

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2020, №3, Том 8 / 2020, No 3, Vol 8 <https://mir-nauki.com/issue-3-2020.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/82PSMN320.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Савина О.О., Смирнова О.М. Аргументация младших подростков в дискуссии о решении социальной дилеммы // Мир науки. Педагогика и психология, 2020 №3, <https://mir-nauki.com/PDF/82PSMN320.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Savina O.O., Smirnova O.M. (2020). Argumentation of younger teenagers in a discussion about the decision the social dilemma. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 3(8). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/82PSMN320.pdf> (in Russian)

УДК 159

ГРНТИ 15.31.31

Савина Ольга Олеговна

ФГОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Москва, Россия
Доцент кафедры «Психологической помощи и ресоциализации», факультет «Психологии»

Кандидат психологических наук, доцент

E-mail: savindm2006@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3326-4841>

РИНЦ: https://www.elibrary.ru/author_profile.asp?id=643796

Смирнова Ольга Михайловна

ГБОУ города Москвы Школа 1505 «Преображенская», Москва, Россия
Педагог-психолог

«Почетный работник общего образования РФ» №5533-14, 15.12.2014

E-mail: smirsoul@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8333-7810>

РИНЦ: https://www.elibrary.ru/author_profile.asp?id=775685

Аргументация младших подростков в дискуссии о решении социальной дилеммы

Аннотация. В статье описано исследование особенностей аргументации шестиклассников в дискуссии, проведенное в 2019 г. Гипотезы исследования: (1) В дискуссии учащихся 6 классов преобладают состоятельные аргументы. (2) При аргументации шестиклассников против позиции взрослого увеличивается количество аргументов к этосу и пафосу, с преобладанием аргументов к пафосу (усиливается эмоциональная составляющая аргументации). Методы исследования: анализ результатов деятельности, включенное наблюдение. Методика исследования: самоотчет учащегося и команды учащихся об аргументации в дискуссии. В исследовании участвовали 55 шестиклассников ГБОУ Школа № 1505 «Преображенская».

Гипотеза о том, что в дискуссии учащихся 6 классов преобладают состоятельные аргументы, подтверждена. Однако в дискуссии риск ошибочной аргументации у шестиклассников достаточно высок, особенно при индивидуальной работе. Из двух изучавшихся видов ошибок в аргументации несостоятельность встречалась практически в 2 раза чаще, чем ложная посылка, которая редко встречается при групповой работе. При аргументации против позиции взрослых возрастает общее количество ошибочной аргументации, но увеличивается количество аргументов к этосу и пафосу, причем индивидуальные аргументы к пафосу преобладают над этосом, что частично подтверждает

вторую гипотезу. Аргументы к этосу шестиклассники используют чаще аргументов к пафосу. Юноши чаще, чем девушки, занимают более однозначную позицию в дискуссии и высказывают мнение, противоположное мнению старших. Выявлена недостаточность умений шестиклассников удерживать цель дискуссии, соблюдать ее процедуру.

Ключевые слова: подросток; общение; взаимодействие; коммуникативная компетентность; дискурсивные практики; аргументация и контраргументация; развитие дискуссионных способностей; способность к социальным умозаключениям; социальная дилемма

Введение

От рождения до смерти взаимодействие человека с другими – это то, что формирует личность и придает смысл жизни. В конечном счете, межличностное общение является основой здорового образа жизни, ресурсом, способствующим изменениям¹. Актуальность темы обусловлена, с одной стороны, трансформацией научно-методологических оснований психологии, в том числе «лингвистическим поворотом», с привлечением междисциплинарного изучения дискурсивных практик современного человека и общества [1–3], с другой стороны, необходимостью ответа на социальный запрос к обеспечению психолого-педагогического сопровождения современного образования, созданию условий для становления и развития самостоятельной, самодеятельной, компетентной, субъективно благополучной личности, способной строить продуктивные связи с другими людьми. В качестве образовательных результатов (как метапредметных, так и собственно предметных) выпускника средней и старшей школы в Федеральном государственном стандарте Российской Федерации указываются: владение аргументацией в устной или письменной форме, умение различать факты, аргументы и оценочные суждения (что указывается, например, в предметных областях «Русский язык и литература», «Общественные науки») [4]. ФГОС определяет необходимость изучения особенностей аргументации учащихся средней школы, что требует разработки и внедрения технологий эффективного общения, ведения дискуссии – практическая линия исследований проблемы коммуникативной компетентности. Коммуникативная компетентность рассматривается как элемент социальной компетентности, проявляющейся в способности работать в команде, в коммуникации, разрешении конфликтов, в выносливости, уверенности в себе [5].

Таким образом, необходимость изучения особенностей аргументации учащихся средней школы определяется требованиями существующих государственных образовательных стандартов к развитию коммуникативной компетентности выпускника школы. Развитие аргументации в дискуссии способствует становлению общего и социального интеллекта, переходу к реалистичности, от эгоцентризма к диалогичности. Приемы и техники эффективного общения (например, вступление в контакт, подача обратной связи, Я-высказывания и активное слушание, защита от манипулятивного воздействия, умение вести дискуссию и т. д.) подразумевают умение не только аргументировать самому, но и воспринимать и анализировать аргументацию других участников общения, контраргументировать [6]. Аргументация, в том числе в дискуссии, способствует развитию интеллекта ребенка, переходу от выдумки к реальности (от эгоцентрических установок к решению поставленной задачи), децентрации [7]. Эгоцентрическая позиция здесь понимается

¹ Fisher C.L. Interpersonal Communication Across the Life Span / C.L. Fisher, T. Roccotagliata // In Oxford Research Encyclopedia of Communication. – Online Publication Date: Feb 2017 / DOI: 10.1093/acrefore/9780190228613.013.201 [<http://communication.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-201?print=pdf>].

как использование фантазирования и ложных фактов, монологичность, при которой нарушаются основные законы логических основ аргументации: потеря или смещение тезиса, аргументирование ложных фактов. При объективной позиции употребляются множественная аргументация, логичность, хронология, и поэтому, напротив, происходит ориентация на дискуссионный диалог с соблюдением правил дискуссии, понимание точек зрения оппонентов, критичность к этим позициям, этичность, взаимный обмен осознанием и расширение горизонтов собеседников.

Новизна исследования заключается в том, что на примере речевого поведения младших подростков в ходе тематической дискуссии по социальной дилемме анализируются возрастные особенности социальной аргументации на этапе перехода к средней школе, что уточняет психологические основания разработки образовательных программ развития социальной компетентности.

Основные положения

- Проблемой является выбор способа исследования и развития способности к аргументации в период раннего подросткового возраста. В качестве решения проблемы предлагается изучение индивидуальной аргументации и аргументации при групповом взаимодействии при решении социальных дилемм, позволяющих отработать необходимые навыки на материале ситуаций социального взаимодействия, в частности, дискуссии.
- В дискуссии учащихся 6 классов активно аргументируют, выдвигая преимущественно состоятельные аргументы, однако в индивидуальной аргументации риск ошибок выше, чем в групповой. Нерелевантность аргументов встречается чаще, чем ложные послышки. Учащиеся 6 класса испытывают трудности в прогнозе возможных аргументов своих оппонентов.
- Аргументы к этосу шестиклассники используют чаще, чем к пафосу. Опровергая позицию взрослого, представленную в социальной дилемме, младшие подростки чаще прибегают к эмоциональным способам обоснования своего мнения (аргументы к пафосу).
- Гендерная специфика в дискуссии младших подростков по социальной дилемме проявляется в том, что юноши чаще, нежели девушки, занимают более однозначную позицию.

Аргументация в дискуссии

Диалог и его распространение на полилог предполагает межсубъектную основу коммуникации, наличие предметного, содержательного аспекта: тему, предмет, проблему, точку разногласий². Диалог и полилог часто разворачиваются в форме дискуссии – интеркоммуникативной формы общения [8], коллективного обсуждения какого-либо вопроса, проблемы [9]. Метацель дискуссии – нахождение истины, раскрытие и решение проблемы – не всегда удерживается младшими подростками, чаще придерживающимися в дискуссии цели отстаивать свою точку зрения. Помимо понимания групповой дискуссии как способа организации совместной деятельности, направленной на интенсивное и продуктивное решение групповой

² Mickunas, A. The Global Open Society: Dialogue in Communication / A. Mickunas // In Oxford Research Encyclopedia of Communication. – Online Publication Date: Jul 2018 DOI: 10.1093/acrefore/9780190228613.013.690.

задачи, возможна ее трактовка как процесса коммуникации, восприятия и взаимодействия. Дискуссия может служить коммуникативному и личностному развитию ее участников, решать задачи формирования, развития, коррекции умений и навыков в сфере общения и системы отношений личности, способности адекватного познания себя и других людей. Характер дискуссии зависит от высказываемых суждений: она выступает как диалог, если суждения участников дополняют, развивают друг друга, или как спор, если суждения участников противостоят друг другу как несовместимые точки зрения, а также может включать элементы и диалога, и спора [8].

Базовым звеном процесса доказательства, согласно моделирующей рассуждения теории Д. Уолтона [цит. по: 10], являются аргументы, то есть рассуждения, поддерживающие сделанный выбор, занимаемую позицию [11] и контраргументы – рассуждения, опровергающие аргумент. Аргументационная конструкция понимается как множество предложений, адресованных коммуникатором (аргументатором) адресату (реципиенту) [12]. Различия в аргументационных конструкциях фиксируются по числу уровней аргументационной конструкции и числу посылок на каждом из уровней. В аргументированном тексте тезис обосновывается комплексом доводов, т. е. аргументами³. Классификация аргументов зависит от того, в какой области используется аргументация: в риторике, в научном споре, в социальном взаимодействии, в литературе и т. д. Соответственно, выделяются различные основания для классификации аргументов:

- по контексту – универсальные и контекстуальные [13], причем в универсальной аргументации существует деление на эмпирическую аргументацию, включающую ссылку на опыт, и теоретическую, опирающуюся на рассуждение. Центральным является вопрос о мере контекстуальности теории аргументации [14];

- по силе: сильные, слабые и несостоятельные [15]. Сильные аргументы не вызывают критики, их невозможно или очень сложно опровергнуть и не принять во внимание. К слабым аргументам причисляют: умозаключения, основанные на двух или более отдельных фактах, связь между которыми не очевидна, не ясна; ссылки или цитаты на авторов, малоизвестных оппоненту; приёмы, построенные на аналогии и т. д. Слабая аргументация активизирует контраргументацию, которая может спровоцировать более сильную атаку оппонентов [16]. Несостоятельные аргументы (ссылки на сомнительные и непроверенные источники; решения, потерявшие силу и т. д.) позволяют дискредитировать соперника, воспользовавшегося ими. К несостоятельным аргументам также относятся нерелевантные, то есть не имеющие отношения к предмету дилеммы, защищаемому тезису. Ошибки аргументации могут быть связаны с: (1) тезисом [7]; (2) аргументами и использованием ложных посылок; (3) демонстрацией;

- по содержанию: естественные доказательства – доводы к очевидному; искусственные доказательства (логические – доводы к логосу; аргументы к этосу – опора на коллективный опыт; аргументы к пафосу – страстям), индуктивные доводы (опора на индивидуальный опыт человека); ссылка на авторитеты [17].

Развитие аргументации как элемента дискуссионных способностей

Теория межличностной коммуникации, ориентированной на жизнь [18; 19] позволяет исследовать, как человек меняет свое коммуникативное поведение в зависимости от особенностей партнера, как влияют культурные, возрастные различия, в том числе, стереотипы,

³ Коренная, О.Б. Особенности аргументации ценностных суждений / О.Б. Коренная [Электронный ресурс] – Режим доступа http://www.amursu.ru/attachments/article/9533/N50_3.pdf. – Дата обращения октябрь 2015 г.

на общение. Воспитание и формирование личности происходит в определенной образовательной среде, которая с разной степенью успешности может осуществлять проектирование значимых компетентностей [20]. Для этого анализу должно подвергаться не только содержание, но и форма организации работы учащихся с учетом практических задач, решаемых подростками. Общение подростков изобилует столкновениями различных точек зрения, что создает благоприятные условия для использования в обучении и воспитании диалогических, проблемных методов, отвечающих насущной потребности подростков групповых форм (диспутов, дискуссий и т. д.), в которых подросток учится согласовывать свои действия, решения с групповой целью, достижениями и мнением других людей.

Дискуссия, обсуждение наряду с докладами и презентациями является компонентом устной коммуникативной компетентности и имеет три уровня развития в зависимости от сложности задачи [21]. Младшие подростки осваивают первый и второй уровень, а третий, по нашему мнению, выходит за рамки возможных требований к учащемуся среднего звена школы. Первые два уровня являются фундаментом, все их достижения на дальнейших ступенях сохраняются. Способность участвовать в дискуссии один на один или в группе на первом уровне означает, что испытуемый умеет: (а) получать информацию о предмете дискуссии, чтобы говорить вещи, имеющие к нему отношение; (б) выражаться ясно и адекватно ситуации; (в) слушать, понимать речь участников и соотносить свои высказывания с ними. На втором уровне задачи усложняются, предполагая сформированность навыков: (а) поддерживать дискуссию относительно простых предметов адекватно ее целям и ситуации, приводя аргументы, высказывая мнения и идеи; (б) владеть, в том числе и невербальными средствами коммуникации, как то: манера, жесты, громкость голоса и др.; (в) способствовать прогрессу дискуссии, например, подводя итог сказанного, фокусируя внимание участников на целях дискуссии и т. д.; (г) продемонстрировать, что он слышит и понимает участников, например, с помощью языка телодвижений, используя соответствующий вокабуляр, показывая свой интерес; (д) адекватно реагировать, например, путем тактично высказанного комментария, вопроса и т. д. [21].

Проблема

В психолого-педагогической литературе в настоящее время фокус смещен в сторону исследований и практического формирования речевых компетентностей при профессиональном обучении, а также совершенствования данных способностей в профессиональных сообществах⁴. Подчеркивается, что они обеспечивают основу для создания аутентичного и совместного обучения, позволяют охватывать элементы идентичности, ситуации и активного участия, значимый опыт устанавливается в контексте «я» и отношения «я» с более широким профессиональным сообществом. Результатом этого является комплексный подход к обучению и развитию, достигаемый благодаря сочетанию социального участия и совместной работы в аутентичной практике. Сравнительно менее представлено изучение речевых компетентностей на более ранних этапах развития и во внепредметных областях, например, повседневном межличностном общении, решении морально-этических вопросов и т. д., что, согласно модели двух типов репрезентации социального знания Д.В. Ушакова, помогает овладеть невербальными эталонами («категориями»), которые используются для ориентации в социальном мире [22]. Несмотря на требования ФГОС и Государственной итоговой аттестации (ГИА), в учебном процессе 5–6 классов заложено недостаточно возможностей для изучения особенностей аргументации учащихся и отработки

⁴ Andrew, N. Communities of Practice in Health and Risk Messaging / N. Andrew // In Oxford Research Encyclopedia of Communication. – Online Publication Date: Jul 2017 DOI: 10.1093/acrefore/9780190228613.013.243.

умения аргументации как одной из составляющих коммуникативной компетентности и способа развития интеллектуальных способностей.

Методика исследования

Наше исследование направлено на выявление особенностей аргументации учащихся 6 класса в дискуссии о социальной дилемме. Следует отметить, что психометрическая операционализация способности к социальным умозаключениям, аргументации как когнитивных компонентов социального интеллекта трудоемка и проблематична, но возможна [23–26]. Методики исследования коммуникативной компетентности приближаются к изучаемой реальности, если основываются на изучении реальных людей и их взаимодействия. Однако они сложны с точки зрения фиксации результатов и требуют их экспертной оценки. В этом смысле решение социальных задач-дилемм занимает промежуточную позицию между подобными методиками и тестами типа «карандаш-бумага», так как дает возможность комбинировать аналитическую и холистическую, интуитивную составляющие, позволяя к тому же избегать проблемы правильных ответов, существующей в этой области исследования [27]. Одной из форм организации такого исследования может быть дискуссионное обсуждение социальной дилеммы.

Эмпирической проверке был подвергнут ряд предположений: (1) о преобладании в дискуссии учащихся 6 классов состоятельных аргументов; (2) об усилении шестиклассниками индивидуальной аргументации за счет увеличения количества аргументов к этосу и пафосу. Перед началом исследования, шестиклассников познакомили с основами метода дискуссии, правилами ее ведения и особенностями аргументации в процессе дискуссии. В исследовании использовалась дилемма из области человеческих взаимоотношений, с которыми школьники могут столкнуться в повседневной жизни. Под социальной дилеммой понималась неоднозначная ситуация с конфликтом интересов нескольких участников социального взаимодействия, в отношении предложенной позиции которых испытуемых просили выразить свое согласие или несогласие, а также аргументировать собственное и противоположное решение. Как нам видится, подобная задача имеет прямое отношение к ключевому компоненту социального интеллекта – способности к социальным умозаключениям, хотя переводит в экстерниоризированную форму лишь часть содержания социального мышления, которую субъект смог или посчитал оправданным высказать [28].

При составлении социальной дилеммы использовался текст для урока обществознания [29]: «После уроков в классе задержались «резвый» Рома и «отличник» Лёша.

- А ты чего домой не торопишься? – пробурчал Ромка, глядя на Лёшу. – Папа и мама, небось, ждут не дождутся, когда их «золотце» приплывёт в «тихую семейную гавань».

- Да неохота, – пробормотал Лёша. – Опять мать пилить меня будет...

- Тебя? – уставился Ромка. – Ты же у нас отличник! Вот мне батя вчера как стал дневник проверять, так сразу подзатыльник влепил. Сказал, что если я буду так «отвратительно учиться, то из меня ничего путного не получится». А я больше в футбол люблю играть. Меня и тренер хвалит, говорит, что я в юношескую сборную через несколько лет попаду. Вот я и тренируюсь всё время». Далее следовал вопрос: Правы ли родители Ромы, когда заставляют его учиться, в то время как Рома хочет играть в футбол, и делает в этом успехи? Дилемма сформулирована как дихотомия, чтобы ограничить количество вариантов ее решения, и учащиеся могли образовывать группы согласно своей позиции. На подготовительном этапе, носящем характер принятия индивидуального решения, учащиеся должны были записать несколько аргументов, как в защиту позиции родителей, так и против нее, а также указать собственную позицию. По окончании индивидуального этапа ученики были разделены на команды согласно их позициям,

занятым при решении поставленной проблемы: в поддержку позиции родителей, против нее, не определившиеся со своей позицией. В результате обсуждения каждая команда сформулировала аргументы в подтверждение правоты своей позиции и отдельно выделяла 1-2 самых весомых из них. Основным этапом представлял собственно групповую дискуссию. Команды поочередно озвучивали оппонентам аргументы в защиту своей позиции, а оппоненты контраргументировали. В конце дискуссии команды формулировали итоговую позицию по проблеме, затронутой в социальной дилемме.

При обработке результатов учитывались следующие показатели: 1. Активность аргументации – среднее количество высказываний (всего, «за» и «против») в отношении решения дилеммы. 2. Частота нерелевантных высказываний – среднее количество несостоятельных суждений, не имеющих отношения к предмету дилеммы. 3. Частота аргументов с ложной посылкой – среднее количество несостоятельных аргументов, содержащих ложную посылку. 4. Частота аргументации к этосу – среднее количество аргументов, апеллирующее к нравам, этическим нормам и моральным оценкам. 5. Частота аргументации к пафосу – среднее количество аргументов, апеллирующее к эмоциональным доводам, индивидуальному опыту человека, с целью вызвать эмоциональную реакцию.

Выборка представляла собой 55 человек – учащихся 6-х классов ГБОУ Школа № 1505 «Преображенская» города Москвы (из них 56 % девушки, 44 % юноши), средний возраст – 12 лет.

Результаты изучения особенностей аргументации в дискуссии учащихся 6 класса

В ходе проведения исследования были обнаружены определенные сложности, с которыми столкнулись ученики на подготовительном этапе: они не могли определиться с тем, какую позицию в решении поставленной проблемы они принимают – 44 % шестиклассников испытывали трудности в том, чтобы занять определенную позицию по социальной дилемме. 36% согласились с позицией родителей, 20 % не были с ней согласны (см. рисунок 1).

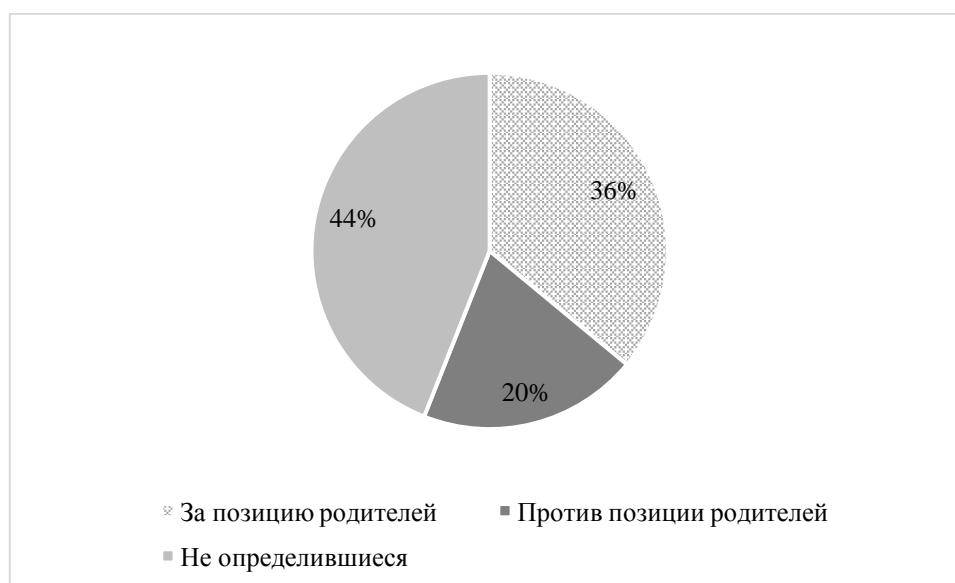


Рисунок 1. Позиции шестиклассников относительно проблемы, обозначенной в социальной дилемме (%)

В занятии той или иной позиции при решении социальной дилеммы прослеживалась половая специфика. Голоса юношей довольно ровно распределились по трем позициям с незначительным преобладанием несогласия с мнением родителей (см. рисунок 2).

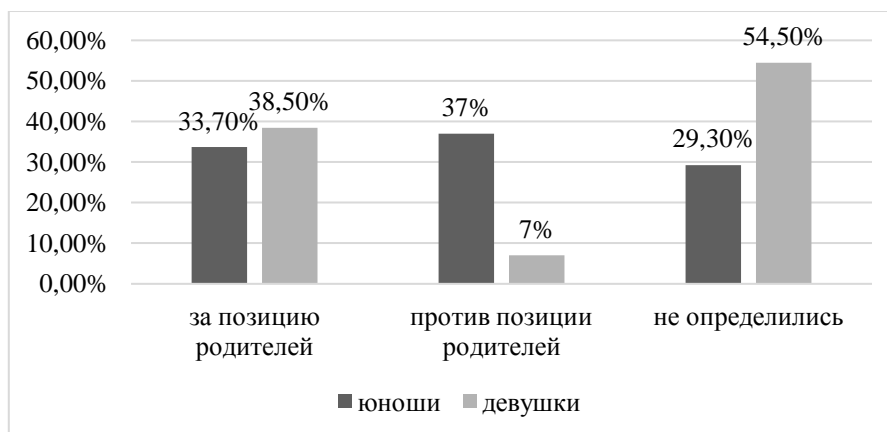


Рисунок 2. Доля юношей и девушек, занявших каждую из трех возможных позиций при решении социальной дилеммы

Большинство девушек, или не смогли определиться со своей позицией (30,9 %), или поддержали родителей (21,8 %). Против позиции родителей высказались в основном юноши (в 5 раз чаще, чем девушки), а среди неопределившихся явно преобладали девушки (в 2 раза чаще юношей), что свидетельствует о проявлении гендерной специфики: более выраженном у юношей стремлении к категоричности, независимости и спортивным достижениям. В среднем каждый шестиклассник сформулировал по 3 аргумента. Незначительно больше было аргументов у тех, кто не поддержал позицию родителей (3,4); среди тех, кто не определился, – 3,3, а у тех, кто поддержал позицию родителей – 3,1. Половой специфики в активности аргументации не обнаружено (см. рисунок 3).

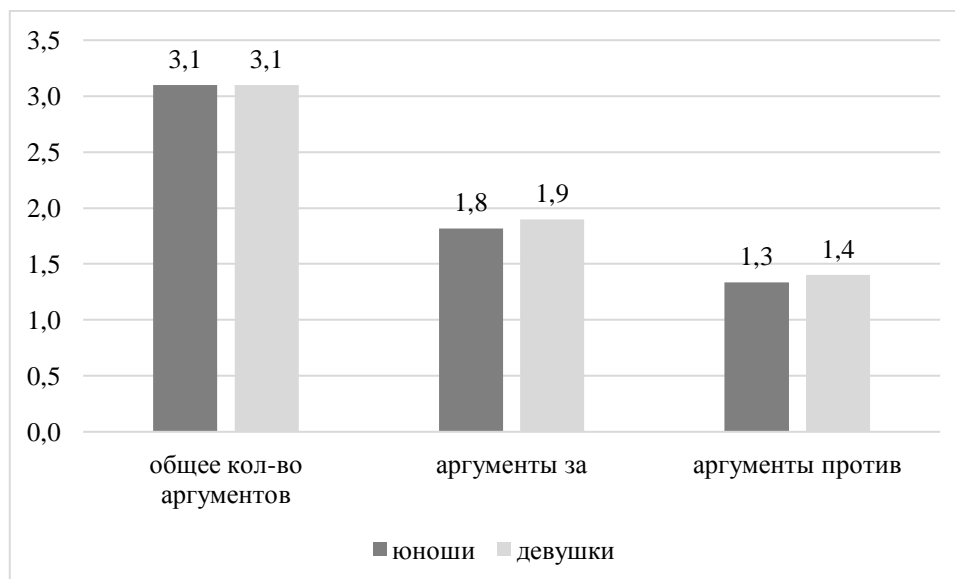


Рисунок 3. Среднее количество аргументов у юношей и девушек при решении социальной дилеммы

Следует отметить, что 40 % шестиклассников, поддержавших позицию родителей, не смогли привести аргументы за противоположную позицию. При аргументации за позицию родителей некоторые аргументы были либо нерелевантны решаемой проблеме (4 %), либо слабыми (1 %), так как содержали ложную посылку (например, «Надо учиться, а не гулять»). При аргументации против позиции родителей также 4 % аргументов были не релевантными, 1 аргумент содержал ложную посылку (например, «Он не скажет спасибо родителям, когда станет взрослым, за то, что они убрали его от любимой игры»). Заслуживает внимания тот факт,

что все нерелевантные или слабые индивидуально сформулированные аргументы при групповом обсуждении шестиклассников не были ими приняты. При групповом обсуждении шестиклассники приняли более трети (37 %) индивидуальных аргументов за позицию родителей с корректировками или без них (9 %), соответственно против позиции родителей – с правками 22 % индивидуальных аргументов, 3 % были приняты без изменений формулировки.

Примеры аргументов разной степени силы, высказанные шестиклассниками в процессе аргументации:

Тезис: Правы ли родители Ромы, когда заставляют его учиться, в то время как Рома увлекается футболом и делает в этом успехи?

- Сильный аргумент: Да, родители правы, так как по закону РФ до наступления 18 лет родители являются законными представителями ребёнка и несут за него ответственность.
- Слабый аргумент (индукция): Нет, родители не правы. Моцарт был гениальным композитором, хотя при сложении двух и двух получал семь!
- Слабый аргумент (ложная посылка): Надо учиться, а не гулять.
- Нерелевантный аргумент: И гулять тоже надо (не соответствует решаемой проблеме).

Среди нерелевантных аргументов неоднократно встречается подмена аргумента советом, что делать в сложившейся ситуации, например, «Если Рома объяснит всё своим родителям, то может они примут какое-нибудь решение».

В процессе контраргументации команды шестиклассников сформулировали контраргументы ко всем аргументам оппонентов 11,4 % безоговорочно принятых аргументов. Из предложенных контраргументов только 60 % выполнили свою функцию, опровергнув аргументацию оппонентов. Одним из примеров неудачной контраргументации можно назвать попытку опровергнуть слабый аргумент «Нет, родители не правы. Моцарт был гениальным композитором, хотя при сложении двух и двух получал семь!» контраргументом «Моцарт на 3+3 отвечал 7». Дискуссия, таким образом, была переведена на частные моменты, не связанные с основной ее темой.

Аргументы к пафосу шестиклассники использовали редко: 0,6 % в индивидуальной и 2,9 % – в командной аргументации («А вдруг это его мечта!»; «Судьба Ромы в его руках»). Аргументы к этосу использовались чаще: в 7 % индивидуальной аргументации и в 9 % командной аргументации (например, «Рома имеет право выбора»; «Родители должны уважать мнение детей»; «Это насилие над психикой ребенка»; «Учение – свет, а неученье – тьма» и др.). Наблюдатели и организаторы дискуссии отмечали, что шестиклассникам было непросто выдержать свою очередь для контраргументации. Они стремились сразу после аргумента оппонентов «забросать» их контраргументами. Далее дискуссия продолжалась критикой контраргументов, переходила в конфронтацию, взаимные претензии вплоть до конфликтов. В этих случаях дискуссия приостанавливалась, ведущему приходилось напоминать, какова цель любой дискуссии и как строится ее процедура.

Обсуждение результатов

Эмпирическое исследование показало, что в дискуссии шестиклассники готовы выдвигать аргументы и контраргументы. Юноши чаще занимают более однозначную позицию в дискуссии по социальной дилемме, чем девушки. Юноши чаще, чем девушки, высказывали мнение, противоположное мнению родителей, что могло быть связано как с их большей

категоричностью, критичностью, стремлением к независимости, так и с влиянием содержания дилеммы – большому стремлению юношей к спортивным достижениям.

Половая специфика в активности аргументации не обнаружена. Умение сформулировать аргументы не только за свою, но и за противоположную позицию (децентрация) требует развития, так как почти 50 % шестиклассников не смогли привести аргументы для защиты противоположной позиции, то есть предположить возможные аргументы своих оппонентов. Согласно мнению Ж. Пиаже, неспособность встать на точку зрения другого связана с крайним субъективизмом – отождествлением своего видения ситуации с объективной действительностью, неумением отделить себя от окружения, то есть, с нереалистичным, искаженным восприятием, в том числе себя, партнера и коммуникативной ситуации в целом, что препятствует успешному общению и межличностным отношениям [6].

При индивидуальной работе у шестиклассников достаточно высок риск ошибочной аргументации. Можно утверждать, что гипотеза о том, что в дискуссии учащихся 6 классов преобладают состоятельные аргументы, подтверждена. Однако отметим наличие риска ошибок в индивидуальной аргументации. Качество аргументации, сформулированной в процессе группового обсуждения, у шестиклассников выше качества средней индивидуальной аргументации. В процессе группового обсуждения шестиклассники отказывались от большей части нерелевантных аргументов или аргументов с ложной посылкой. Из двух изучавшихся видов ошибок в аргументации: нерелевантности аргумента (аргумент не соответствует защищаемому им тезису) и ложной посылки (использование заведомо ложного суждения), в аргументации шестиклассников встречались оба вида ошибок, причем нерелевантность практически в 4 раза чаще, чем ложные послылки. Однако ложная посылка встречается и при групповой, и при индивидуальной аргументации, тогда как нерелевантных аргументов при коллективном обсуждении шестиклассники не допускали.

Аргументы к этику шестиклассники используют чаще аргументов к пафосу, усиливая свою аргументацию за счет обращения к нормам и правилам в большей мере, чем к эмоциям оппонентов. Шестиклассники воспринимают дискуссию скорее как отстаивание своей точки зрения, а не обсуждение с целью выработать совместное решение, поэтому склонны не столько к обсуждению, активному слушанию иного мнения, сколько к высказыванию своего, переводя акцент с результата на активный процесс. Позитивной тенденцией (при условии проявления критического мышления) можно считать наличие случаев принятия аргументов оппонентов в случае согласия с ними, что повышает потенциальный убеждающий эффект аргументации в процессе дискуссии и способствует развитию диалога [30]. Диалогу, децентрации шестиклассников необходимо обучать. Учащиеся, вовлеченные в процесс координирования своей точки зрения с позициями других учащихся, как следствие совместной деятельности, начинают аргументировать свою позицию относительно методов воздействий и способов решения задач. Развитие аргументации и применение информационно-рефлексивного подхода в групповых формах обучения повышает эффективность реализации совместной творческой деятельности [7]. Необходимо учитывать, что одним из важных факторов развития коммуникативной (и шире – социальной) компетентности является общий интеллект^{5,6} и не сводить работу с подростками только к социальным практикам [31]. Целесообразно использовать дискуссии и другие формы социального взаимодействия в рамках урочной предметной деятельности.

⁵ Murphy, N.A. (2011). Intelligence and interpersonal sensitivity: A meta-analysis / N.A. Murphy, J.A. Hall // *Intelligence*. – 39(1). – pp. 54–63. <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2010.10.001>.

⁶ Roth, B. (2015). Intelligence and school grades: A meta-analysis / B. Roth, N. Becker, S. Romeyke, S. Schäfer, F. Domnick, F.M. Spinath // *Intelligence*. – 53. – pp. 118–137. <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2015.09.002>.

Среди нерелевантных аргументов неоднократно встречается подмена аргумента советом. Дискуссия нередко переводилась на частные моменты, не связанные с основной ее темой, переходила в конфронтацию, взаимные претензии. Все это свидетельствует о недостаточности умений шестиклассников удерживать цель дискуссии, соблюдать ее процедуру.

Заключение

Шестиклассники в целом продемонстрировали преимущественно первый уровень развития способности вести дискуссию. В дискуссии подростки 12 лет готовы активно аргументировать в защиту своей позиции, однако при прогнозе аргументации в защиту противоположной позиции они испытывают трудности, объясняющиеся эгоцентризмом. По-видимому, в этом кроются причины неэффективности коммуникации, поскольку контраргументация подростков практически в половине случаев не выполнила своей задачи, уводя дискуссию от обсуждения основного тезиса.

Гендерная специфика в аргументации подростков в дискуссии по социальной дилемме проявляется в том, что юноши чаще, нежели девушки, занимали более однозначную позицию в дискуссии по социальной дилемме. Однако подобный результат мог быть определен самим содержанием социальной дилеммы, обсуждающей проблемы, более близкие юношам. Трудности девушек в занятии определенной позиции в дискуссии могут быть культурально обусловлены: в российской культурной традиции от девушки ожидается большая степень лояльности и послушания в отношении взрослых, чем от юноши.

Выявлены различия аргументации в индивидуальной ситуации и групповом взаимодействии. При групповой ситуации снижается число нерелевантных аргументов, не относящихся к защищаемому тезису, увеличивается количество пафосных и этических (с преобладанием этических), количество слабых аргументов, содержащих ложную посылку, при индивидуальном и групповом аргументировании не различается. Практическая значимость полученных результатов связана с разработкой и реализацией программ развития дискуссионных навыков у подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бусыгина, Н.П. Современные подходы к анализу дискурса, разговора и повествования и их значение для исследований в области психотерапии / Н.П. Бусыгина // Психология в ВУЗе. – 2014. – №4. – С. 43–73.
2. Магомед-Эминов, М.Ш. Психика как работа / М.Ш. Магомед-Эминов // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2011. – №4. – С. 92–108.
3. Мельникова, О.Т. Современные критериальные системы валидности качественных исследований в психологии / О.Т. Мельникова, Д.А. Хорошилов // Национальный психологический журнал. – 2014. – №2(14). – С. 36–48.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования // Приложение к Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 мая 2012 г. N 413 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта

- среднего (полного) общего образования". – Зарегистрирован в Минюсте РФ 7 июня 2012 г. – Регистрационный N 24480.
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
 6. Муравьева, О.И. Психология коммуникативной компетентности. Теоретические и практические аспекты / О.И. Соловьева. – Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 146 с.
 7. Рыбка, Е.В. Роль аргументации в интеллектуальном развитии детей / Е.В. Рыбка // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» www.psyedu.ru. – 2012. – № 1.
 8. Кабрин, В.И. Транскомуникация и личностное развитие / В.И. Кабрин. – Томск: изд-во ТГУ, 1992. – 256 с.
 9. Социальная психология: Практикум. Учеб. пособие для студентов вузов / Г.М. Андреева, Е.А. Аксенова, Т.Ю. Базаров и др.; Под ред. Т.В. Фоломеевой. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 480 с.
 10. Боброва, А.С. Теория аргументации и теория принятия решений: пути возможных взаимодействий / А.С. Боброва // Материалы к Международному исследовательскому семинару «Модели рассуждений – 7. Принятие решений: теория, методология, практика». 3 – 5 октября 2013 года // Электронный научный журнал РАЦИО.ru – № 10 – 2013 – Светлогорск. – С. 4–8.
 11. Исохватова, М.А. Техника аргументации. Теория и практика / М.А. Исохватова // Образование в современной школе. – 2008. – №2. – Красноярск. – С. 39–40.
 12. Алексеев, А.П. Теория Аргументации: классические идеалы и технологические перспективы / А.П. Алексеев. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2010. – 76 с.
 13. Погорелова, С.Д. Аргументация как способ выражения основания оценки в структуре публичной политической речи (на примере политической речи П.А. Столыпина «Речь о крестьянской семейной собственности, произнесённая в Государственном совете 26 марта 1910 года») / С.Д. Погорелова, А.С. Яковлева // Молодой ученый. – 2012. – №6. – С. 266–269.
 14. Чуешов, В.И. Теории аргументации и контекст / В.И. Чуешов // РАЦИО.ru. – 2013. № 9. – С. 144–149.
 15. Арбузова, Е.Н. Практикум по психологии общения / Е.Н. Арбузова, А.И. Анисимов, О.В. Шатрова. – СПб.: Речь, 2008. – с. 48.
 16. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2000. – 688 с. – С. 349.
 17. Протуренко, В.И. Советская аргументативная модель в передовых статьях газеты "Правда" периода Великой Отечественной войны: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.19; [Место защиты: Кабард.-Балкар. гос. ун-т им. Х.М. Бербекова] / В.И. Протуренко. – Нальчик, 2009. – 209 с.
 18. Giles, H. End-of-life interactions. In J.F. Nussbaum (Ed.), The handbook of lifespan communication / H. Giles, C.L. Thai, A. Prestin. – New York: Peter Lang, 2015. – pp. 405–424.

19. Pitts, M.J. Communication accommodation competence: The nature and nurture of accommodative resources across the lifespan / M.J. Pitts, J. Harwood // *Language & Communication*. – 2015. – 41. – pp. 89–99.
20. Савина, О.О. Проявление социальной компетентности подростков при решении практических социальных задач / О.О. Савина, О.М. Смирнова // *Теория и практика общественного развития*. – Краснодар. – 2014 – №19. – с. 241–246.
21. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПК и ППРО, 2008. – 101 с.
22. Белова, С.С. Субъективная оценка интеллекта другого человека: эффект вербализаций / С.С. Белова // *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования* / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во ИП РАН, 2004, С. 39–62.
23. Jones, K. Discrimination of two aspects of cognitive-social intelligence from academic intelligence / K. Jones, J.D. Day // *Journal of Educational Psychology*. – 1997. – 89. – pp. 486–497.
24. Weis, S. Reviving the search for social intelligence – A multitrait-multimethod study of its structure and construct validity/ S. Weis, H.-M. Süß // *Personality and Individual Differences*. – 2007. – 42. – pp. 3–14.
25. Wong, C.-M.T. A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students/ C.-M.T. Wong, J.D. Day, S.E. Maxwell, N.M. Meara // *Journal of Educational Psychology*. – 1995. – 87. – pp. 117–133.
26. Lee, J-E. Social and academic intelligences: a multitrait-multimethod study of their crystallized and fluid characteristics / J-E. Lee, C.T. Wong, J.D. Day, S.E. Maxwell, P. Thorpe // *Personality and Individual Differences*. – 2000. – 29. – pp. 539–553.
27. Белова, С.С. Диагностика социально-личностной компетентности/ С.С. Белова, Е.А. Валуева, Д.В. Ушаков // *Формирование социально-личностных компетентностей в современном образовании* / Науч. ред. Д.В. Ушакова. – М.: изд-во «ИП РАН», 2010. – 116 с. – с. 20–42.
28. Смирнова, О.М., Белова С.С. Социальная аргументация подростков в контексте проблемы соотношения общего и социального интеллекта / О.М. Смирнова, С.С. Белова // *Современная зарубежная психология*. – 2018. Том 7. – № 2. – С. 39–48.
29. Данилов, Д.Д. Обществознание. 7кл. Как найти себя в обществе? / Д.Д. Данилов. – 2014. – с. 84.
30. Латынов, В.В. Психология коммуникативного воздействия / В.В. Латынов. – М.: Изд-во «ИП РАН», 2013. – 368 с.
31. Freeman, J. Gifted children grown up / J. Freeman. – London, David Fulton Publishers Ltd, 2001. – 248 pp.

Savina Olga Olegovna

Moscow state university named after M.V. Lomonosov, Moscow, Russia

E-mail: savindm2006@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3326-4841>

РИИЦ: https://www.elibrary.ru/author_profile.asp?id=643796

Smirnova Olga Mihailovna

State educational budget institution school № 1505 «Preobrajenskaya», Moscow, Russia

E-mail: smirsoul@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8333-7810>

РИИЦ: https://www.elibrary.ru/author_profile.asp?id=775685

Argumentation of younger teenagers in a discussion about the decision the social dilemma

Abstract. The article describes a study of the features of argumentation of sixth-graders in discussion, conducted in 2019. Hypotheses of the study: (1) The discussion of students in grades 6 is dominated by sound arguments. (2) When the sixth-graders argue against the position of the adult, the number of arguments to the ethos and pathos increases, with the predominance of arguments to the pathos (the emotional component of the argument increases). Research methods: analysis of results of operations included surveillance. Research methodology: self-report of the student and the team of students about the arguments in the discussion. The study involved 55 sixth-graders of State Educational Budget Institution School № 1505 «Preobrajenskaya».

The hypothesis that the discussion of sixth-graders is dominated by sound arguments is confirmed. However, in the discussion, the risk of erroneous arguments among sixth-graders is quite high, especially when working individually. Of the two types of errors in argumentation studied, inconsistency was almost twice as common as a false premise, which is rare in group work. When arguing against the position of adults, the total number of erroneous arguments increases, but the number of arguments to the ethos and pathos increases, with individual arguments to the pathos prevailing over the ethos, which partially confirms the second hypothesis. Sixth-graders use arguments to the ethos more often than arguments to the pathos. Boys are more likely than girls to take a more unambiguous position in the discussion and speak out an opinion that is the opposite of that of their elders. The skills of sixth-graders to keep the goal of the discussion, to observe its procedure, is not sufficiently developed.

Keywords: adolescent; communication; interaction; communicative competence; discursive practices; argumentation and counterargument; development of debating abilities; ability to social conclusions; social dilemma