, який використовувався Л.Кольбергом і в майбутньому його послідовником М.Блаттом, є прикладом моделі пізнавальної рівноваги Ж.Піаже [4]. Особистість дотримується одного погляду, потім відчуває збентеження, зіштовхнувшись з суперечливою інформацією, і, врешті, долає розгубленість, формуючи більш досконалу моральну позицію. Цей метод схожий з діалектичним процесом навчання, який застосовувався Сократом, про який згадувалось вище : учні викладають свій погляд, наставник задає запитання, які допомагають їм побачити вади у своїх поглядах, і тим самим спонукає їх сформулювати більш довершену позицію.

Аналогічні погляди висловлювали Ж.Піаже й Л.С.Виготський. Згідно з Ж.Піаже, виконання спільних дій (кооперація), як правило, супроводжується "соціокогнітивним конфліктом" [4]. Це приводить до порушення когнітивної рівноваги індивіда, що у свою чергу, стимулює його мислення й розвиток пізнавальних здібностей. Ж.Піаже вважав, що в процесі спільної діяльності учасники втягуються в *дискусії*, які породжують пізнавальні конфлікти, а також стимулюють їх розв'язання. Неминучі при цьому неадекватні розумові

дії й аргументи виявляються й коректуються (модифікуються) іншими учасниками взаємодії.

На думку Л.С.Виготського, будь-яке знання має соціально детермінований характер і породжується спільними зусиллями в ході розуміння й розв'язання виникаючих проблем [1]. Зіткнення різних точок зору породжує невизначеність, або понятійний конфлікт. Цей конфлікт вирішується через реконцептуалізацію й пошук додаткової інформації, що в підсумку виражається в більш обґрунтованих і точних судженнях.

Отже, важливою умовою розвитку моральної свідомості студентів є їх ознайомлення в процесі дискусії з різними поглядами на моральну проблему і постійна демонстрація моральних суджень, які перевищують їх актуальний рівень морального розвитку. За таких обставин стимулюється виникнення та подолання пізнавальних конфліктів, завдяки чому студенти досягають вищого рівня розвитку моральної свідомості.

Дослідження свідчать, що найбільшого прогресу у моральному розвитку досягають ті індивіди, в яких обговорення моральних проблем викликає найбільший інтерес. Цей результат узгоджується з теорією Ж.Піаже про те, що особистість розвивається не тому, що її формують зовнішні підкріплення, а тому, що пробуджується її допитливість [4]. У неї викликає інтерес інформація, яка не повністю відповідає наявним когнітивним структурам, і тим самим з'являється мотивація змінити своє мислення. Інші дослідники вивчали фактичні діалоги, щоб перевірити, чи не відбувається інтенсивніше моральний розвиток тих індивідів, які стикаються з найбільшими труднощами і беруть активну участь у напружених суперечках на етичні теми [5].

Як свідчать психологічні дослідження, особистісні цінності формуються в результаті переходу на більш високий рівень тих смислових утворень, які могли і до цього виступати в якості значущих регуляторів діяльності та спілкування суб'єкта, але набувають ціннісного статусу лише при зверненні його особистісних зусиль на свою смислову сферу, на власне Я. Для того, щоб

певним чином поставитись до своїх смислів, особистості необхідно не тільки пережити, відчувати їх, але й осмислити, об'єктивувати у формі внутрішнього мовлення. Ідея про те, що становлення особистісних цінностей пов'язане з динамікою процесів усвідомлення, вербалізації та спрямування пізнавально-особистісних зусиль на власну смислову сферу, знаходить відображення в дослідженнях таких феноменів смислоутворення, як ієрархізація мотивів, вирішення задач на смисл, особистісні вибори, особистісний конфлікт. На рівні зрілої, тобто “самоусвідомлюваної особистості”, така смислова динаміка проявляється в упорядкуванні свого внутрішнього світу, коли власна ціннісно-смислова сфера стає предметом рефлексії та критичного аналізу [1]. Такого роду активність, спрямована на осмислення особистістю власного внутрішнього світу, стимулюється в умовах групової дискусії, де відбувається співставлення різних точок зору і переоцінка власних поглядів. Самовизначення студентів стосовно моральних норм вимагає їх усвідомлення, вербалізації та обґрунтування, співвіднесення з ієрархічно вищими рівнями цінностей, зафіксованих в Я-концепції. У процесі групового обговорення в учасників “виникає рефлексивний аналіз не тільки своєї точки зору при розробці аргументації на її захист або усвідомлення її помилковості, але й аналіз позицій партнерів по обговоренню з метою їх правильного розуміння” [2, с.40].

Проведення дискусій з метою формування моральної свідомості студентів має певні особливості. Основою для дискусій повинна бути моральна дилема, створена на основі літературного твору чи реальних подій. Сюжет дилеми має містити реальний конфлікт для центрального персонажа, включати велику кількість моральних проблем для розгляду, і викликати різні погляди серед студентів у ставленні до ситуації. Правильно складена дилема і сформульовані запитання допомагають не перетворити дискусію на просту етичну бесіду. Як свідчить наш досвід, такі заняття приваблюють студентів актуальністю змісту, новизною і проблемністю, новими формами проведення – диспутами, груповими обговореннями, проблемними семінарами. Основу цих форм

виховної роботи складала дискусія, під час якої виявлялися розбіжності в поглядах студентів на ті чи інші моральні проблеми, виникала можливість перетворити їх на предмет рефлексії та детального аналізу.

Елемент дискусійності можливий під час спільного обговорення моральних проблем у процесі різних форм обміну думками: зустріч-діалог, диспут, дебати, “круглий стіл”, полеміка тощо. Використання будь-якої форми дискусії передбачає дотримання вимог щодо культури її проведення, яка значною мірою визначає результативність обговорення моральних питань. Першочергове завдання полягало в тому, щоб навчити студентів розуміти необхідність визнання за кожним учасником обговорення права на особисту точку зору. У процесі взаємодії з студентами були вироблені правила спілкування, яких слід дотримуватись під час дискусії: 1) якщо хочеш висловитися, підніми руку, щоб тебе побачили; обов’язково висловлюй і аргументуй свою думку; 2) висловлюйся просто і стисло; 3) якщо хтось говорить – слухай; кожен говорить по черзі, а не всі водночас; 4) не перебивай інших учасників; 5) не відхиляйся від обраної теми; 6) якщо ти не погоджуєшся з співрозмовником, переконайся, що ти хочеш критикувати ідею, а не особу, яка її висунула; 7) сперечайся чесно, не перекручуй думок і слів своїх товаришів.

Під час формування моральної свідомості студентів також застосовувались інтерактивні методи, які дозволяли кожному студентові робити індивідуальний внесок у розв’язання моральних проблем. Інтерактивна діяльність передбачала організацію й розвиток діалогічного спілкування, яке сприяло взаєморозумінню, взаємодії, спільному вирішенню значущих для кожного учасника моральних проблем. У ході інтерактивного навчання студенти навчались критично мислити, розв’язувати складні проблеми на основі аналізу відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати обдумані рішення, брати участь у дискусіях. У дослідженні нами застосовувалися такі прийоми інтерактивної взаємодії, як "велике коло", "вертушка", "акваріум", "мозковий штурм", "дебати" тощо. Вони дозволяли

студентам не тільки виражати свою думку, погляди й оцінки, але й, почувши аргументи партнера, часом відмовитися від своєї точки зору або істотно змінити її. У моральному вихованні це особливо актуально, тому що етичні питання завжди неоднозначні і вимагають не тільки логічного мислення, але й толерантності, поваги до чужої думки.

У процесі застосування інтерактивних методів ми керувалися такими правилами:

1. До роботи залучали всіх студентів.

2. Здійснювалась психологічна підготовка студентів, спрямована на подолання скутості, шаблонності поведінки.

3. Добиралася оптимальна кількість учасників. Досвід засвідчує, що кількість учасників і якість навчання перебувають у прямій залежності. У роботі не повинні брати участь більш, ніж 30 чоловік. Тільки при цій умові можлива продуктивна робота в малих групах. Адже важливо, щоб кожен був почутий, щоб кожній групі була надана можливість виступити по проблемі.

4. Здійснювалась відповідна підготовка приміщення для роботи. Аудиторія оформлялася з таким розрахунком, щоб учасникам було легко пересаджуватися для роботи у великих і малих групах. З цією метою столи розміщувались "ялинкою", щоб кожен студент сидів обличчям до ведучого і мав можливість спілкуватися в малій групі.

5. Велика увага надавалась питанням процедури і регламенту групової роботи. Для цього спільно з студентами вироблялись правила проведення дискусій: проявляти терпимість до будь-якої точки зору, поважати право кожного на власну думку і т.д.

6. Використовувались різні способи поділу студентів на мікрогрупи. Спочатку комплектування груп здійснювалось на основі принципу добровільності, потім використовувався принцип випадкового вибору.

Методи інтерактивного навчання дозволяли вирішувати одночасно кілька завдань. Головне – вони розвивали комунікативні уміння і навички, допомагали встановленню емоційних контактів між студентами,

забезпечували реалізацію виховної мети, оскільки привчали працювати в команді, прислухатися до думки товаришів.

Як свідчить досвід, обов'язковою умовою ефективного впливу дискусії на формування моральної свідомості студентів є правильна позиція і тактика поведінки викладача. Він не повинен висловлювати власні погляди, нав'язуючи їх студентам силою свого авторитету, тому що висловлена в формі аргументу думка підштовхує студентів до некритичного прийняття бажаної відповіді. За таких умов не відбувається розвиток моральної свідомості, студенти просто завчають правильні відповіді, не вникаючи в їх справжній зміст. Тому під час проведення дискусії, щоб не спонукати студентів до “правильних” суджень, ми використовували стратегію “опосередкованого навчання”. Її сутність полягає в такій організації обговорення, яка надає студентам можливість вільно висловлювати свої погляди, оберігає їх свободу вибору. Для цього слід керуватися такими правилами:

- дотримуватись демократичного стилю спілкування, який сприяє створенню на заняттях доброзичливої атмосфери;
- формувати у студентів позитивну мотивацію участі в дискусії;
- організовувати творчу взаємодію студентів між собою, а також з педагогом;
- заохочувати студентів до запитань і навіть сумнівів щодо певних поглядів, тобто розвивати конструктивний критицизм;
- формувати творчу атмосферу, стимулювати творче мислення студентів (водночас не примушувати їх виявляти творчість, а дозволити працювати на рівні індивідуальних можливостей);
- чергувати активні та спокійні періоди дискусії, необхідні для глибокого осмислення моральної проблеми, аналізу власних поглядів і переконань;
- враховувати спосіб мислення кожного студента, знайомити їх з технікою розв'язання моральних проблем, а також систематично перевіряти кожну ідею.

На початку дискусії з метою стимулювання активності студентів нами використовувались відкриті запитання: “Що повинен зробити персонаж? Чому або які головні причини для такого вибору?” Під час перших дискусій студентам пропонувалось протягом декількох хвилин продумати і записати власні думки для подальшого колективного обговорення.

Продуктивному обговоренню моральних дилем сприяло також використання спеціальних прийомів, які спонукали студентів до перегляду власної позиції, сприяли розвитку їх моральної свідомості:

1. *Прийом альтернативних наслідків.* Студентам пропонується відповісти на запитання: «Що трапиться, якщо персонаж вчинить так або так?» Використання цього прийому сприяє розвитку прогностичних умінь, здатності передбачати наслідки власних вчинків.

2. *Прийом заміни ролей.* Студентам легше знайти вихід із моральної проблеми, якщо педагог пропонує їм уявити себе на місці певного персонажа ситуації: «Якби Ви були на місці... , як би Ви вчинили?» Такі запитання спонукали студентів до конкретизації власної моральної позиції, сприяли розвитку емпатії.

3. *Прийом врахування почуттів дійових осіб моральної дилеми.* Розвиваючи моральне мислення, слід цілеспрямовано працювати над виробленням у студентів суджень, які спиралися б на власні почуття й переживання..

4. *Прийом використання особистого досвіду студентів.* Зразки моральної поведінки мають обговорюватися та оцінюватися на основі морального досвіду особистості.

5. *Прийом «Дехто вважає...»:* «Дехто вважає, що закони не можна порушувати за будь-яких обставин. Що можна їм відповісти?». За допомогою цього прийому забезпечується перехід студентів від аналізу конкретної ситуації до теоретичного обговорення моральних принципів.

6. *Прийом заміни ключового персонажу* (коли близьку людину замінюють чужою чи навпаки): «Якби на місці брата був Ваш знайомий, як би Ви діяли?»

7. Прийом стимулювання взаємодії шляхом зіставлення різних позицій:
«Здається, Толя і Юра стоять на протилежних позиціях. Обґрунтуйте свою точку зору».

У процесі групового обговорення моральних дилем слід ознайомити студентів з прийомами соціоморального мислення, характерними для вищих рівнів розвитку моральної свідомості. Перший прийом, умовно названий “з-під завіси незнання”. Він полягає в тому, що особистість, яка здійснює моральний вибір, абстрагується від конкретної людини, її становища в суспільстві і діє відповідно до універсальних принципів моралі, застосовує їх до будь-якого члена суспільства.

Інший прийом – це застосування “золотого правила” другого порядку, тобто вироблення здатності сприймати ситуацію з позиції різних людей.

Третій прийом полягає в наданні за будь-яких умов рівних можливостей для всіх учасників ситуації. Під час аналізу моральних дилем це виражається у розгляді точки зору кожної людини, включеної у конфлікт, і узгодженні різних позицій на основі внутрішніх цінностей, гідності і рівності кожної людської особистості, ставленні до людини як до самоцінності, а не як до засобу досягнення інших цінностей, навіть дуже гуманних. В основі такого підходу лежить запитання: “Чи хотів би я, щоб хтось на моєму місці обрав той шлях, що й я?”

Особливої уваги під час організації групового обговорення моральних ситуацій слід також надавати підготовці аудиторії. Традиційне розташування столів, коли студенти бачать лише викладача і спини товаришів, не придатна для застосування такої методики. Для ефективного спілкування студентів слід забезпечити можливості для візуального контакту. З цією метою навчальні столи слід розміщувати у вигляді кола.

Отже, як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури та результати нашого дослідження, дискусія безперечно має значний виховний потенціал щодо розвитку та корекції моральної свідомості студентів, розвиває уміння спільно аналізувати факти і причини, удосконалює навички

критичного й творчого мислення, вчить брати до уваги різні сторони моральної проблеми, виробляє уміння досягати згоди, забезпечує свободу морального самовизначення студентів, розвиток соціоморального мислення, сприяє формуванню професійно важливих якостей майбутніх учителів зокрема.

Література:

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
2. Галкина Н.В. Проблема психологических функций рефлексии в игровом обучении // Игровое моделирование: Методология и практика. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 38-48.
3. Панина Н.В. Молодежь Украины: структура ценностей, социальное и морально-психологическое состояние в условиях тотальной аномии // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2001. – №1. – С.5-26.
4. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Пер. с франц. – М., 1969. – 544 с.
5. Berkowitz M.W., Gibbs J. C. The process of moral conflict resolution and moral development // M.W.Berkowitz (Ed.). Peer conflict and psychological growth. – San Francisco: Jossey-Bass, 1985. – P. 44-58.
6. Blatt M., Kohlberg L. The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Moral Judgment //J. Moral Education. – 1975. – V. 4. – P. 130-144.
7. Kohlberg L. Stages of moral development as a basis for moral education // Munsey B. (ed.) Moral Development, Moral education and Kohlberg, 1971. – P. 68-94.
8. Lipman M. Thinking in Education. – New York: Cambridge University Press, 1984. – 246 p.
9. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времён. – СПб.: Алетейя, 2001. – 429 с.
- 10 Уссингъ Ж. Воспитаніе и обучение у грековъ и римлянъ. –С.Петербургъ.: Изд. Ив. Ив. Иванова,1899. – 157 с.