

Кудрявцева Екатерина Львовна,
кандидат педагогических наук (PhD),
научный руководитель международных сетевых лабораторий
«Инновационные технологии в сфере поликультурного образования»
Елабужского института ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»,
эксперт федерального реестра научно-технической сферы Российской
Федерации, член экспертной сети Агентства стратегических инициатив,
город Москва, Россия
e-mail: ekoudrjajtseva@yahoo.de

Бубекова Лариса Борисовна,
кандидат филологических наук, доцент
заведующая международной сетевой лабораторией «Инновационные
технологии в сфере поликультурного образования» Елабужского института
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
город Елабуга, Россия
bular@yandex.ru

Дискуссионные клубы как формат риторического образования в школе: pro & contra

Аннотация

В статье дан комплексный анализ дискуссионных и дебатных клубов как инструмента риторического образования в условиях «информационного инфантилизма». Цель — выявить образовательный потенциал и риски этого формата. На основе междисциплинарного обзора и анализа международного и российского опыта показано, что дебаты способны развивать критическое мышление, аргументационную культуру и речевую уверенность. Однако при доминировании соревновательной логики, случайном распределении позиций и ориентации на победу они формируют «имитативную компетентность» и «аргументационную отстранённость», усугубляя поверхностность мышления. В заключении предложена двухуровневая модель интеграции: 1) дискуссия как общедоступная форма углубления знаний, 2) клуб как пространство для будущих профессионалов, требующих высокой коммуникативной ответственности. Ценность формата определяется методической настройкой, обеспечивающей баланс между структурой и смыслом.

Ключевые слова: дискуссионный клуб, дебаты, риторическое образование, информационный инфантилизм, критическое мышление, имитативная компетентность.

Kudryavtseva Ekaterina Lvovna,
Candidate of Pedagogy (PhD),
Scientific Supervisor of the International Network Laboratories
"Innovative Technologies in Multicultural Education" at the Elabuga Institute
of Kazan (Volga Region) Federal University,
Expert of the Federal Register of the Scientific and Technical Sphere of
the Russian Federation, Member of the Expert Network of the Agency for
Strategic Initiatives,
Moscow, Russia
e-mail: ekoudryavtseva@yahoo.de

Bubekova Larisa Borisovna,
Candidate of Philology, Associate Professor,
Head of the International Network Laboratory "Innovative Technologies
in Multicultural Education" at the Elabuga Institute of Kazan (Volga Region)
Federal University,
Elabuga, Russia
bular@yandex.ru

Debate Clubs as a Format of Rhetorical Education in Schools: Pro & Contra

Abstract

The article provides a comprehensive analysis of discussion and debate clubs as a tool for rhetorical education in the context of "information infantilism." The aim is to identify the educational potential and risks of this format. Based on an interdisciplinary review and analysis of international and Russian experience, it is shown that debates can develop critical thinking, argumentative culture, and speech confidence. However, when competitive logic dominates, positions are assigned randomly, and the focus is on winning, they foster "imitative competence" and "argumentative detachment," exacerbating superficial thinking. In conclusion, a two-level integration model is proposed: 1) discussion as a universally accessible form of knowledge

deepening, and 2) the club as a space for future professionals requiring high communicative responsibility. The value of the format is determined by methodological tuning that ensures a balance between structure and meaning.

Keywords: debate club, debates, rhetorical education, information infantilism, critical thinking, imitative competence.

В условиях стремительной цифровизации и экспоненциального роста объемов информации особую актуальность приобретает проблема формирования у подростков и студентов зрелой культуры мышления и коммуникации. Современный обучающийся оказывается включён в плотный информационный поток, характеризующийся фрагментарностью, клиповостью, высокой эмоциональной насыщенностью и сниженной ответственностью за достоверность и глубину высказывания. В данной статье для обозначения этого явления используется термин «информационный инфантилизм», под которым понимается устойчивая неспособность субъекта к самостоятельному критическому анализу информации, к длительной интеллектуальной концентрации, к выработке и аргументированной защите собственной позиции, а также склонность к заимствованию готовых мнений, риторических клише и поведенческих сценариев без их осмысления и ценностной рефлексии.

Информационный инфантилизм проявляется не только в поверхностном потреблении контента, но и в специфических коммуникативных практиках: стремлении к быстрым ответам без углубления в проблему, замене аргументации декларациями, подмене диалога соревнованием эффектных формулировок, а также в снижении эмпатийной и этической чувствительности к позиции Другого. Для подростков старшего школьного возраста (15+) и студентов младших курсов данные тенденции особенно критичны, поскольку именно в этот период формируются основы профессиональной идентичности, гражданской позиции и интеллектуальной автономии.

На этом фоне дискуссионные и дебатные клубы всё чаще рассматриваются как один из инструментов риторического образования, направленного на развитие устной речи, логического и критического мышления, аргументационной культуры и навыков публичного взаимодействия [1]. В образовательной практике они позиционируются как эффективная форма активного обучения, способствующая вовлечению обучающихся в обсуждение социально значимых, научных и

мировоззренческих проблем [2]. Однако распространение дебатных форматов сопровождается и рядом противоречий, связанных как с методикой их реализации, так и с целями, которые неявно закладываются в подобную деятельность.

С одной стороны, участие в дискуссиях и дебатах может способствовать формированию структурированного мышления, развитию способности к ненасильственному отстаиванию собственной позиции, повышению речевой компетентности и социальной уверенности. С другой стороны, при определённых организационных и методических установках дебатные практики могут усиливать поверхностность мышления, поощрять ролевую, а не ценностно осмысленную аргументацию, формировать навык публичного представления любой позиции независимо от личных убеждений и глубины понимания проблемы. Подобные навыки востребованы в политической риторике и административно-управленческой деятельности, однако в научной, образовательной и экспертной среде они могут приводить к искажению исследовательской этики и подмене знания его имитацией.

В этой связи возникает необходимость комплексного анализа дискуссионных клубов как формата риторического образования — с учётом как их развивающего потенциала (*pro*), так и возможных рисков и ограничений (*contra*). Целью данной статьи является научно-практическое осмысление дискуссионных клубов в школьном и студенческом образовании, опирающееся на результаты зарубежных и отечественных исследований, а также на анализ реальных практик дебатных сообществ в России и за рубежом. Особое внимание уделяется соотнесению формата дискуссионных клубов с задачами преодоления информационного инфантилизма и формированием ответственной, глубокой и этически выверенной культуры публичного высказывания.

2. Основная часть

2.1. Дискуссии и дебаты в образовательных исследованиях: обзор подходов и результатов

Феномен дискуссий и дебатов как образовательной практики находится в фокусе междисциплинарных исследований на стыке педагогики, психологии, риторики, социологии образования и когнитивных наук. Анализ существующих работ позволяет выделить несколько устойчивых исследовательских направлений, каждое из которых по-разному оценивает потенциал и риски дебатных форматов.

Теоретические основания использования дискуссии в обучении восходят к идеям Дж. Дьюи [4], который рассматривал диалог и проблемное обсуждение как ключевой механизм формирования рефлексивного мышления и демократической культуры. В рамках конструктивистской педагогики дискуссия понимается как форма совместного конструирования знания, в которой обучающийся переходит от пассивного усвоения информации к активному смыслообразованию.

В риторической традиции значимыми остаются труды С. Тулмина [19], разработавшего модель аргументации, и Х. Перельмана [18], акцентировавшего внимание на адресности, ценностных основаниях и этике убеждения. Эти подходы легли в основу современных дебатных форматов, ориентированных на логическую стройность аргументов и учет аудитории.

В работах Д. Кун [13], А. Фишера [10], Р. Энниса [8] и их последователей дебаты рассматриваются как инструмент развития критического мышления, аргументационной компетентности и метакогнитивных навыков. Эмпирические исследования с участием старшеклассников и студентов показывают, что регулярное участие в структурированных дискуссиях способствует:

- улучшению навыков построения аргумента и контраргумента;
- развитию способности выявлять логические ошибки;
- повышению уровня когнитивной гибкости и толерантности к неопределённости.

В то же время ряд авторов указывают, что позитивный эффект наблюдается преимущественно в условиях длительной, методически выстроенной работы, а не при эпизодическом использовании дебатов как «активизирующего» приема.

С точки зрения социальной психологии (работы Д. Джонсон и Р. Джонсон [12], Н. Мерсер [16]) дискуссии и дебаты способствуют развитию коммуникативной компетентности, навыков сотрудничества и социальной ответственности. Отмечается рост уверенности в публичных выступлениях, снижение речевой тревожности, формирование навыков активного слушания.

Однако параллельно фиксируются и негативные эффекты: усиление соревновательной установки, ориентация на победу любой ценой, рост поляризации позиций внутри группы. В условиях жестко регламентированных дебатных форматов это может приводить к редукции

диалога до риторического поединка, в котором ценность истины подменяется ценностью эффективности высказывания.

Особое направление исследований связано с критическим анализом дебатных практик. Авторы, работающие в русле педагогической этики и философии образования (например, Г. Бьеста [7], М. Липман [15]), указывают на риск формирования так называемой «аргументационной отстранённости», при которой обучающийся привыкает защищать позицию, не соотнося её с собственными ценностями и знаниями.

Эта проблема особенно обостряется в форматах, где:

- стороны распределяются случайным образом;
- время подготовки минимально;
- допускается использование готовых командных скриптов;
- поощряется риторическая виртуозность без проверки глубины содержания.

В ряде исследований подчеркивается, что подобные практики могут способствовать развитию имитативного знания и усиливать те самые проявления информационного инфантилизма, которые образовательные дебаты призваны преодолевать.

В российских работах (Е.И. Пассов [6], И.А. Зимняя [5], О.С. Газман [3] и др.) дискуссия традиционно рассматривается как форма диалогического обучения, направленная на развитие смыслового чтения, речевой культуры и личностной позиции. Однако эмпирических исследований именно дебатных клубов в школьной среде пока недостаточно; чаще анализируются отдельные методики или элективные курсы.

В европейском контексте (в том числе в исследованиях, связанных с деятельностью German Debate Association, школ дебатов и университетских дебатных союзов) акцент делается на формировании гражданской компетентности и демократического участия. При этом в последних публикациях всё чаще поднимается вопрос о балансе между соревновательной и образовательной составляющей дебатов.

2.2. Практики реализации дискуссионных и дебатных клубов: международный и российский опыт

Современные дискуссионные и дебатные клубы представляют собой институционализированные формы риторической практики, имеющие устойчивые организационные модели, регламенты и ценностные установки. Их анализ позволяет выявить не только методические

преимущества, но и системные ограничения, влияющие на образовательный результат.

В международной практике наибольшее распространение получили форматы, развиваемые в рамках сетей школьных и университетских дебатов, ассоциированных с европейскими и англосаксонскими традициями (British Parliamentary, World Schools Debate, Karl Popper Debate и др.). Платформы и сообщества, подобные <https://idebate.net/>, <https://www.schoolsdebate.de/>, <https://debating.de/>, <https://debattierclubhamburg.de/> и подобных им, декларируют следующие образовательные цели:

- развитие аргументационного мышления;
- формирование навыков публичного выступления;
- приобщение к культуре демократического диалога;
- расширение кругозора за счёт междисциплинарных тем.

Преимущества данных моделей:

1. Четкая структура дебатов (роли спикеров, тайминг, критерии оценивания), что снижает хаотичность обсуждения и формирует дисциплину мышления.
2. Высокий уровень речевой подготовки участников, системная работа с логикой аргумента, опровержением и резюмированием.
3. Развитие командного взаимодействия, распределения ролей и ответственности.
4. Межкультурная коммуникация, особенно в международных турнирах и онлайн-дебатах.

Существенные ограничения и риски:

- Краткосрочная подготовка тем (иногда за 15–60 минут до дебатов) формирует навык быстрой риторической реакции, но препятствует глубокому изучению проблемы. Это способствует развитию фрагментарного, «пиксельного» знания и усиливает имитацию экспертности.
- Случайное распределение позиций (pro/con) не учитывает личную позицию и ценностные установки оратора. В результате участник осваивает ролевую аргументацию, но не проходит путь личностного осмысления темы.
- Национальная доминанта в ведении дискуссий. Так, например, школьники из КНР на международных соревнованиях применяют веками отработанный принцип китайского сообщества – перечисления (набрасывания) множества аргументов сразу, на

которые команда оппонентов просто не успевает отвечать. Вместо качественной проработки нескольких ключевых аргументов.

- Соревновательная доминанта смещает акцент с поиска истины на риторическую эффективность, что может приводить к манипулятивным стратегиям убеждения.

В совокупности эти особенности формируют тип компетентности, ориентированный на публичную адаптивность и управляемость дискурса — востребованный в политике и административной сфере, но потенциально проблемный для науки, образования и экспертной деятельности.

Практики, развиваемые в рамках школ дебатов и дебатных клубов Германии (в том числе при университетах и гимназиях), демонстрируют более выраженный акцент на образовательной, а не исключительно соревновательной составляющей. В ряде программ:

- темы задаются заранее (за несколько недель);
- участники обязаны представить аналитические доклады;
- поощряется рефлексия личной позиции после дебатов.

Преимущества:

- более глубокое предметное погружение;
- развитие навыков академической аргументации;
- интеграция дебатов в учебные курсы по обществознанию, философии, праву.

Недостатки:

- меньшая динамичность;
- ограниченный охват массовой школьной аудитории;
- высокая зависимость качества клуба от компетенций ведущего.

В России дискуссионные и дебатные клубы развиваются фрагментарно: при школах с углубленным гуманитарным профилем, вузах, молодежных парламентах и в рамках проектной деятельности. Чаще всего они ориентированы:

- либо на соревновательные турниры по западным моделям;
- либо на «круглые столы» и дискуссии без строгой методики.

Преимущества российской практики:

- возможность интеграции дебатов в воспитательную и образовательную среду школы;
- гибкость форматов;

- потенциал межпредметных связей (литература, история, обществознание, биология, экология).

Системные проблемы:

- отсутствие единых методических стандартов;
- подмена дискуссии обменом мнениями без аргументации;
- слабая работа с источниками и научными данными;
- недостаточное внимание к этике дискурса и рефлексии позиции.

В ряде случаев дебатные форматы используются как инструмент демонстративной активности, не влияющий существенно на качество мышления обучающихся и не противостоящий информационному инфантилизму.

Сопоставительный анализ показывает, что при определённых организационных условиях дискуссионные клубы могут непреднамеренно способствовать формированию имитативной риторической компетентности, характеризующейся:

- умением быстро воспроизводить аргументы без их присвоения;
- использованием чужих логических схем и речевых заготовок;
- снижением ответственности за содержание высказывания;
- ориентацией на форму, а не на смысл.

Именно в этом аспекте дискуссионные клубы могут усиливать информационный инфантилизм, маскируя его под внешне развитую речевую активность.

Заключение

Проведённый анализ позволяет рассматривать дискуссионные клубы как неоднозначный, но потенциально мощный инструмент риторического образования в школе и вузе. Их образовательная ценность напрямую зависит не от самого факта наличия дискуссии, а от целей, методических установок и организационной логики, в рамках которых она реализуется. В условиях роста информационного инфантилизма — поверхностного усвоения знаний, фрагментарного мышления и имитации экспертности — дискуссионные форматы могут как способствовать преодолению этих тенденций, так и, напротив, усиливать их.

С одной стороны, дискуссионные клубы обладают значительным развивающим потенциалом. Они формируют навыки структурированного устного высказывания, логического построения аргументации, уважительного взаимодействия с оппонентом, способности к защите собственной позиции без агрессии. Регулярное участие в содержательных

дискуссиях способствует развитию речевой уверенности, когнитивной гибкости, метапредметных компетенций и осознанного отношения к знаниям. В этом смысле дискуссионные клубы могут рассматриваться как эффективный ответ на вызовы цифровой среды и клипового мышления.

С другой стороны, выявлены риски, связанные с распространёнными соревновательными моделями дебатов. Краткосрочная подготовка, случайное распределение позиций, ориентация на риторическую победу и использование готовых аргументационных скриптов формируют у участников навык публичного представления любой точки зрения без её ценностного и когнитивного присвоения. Подобная риторическая универсальность, будучи функциональной в политико-административной сфере, может быть методологически и этически проблемной для науки, образования, психологии, медицины и иных областей, требующих ответственности за содержание высказывания и глубины понимания предмета.

В этой связи представляется целесообразным дифференцировать модели реализации дискуссионных клубов в школе по двум уровням.

1. Дискуссионный клуб как форма уровневой образовательной деятельности для всех обучающихся.

На этом уровне клуб выполняет просветительскую и развивающую функцию и ориентирован на массовый охват школьников. Практически это может реализовываться следующим образом:

- руководитель клуба и подготовленные участники посещают уроки в других классах и организуют дискуссии по заранее изученной учебной теме;
- обсуждение строится на основе изученного материала, с обязательной опорой на источники;
- акцент делается на понимании проблемы, а не на победе в споре;
- допускается выражение собственной позиции без принуждения к защите противоположной точки зрения.

Такая модель позволяет включить дискуссию в учебный процесс как форму углубления и осмысления знаний, снижая риски поверхностной риторизации учебного материала.

2. Дискуссионный клуб как пространство формирования «риторической элиты».

Данный уровень ориентирован на обучающихся, планирующих профессиональную деятельность в сферах, требующих высокой

риторической и коммуникативной компетентности (юриспруденция, педагогика, психология, менеджмент, общественная деятельность). Здесь дискуссионный клуб может выступать как форма профориентационного отбора и практики. Ключевыми принципами такой модели являются:

- длительная подготовка тем с обязательным исследовательским этапом;
- осознанный выбор позиции или последующая рефлексия её соотношения с личными убеждениями;
- разделение форматов: академическая дискуссия, экспертный диалог, публичные дебаты;
- работа с этикой аргументации и ответственностью за слово.

В заключение следует подчеркнуть, что дискуссионный клуб в современной школе должен рассматриваться не как универсальный и самоценный формат, а как инструмент, требующий тонкой методической настройки. Только при соблюдении баланса между структурой и смыслом, соревнованием и рефлексией, формой и содержанием дискуссионные практики способны стать действенным средством формирования зрелой культуры мышления и коммуникации, противостоящей информационному инфантилизму и отвечающей задачам современного образования.

Список литературы

1. Артамонова А.А., Гилязова И.Р., Филимонова Т.С. Развитие критического мышления студентов в процессе проведения дебатов в вузах // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-3. С. 37–41. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-studentov-v-protsesse-provedeniya-debatov-v-vuzah> (дата обращения: 20.01.2026).
2. Вранчан Е.В. Курс «Логика и критическое мышление» как инструмент формирования гибких навыков (soft skills) у студентов вуза // Проблемы современного образования. 2023. № 1. С. 31–41. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kurs-logika-i-kriticheskoe-myshlenie-kak-instrument-formirovaniya-gibkih-navykov-soft-skills-u-studentov-vuza> (дата обращения: 20.01.2026).
3. Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. 296 с.
4. Дьюи Дж. Школа и общество. М.: Госиздат, 1924. 168 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология //М.: логос. 2004. Т. 384. С. 4.

6. Пассов Е.И. Коммуникативность: прошлое, настоящее, будущее //Русский язык за рубежом. 2010. №. 5. С. 26-34.
7. Biesta G.J.J. Beautiful risk of education. Routledge, 2015.
8. Ennis R.H. The Extent to Which Critical Thinking Is Subject-Specific: Further Clarification // Educational Researcher. 1990. Vol. 19, No. 4. P. 13–16.
9. Facione P.A. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Millbrae, CA: The California Academic Press, 1990.
10. Fisher A. Critical thinking: An introduction. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 2011.
11. Halpern D.F. Critical Thinking in Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
12. Johnson D. W., Johnson R. T. Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning. Prentice-Hall, Inc, 1987.
13. Kuhn D. The Skills of Argument. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 298 p.
14. Kuhn D. Thinking Together and Alone // Educational Researcher. 2015. Vol. 44, No. 1. P. 46–53.
15. Lipman M. Philosophy for children //Metaphilosophy. 1976. Vol. 7. No 1. C. 17-39.
16. Mercier H., Sperber D. The Enigma of Reason. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2017.
17. Paul R., Elder L. The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools. Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking, 2014.
18. Perelman Ch., Olbrechts-Tyteca L. The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation. Transl. by J. Wilkinson, P. Weaver. Notre Dame, IN, Uni. of Notre Dame Press, 1971, 576 p
19. Toulmin S. The Uses of Argument. Cambridge, University Press, 1958.