

---

# Роль аргументации в интеллектуальном развитии детей

*Е. В. Рыбка,*

*психолог детской школы искусств им. М.А. Балакирева*

---

Аргументация как необходимый навык, который формируется в процессе обучения риторике, способствует интеллектуальному развитию ребенка – переходу от простого фантазирования через эгоцентрические установки к объективной позиции в решении поставленной задачи. Теоретической основой данной гипотезы явились идеи Ж. Пиаже, исследования А.Н. Перре-Клермон, Т. Зиттун, Б. Шварца и др., а также культурно-историческая теория Л.С. Выготского, теория развивающего обучения Эльконина–Давыдова, теория формирования умственных действий П.Я.Гальперина, теоретические и экспериментальные работы Г.А. Цукерман. Исследование проводилось в московской Детской школе искусств им. М.А. Балакирева. В нем участвовали дети в возрасте 9–12 лет. Были проанализированы эгоцентрические и объективные высказывания детей на занятиях риторикой. Данные позиции соотнесены с качеством и логичностью употребления аргументов с точки зрения риторической теории аргументации. Исследование позволило выявить, каким образом в процессе дискуссии происходит децентрация, т.е. переход ребенка от эгоцентрической позиции к рассмотрению проблемы на основе объективных критериев.

**Ключевые слова:** риторика, аргументация, дискуссия, децентрация, эгоцентрическая позиция, объективная позиция.

---

Проведенное нами исследование было посвящено выявлению эффективных путей и средств развития аргументации детей на занятиях риторикой с целью формирования у них убедительности доказательного высказывания. Актуальность этой темы обусловлена практическим интересом образовательной системы к проблемам внедрения дискуссионных методов в учебный процесс. Обучение аргументации детей в возрасте 10–12 лет в учебном курсе риторики способствует повышению коммуникативной компетенции, связанной с формированием умения убеждать и доказывать. Аргументация как средство координации собственной точки зрения и мнения оппонента стимулирует также интеллектуальное развитие детей: столкновение позиций участников дискуссии относительно темы обсуждения способствует переходу от простого фантазирования через эгоцентрические установки к объективной позиции в обсуждении проблемы.

Аргументация в нашем исследовании рассматривалась в двух аспектах: психологическом и риторическом. В риторическом аспекте объективность доводов ребенка обуславливается знанием и использованием логических правил и схем употребления аргументов в дискуссии. Психологический аспект аргументации проявляется в процессе организованной дискуссионной среды на уроках риторики, учащийся регулярно ставится в ситуацию, когда необходимо доказывать собственную точку зрения, что влечет за собой децентрацию, т. е. способность соотносить свою точку зрения с точкой зрения другого человека и искать основания для доказательства того или иного высказывания.

Децентрация происходит у ребенка в ситуации обострения противоречия между собственной точкой зрения и позицией оппонента, т.е. в ситуации возникновения социокогнитивного конфликта. Отсюда была сформулирована *гипотеза исследования*, согласно которой аргументация, необходимость которой возникает вследствие противоречия между собственной позицией и позицией оппонента или группы, способствует интеллектуальному развитию ребенка – переходу в аргументации от простого фантазирования через эгоцентрические установки к объективной позиции в осмыслении обсуждаемой проблемы и к ее разумному решению.

Для проверки гипотезы были поставлены следующие задачи: проанализировать существующие методики обучения риторике; изучить организацию совместного диалога в процессе обучения риторике; исследовать теоретические подходы к изучению аргументации как формы социального взаимодействия в учебном процессе; разработать программу для развития аргументирования в ходе обучения риторике; выделить критерии анализа полученных экспериментальных данных.

Научно-методологическую основу исследования составил социокогнитивный подход в понимании интеллектуального развития ребенка. Научной базой данного подхода стали два методологических источника. Первый источник – идеи Ж. Пиаже о роли кооперации в интеллектуальном развитии ребенка, а также исследования А.Н. Перре-Клермон, Т. Зиттун, Б. Шварца и др., в которых представлен неопиажистский подход к изучению интеллектуального развития ребенка. Второй источник – культурно-историческая теория Л.С. Выготского, теория развивающего обучения Эльконина–Давыдова, теория формирования умственных действий П.Я.Гальперина, теоретические и экспериментальные работы Г.А. Цукерман.

Социокогнитивный подход берет начало в исследованиях Ж. Пиаже, Дж.Г. Мида и Л.С. Выготского. Один из главных вопросов, который был поставлен в трех данных теориях: в чем специфика психического развития ребенка и ее отличие от других видов развития? Хотя

и с разных точек зрения, но в этих трех научных подходах обосновывается гипотеза о том, что социальные взаимодействия играют решающую роль в развитии мышления ребенка.

Дж.Г. Мид, представитель чикагской школы социологии, утверждал, что психика возникает из взаимодействия органических индивидов в социальной матрице. Она есть форма участия в межличностном (т. е. социальном) процессе, результат принятия позиций других по отношению к собственному поведению [4].

В культурно-исторической теории Л.С. Выготского среда рассматривается не как условие, а как источник развития [5]. Л.С. Выготский писал, что «...за всеми высшими функциями и их отношением стоят генетически социальные отношения, реальные отношения людей» [1, с. 51–64].

В женевской школе генетической психологии отношения ребенка с социальной средой разделяются на отношения со взрослыми и отношения со сверстниками. Только в отношениях со сверстниками, т. е. в равном взаимодействии между ровесниками, Ж.Пиаже видел причину интеллектуального развития ребенка [14].

Ж. Пиаже утверждал, что в ходе совместной дискуссии у детей формируется объективная позиция в рассуждениях, т.е. в процессе кооперации в интеллектуальном развитии ребенка происходит преодоление эгоцентрических установок. О кооперации он писал так: «С интеллектуальной точки зрения именно она (кооперация) наиболее пригодна для того, чтобы сформировать поведение, воспитывающее критический дух, объективность и дискурсивную рефлексивность» [12, с. 263]. Отношения кооперации становятся доступными ребенку к семи годам.

Отсюда возник один из ключевых вопросов в постпиажевский период существования женевской школы: что в когнитивном развитии играет решающую роль – логико-математический опыт, ведущий к появлению логических структур или социальное взаимодействие, в ходе которого возникает и разрешается социокогнитивный конфликт? А.Н. Перре-Клермон, представительница интеракционистской концепции развития интеллекта, сформулировала этот вопрос так: «Могут ли социальные взаимодействия стимулировать интеллектуальное развитие ребенка?» [Цит. по: 4].

Другие представители интеракционистского подхода В. Дуаз и Г. Муни так же, как А.Н. Перре-Клермон, указывают на решающую роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта. В одной из работ А.Н. Перре-Клермон писала, что главная причина когнитивного развития заключается в такой форме взаимодействий, благодаря которой обеспечивается столкновение индивидов с различными точками зрения на способ решения задач. Таким образом, ребенок сопоставляет свою точку зрения с мнением оппонента или

группы, и в результате возникает социокогнитивный конфликт, решение которого приводит к межиндивидуальной координации и развитию интеллекта ребенка [5].

На основе экспериментов на сохранение жидкости А.Н. Перре-Клермон сформулировала следующий тезис: «В некоторых фазах развития совместное действие нескольких индивидов, требующее разрешения конфликта между их различными центриациями, приводит к построению (конструированию) новых координаций у индивида» [5, с. 47].

Проведение А.Н. Перре-Клермон экспериментов на сохранение жидкости и длины показало важность исследования того, как в процессе коллективного решения задач на сохранение дети аргументируют собственную позицию. Аргументация, которую ребенок применяет в ходе эксперимента, может выступать в роли критерия интеллектуального развития ребенка, с одной стороны, и как средство координации собственной точки зрения и мнения оппонента, с другой стороны. Было экспериментально доказано, что аргументация одного ребенка относительно количества жидкости влияет на характер и качество аргументов другого ребенка. При этом самым главным стимулирующим механизмом является коллективная деятельность, где аргументация способствует децентрации позиции ребенка относительно количества жидкости. Механизмы и причинные факторы перехода ребенка от одной позиции к другой стали основной задачей дальнейшего изучения аргументации [5].

На основе многолетних исследований Н. Мюллер-Мирза и А.Н. Перре-Клермон написали книгу «Argumentation and education» (2009 г.). В ней авторы поставили следующие вопросы: как и когда возможно осуществлять обучение с применением аргументации? применима ли аргументация в изучении всех школьных предметов? каким образом способность к аргументации может иметь длительный характер? какие психологические проблемы возникают в споре с другими? как подвергать анализу аргументацию, предъявляемую учащимися?

Н. Мюллер-Мирза и А.Н. Перре-Клермон утверждают, что способности к аргументации необходимо давать возможность совершенствоваться в процессе развития ребенка. Для осуществления данной деятельности и освоения методов оценки способностей ребенка учителя должны обладать специальными социальными навыками и иметь специальное педагогическое образование [11].

Результатом многолетней работы стали теоретические исследования и экспериментальные разработки Т. Зиттун, М. Гроссен, Ф. Архидьяконо, Р. Ромметвейт, Р. Марро, М.Л. Шубауэр-Леони, Б. Шварц, которые открыли новые перспективы в изучении

социально развивающей среды обучения и возможности применения аргументации в обучении детей. В этих работах представлены также передовые обучающие методы использования дискуссионных форм взаимодействия в обучении, разработанные на основе аргументации.

Б. Шварц, один из авторов специальной обучающей программы Kishurim, определил специфическую роль аргументации в процессах обучения и открыл новое направление в образовании, которое характеризуется введением аргументативных практик в образование детей. Программа Kishurim, реализуемая с 1998 г., способствует развитию аргументации и диалогического мышления у учащихся в общеобразовательных школах [4].

Научные взгляды А.Н. Перре-Клермон можно сопоставить с работами Г.А. Цукерман в области дискуссионных форм взаимодействия в учебном процессе. «Учебная дискуссия, – отмечает Г.А. Цукерман, – это средство выявления, поляризации отдельных сторон противоречия в точках зрения, мнениях участников дискуссии с целью последующей координации различных точек зрения для совместного согласования действия» [10, с. 170].

Учебный курс «Философия для детей», созданный под руководством профессора М. Липмана, также является важным методическим ресурсом в разработке программ по аргументации. Указанная программа формирует умение четко высказывать свои мысли, слушать других участников, приводить аргументы, взвешивать основательность доводов и искать противоречия. Эта программа получила развитие в исследованиях Н.С. Юлиной, А.А. Марголиса, С.Д. Ковалева, М.В. Телегина, Е.А. Кондратьева [2; 3; 6; 8; 9].

Ниже мы приведем фрагмент исследования по обучающей программе, предназначенной для развития навыка аргументации в учебном курсе риторики. Цель данного учебного курса – формирование аргументации как способности учитывать в дискуссии точку зрения оппонента. В рамках учебного курса осуществляется попытка синтезировать теоретические основы риторики, аргументации и дискуссионные формы совместной работы на уроке. Программа состоит из трех частей – диагностической, обучающей и контрольной.

Исследование проводилось в Детской школе искусств (ДШИ) им. М.А. Балакирева. Выборку составили две группы испытуемых: экспериментальная группа – 14 учащихся ДШИ им. М.А. Балакирева в возрасте 10–12 лет, проходивших обучение по экспериментальной обучающей методике; контрольная группа – 14 учащихся ДШИ им. М.А. Балакирева в возрасте 10–12 лет, прошедших предварительный диагностический этап и контрольный этап.

В исследовании был использован метод дебатов.

Дебаты – это ролевая игра, представляющая собой форму дискуссии, которая ведется в соответствии с четким регламентом. Команды, участвующие в дебатах, рассматривают заранее выбранную спорную тему с противоположных точек зрения.

Согласно гипотезе исследования, в обработке результатов эксперимента использовались две единицы анализа: эгоцентрическая позиция и объективная позиция.

*Эгоцентрическая позиция.* Характеризуется оперированием вымышленными фактами, фантазированием, монологичностью. С точки зрения логических основ аргументации, нарушаются основные законы: наблюдаются потеря тезиса, смещение тезиса, т. е. частое доказывание тезиса оппонента, тавтологические объяснения (круг в аргументации), использование в качестве аргументов ложных фактов и др.

*Объективная позиция.* Характеризуется направленностью на понимание точек зрения оппонентов, научных основ предмета обсуждения, ориентацией на дискуссию (не только высказать, но и выслушать, и отреагировать), критичностью к выдвигаемым оппонентами позициям, соблюдением правил и регламента дискуссии, этичностью по отношению к собеседнику. Для этой позиции характерно употребление множественной аргументации, выражающейся в логичности, последовательности, прогностичности и толерантности.

Переход от эгоцентрической к объективной позиции в рассуждениях детей оценивался на основе анализа высказываний учащихся. В каждой из двух видов позиций выделялись структурные элементы анализа, характеризующиеся определенным набором единиц речи, которые относят аргументированное высказывание к определенному виду позиции в высказываниях.

В табл. 1 представлены структурные элементы анализа рассуждений испытуемых, где баллы отражают уровень овладения навыком аргументации и динамику децентрации. При этом предполагается, что чем выше уровень овладения аргументацией, тем выше динамика децентрации.

Т а б л и ц а 1

**Параметры анализа использования аргументов**

Структурный элемент	Структурная единица	Баллы
Структура аргументации	Употребление единичной аргументации. Обоснование одного тезиса осуществляется с помощью одного аргумента	1
	Употребление множественной аргументации Обоснование тезиса осуществляется с помощью более одного аргумента	2
	Употребление комплексной аргументации. Аргументация, в которой содержится более одного аргумента	3

Конкретность аргументов	Аргументы изложены кратко и лаконично	1
	Принадлежность тезису. Нет смещения на аргументы, не относящиеся к тезису	1
Репрезентативность	Социальная направленность аргументации. Аргументы отражают состояние проблемы в генеральной перспективе. Рассуждение осуществляется с общественной позиции	1
Логичность отношений между тезисом и аргументами	Постоянство тезиса. Тезис на всем протяжении доказательства остается одним и тем же. Нет подмены тезиса другим тезисом	1
	Аргументы не тождественны тезису. Аргументы обосновывают тезис, а не повторяют его	2
	Доказываемый тезис следует из оснований. Основания достаточны для выдвижения гипотезы	2
Логическая грамотность употребления аргументов по одному из способов аргументации	Аргументация с помощью примера. Введение одного или нескольких примеров для поддержки обобщения	1
	Аргументация по аналогии. Переход от одного конкретного случая к другому	1
	Аргументация со ссылкой на авторитет. Ссылка на информированные источники.	1
	Аргументация относительно причин. Опора на объективные примеры, исключаются выводы, основанные только на случаях из личного опыта	1
Эмоциональная окрашенность аргументации	Отсутствие эмоционального преувеличения состояния проблемы. Отсутствие субъективизма в объяснении проблемы	1
Согласованность понятий между собой внутри аргументации	Использование единого набора понятий для каждой идеи. Существует связь между аргументами, а также между аргументами и тезисом	3
Достоверность аргументации	Аргументы соответствуют действительности (истинны). Отсутствие выдуманных, ложных фактов в рассуждении	1

Таким образом, высказывания детей, полученные после практических занятий, оценивались экспериментатором в соответствии с вышеперечисленными критериями. Балльная система оценки с неравномерным распределением баллов отражает уровень сложности в овладении определенным аспектом аргументации.

Анализ результатов исследования позволил выявить значительные сдвиги в аргументации испытуемых экспериментальной группы. На контрольном этапе в рассуждениях многих испытуемых преобладала объективная позиция, аргументы в доказательных высказываниях соответствовали и истинности, и логической грамотности. Наоборот, в рассуждениях испытуемых контрольной группы не было обнаружено динамики перехода от эгоцентрической позиции к объективной.

Сравнение результатов, полученных в экспериментальной и контрольной группах, представлено в табл. 2.

Таблица 2

Результаты эксперимента в экспериментальной и контрольной группах

Группа		Диагностический этап	Обучающий этап												Контрольный этап	
			1*	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		13
Эксперим. группа (кол-во детей)	ЭП	12	11	12	10	10	9	9	8	7	8	6	4	4	2	1
	ПП	2	3	2	3	3	3	4	4	6	4	3	3	2	2	2
	ОП	0	0	0	1	1	2	1	2	1	2	5	7	8	10	11
Контрольная группа (кол-во детей)	ЭП	11							9							10
	ПП	3							5							3
	ОП	0							0							1

*Примечание.* \* – номер темы дебатов; ЭП – в аргументации преобладает эгоцентрическая позиция; ПП – промежуточная позиция в аргументации; ОП – объективная позиция в аргументации.

Ниже рассмотрены три фрагмента дискуссий в экспериментальной группе. Данные фрагменты отражают динамику перехода от эгоцентрической позиции к объективной.

**Фрагмент № 1** (предварительный диагностический этап).

Тема дебатов – «Дело о несправедливо выставленной оценке». Смысл дискуссии заключался в том, чтобы оценить действия учителя истории, выставившего низкую оценку ученику, который, по мнению учителя, недостаточно близко к тексту пересказал параграф из учебника, хотя ученик и привел много исторических фактов по теме, не входящих в содержание параграфа. Мнения детей разделились на два полюса: одна группа поддерживала тезис «Действия учителя были правильными» (далее «+») а другая утверждала, что преподаватель истории был неправ (далее «-»).

Приводим диалог Антона (9 лет) и Светы (11 лет).

А н т о н («-»; речь №1). Конечно, учитель неправ. Он не имел права так делать, потому что он наверняка придирился к этому ученику. Так часто бывает. Ученик знает тему, а учитель неправильно спрашивает его, как-то по-своему.



С в е т а («+»). А как тогда вообще понять, как правильно отвечать? Может быть, пересказ по параграфу и есть правильный путь?

А н т о н («-»; *речь №2*). Параграфы скучные, на них неинтересно даже смотреть. Я вчера на перемене пытался почитать историю. Прочитал две строчки и подумал: «Скукотища». Если уж их и читать, то на ночь, чтобы быстрее уснуть. А я вечером перед сном обычно играю в компьютерные игры, мне некогда читать. Поэтому мне интереснее проводить время перед компьютером.

С в е т а («+»). А какими должны быть параграфы в учебниках?

А н т о н («-»; *речь №3*). Такими, чтобы за них не ставили двойки и тройки.

С в е т а («+»). Объясни, я не понимаю, что ты имеешь в виду.

А н т о н («-»; *речь №4*). Ну, например, такими, чтобы было мало текста, много картинок, как в комиксах, потому что я люблю комиксы, мне их интересно читать. Такие учебники я бы полюбил.

Высказывания Антона схематично можно представить следующим образом.

*Речь №1*

Тезис	Учитель не прав
Аргумент	Он наверняка придирался к этому ученику. Учитель неправильно спрашивал его

*Речь №2*

Тезис1	Параграфы скучные
Аргумент1	Я вчера читал историю, и мне было скучно
Аргумент 2	Такие учебники только для вечернего чтения, чтобы уснуть
Тезис2	Мне некогда читать
Аргумент3	Я вечером играю в компьютерные игры
Вывод	Поэтому мне интереснее проводить время перед компьютером

*Речь №3*

Тезис	Параграфы должны содержать мало текста и много картинок, как в комиксах
Аргумент	Я люблю комиксы, мне интересно их читать

Данный диалог отражает устойчивую аргументацию Антона в вопросе о справедливости оценивания знаний с точки зрения личного интереса. Ситуацию он оценивает с позиции

своих предпочтений и собственного опыта отношений с учителями. Наводящие вопросы оппонента (Света) о возможности создания стандартов оценки знаний не меняют точку зрения Антона. Устойчивая эгоцентрическая позиция сопряжена с логическими ошибками в употреблении аргументации. Показательной в этой связи является речь №2, где происходит подмена тезиса. Антон начинает высказывание утверждением о том, что параграфы скучны, затем в цепочке аргументов происходит «поломка»: аргументы оказываются несколько отдаленными по смыслу друг от друга, так как в середине речи возникает новый тезис. Это приводит к неверному выводу, который не может подтвердить изначальный тезис: личное предпочтение компьютерным играм перед учебой не объясняет «скучность» параграфа в учебнике, так как этот аргумент не может подтвердить мнение большинства учащихся.

**Фрагмент № 2 (обучающий этап).**

Тема дебатов – «Экология города – задача каждого жителя или специальных организаций?». Дети разделились на две группы. Одна поддерживает тезис «Экология города – задача каждого жителя» (далее «+»), а другая утверждает, что экология – это задача специальных организаций (далее «-»).

**А р т у р («+»; речь №1).** Я считаю, что экология города – это задача каждого жителя, потому что специальные организации иногда могут не увидеть того мусора, который человек оставляет в решетках оград, под скамейками и в других труднодоступных местах. Мне легче, проходя мимо, этот фантик вынуть и выкинуть, нежели ждать специальных людей с их техникой. Поэтому считаю, что мусором должны заниматься люди, так легче.

**М а ш а («-»).** А откуда ты знаешь, может, человек будет способен создать настолько совершенную технику, что уборка мусора будет возможна и в труднодоступных местах?

**А р т у р («+»; речь №2).** Фантики кидают каждый день, загрязняют реки, озера, воздух. Никакой супертехники не хватит.

**В л а д («-»).** Тогда как же каждый отдельный человек сможет своими силами так хорошо бороться с такими большими загрязнениями?

**А р т у р («+»; речь №3).** Я считаю, что если правительство начнет создавать специальные организации, закупать технику, строить здания для этих же организаций, нанимать рабочих, то лет через 20 страна либо обанкротится, либо людей перестанут лечить, учить и охранять, так как все средства уйдут на содержание таких организаций. В конце концов люди потеряют работу. Не лучше ли возложить на каждого человека обязанность сохранять природу?

**М а ш а («-»).** Но ведь люди разные, есть ответственные, а есть те, кому все равно. Ты так не думаешь?

А р т у р («+»; речь №4). Я так не думаю. Все мои друзья мусор выкидывают в ведро.

Высказывания Артура можно схематически представить следующим образом.

Речь №1

Тезис	Экология города – это задача каждого жителя
Аргумент	Мне легче выкинуть самому, чем вызывать специалистов

Речь №2

Тезис	Спецтехника никогда не сможет справиться с загрязнением
Аргумент	Экология загрязняется очень быстрыми темпами

Речь №3

Тезис	Лучше возложить на человека обязанность сохранять природу
Аргумент	Содержание специальных организаций скорее приведет правительство к разорению, нежели чем к очищению окружающей среды

Речь №4

Тезис	Все люди ответственные
Аргумент	Мои друзья выкидывают мусор в ведро

В данном примере видно, что позиция ученика неустойчива. Изначально, в речи №1 проблема рассматривается с личной позиции ученика. Затем (речь №2) ученик приходит к мнению, что субъективно рассматривать вопрос не имеет смысла, поскольку то, что удобно одному, может быть неприемлемым для других. Далее проблема рассматривается с точки зрения государства, олицетворяющего социум в целом. Однако в последнем высказывании (речь №4) Артур снова как бы замыкает цепочку аргументации в границы своего окружения («все мои друзья ответственные люди, следовательно, все люди ответственные»). Таким образом, здесь мы наблюдаем промежуточную позицию в аргументации учащегося.

### **Фрагмент №3** (контрольный этап).

Тема дебатов – «Что важнее милосердие или справедливость?». Перед детьми поставлен вопрос: что же все-таки важнее в жизни человека – милосердие или справедливость?

Приведем диалог Алисы ( 10 лет ; «+», милосердие) и Матвея (10 лет; «-» , справедливость).

**А л и с а** («+»; *речь №1*). Милосердие все же важнее справедливости. Милосердие образовано от двух слов: «милое» и «сердце». Милое, значит, доброе, значит, умеет прощать. А человек должен уметь прощать.

**М а т в е й** («-»). Зачем обязательно прощать, если, допустим, вина доказана? Если водитель виноват в аварии, значит, – в тюрьму.

**А л и с а** («+»; *речь №2*). Милосердие человеку необходимо, чтобы помогать тому, кто попал в беду. Даже в справедливости есть милосердие. В законе есть случаи, когда наказание преступникам смягчается, потому что они, возможно, что-то сделали не специально или признались сами в преступлении.

**М а т в е й** («-»). Да, согласен. Но это не значит простить преступника. Милосердие не может заменить справедливость.

**А л и с а** («+»; *речь №3*). Справедливость – это то, что изобрели люди. Насколько я знаю, в каждой стране свой закон и наказывают за одни и те же преступления по-разному. И войны происходят из-за справедливости, потому что у каждого эта справедливость своя. Вот Наполеон считал, что Россия должна быть завоевана. Справедливо? С его стороны – да. А для России – нет.

**М а т в е й** («-»). Наполеон напал на Россию, это было нечестно. Где же справедливость?

**А л и с а** («+»; *речь №4*). Я считаю, что справедливость – это как точка зрения. У каждого она своя. А милосердие, как я уже говорила, – это доброта, у которой не бывает точки зрения, доброта одна, другой нет. Даже английский поэт Александр Поуп говорил: «В вопросах веры и надежды люди расходятся, но все человечество едино в милосердии».

Высказывания Алисы схематично можно представить следующим образом.

*Речь №1*

---

Аргумент	Человек должен уметь прощать
<i>Речь №2</i>	
Тезис	Милосердие человеку необходимо, чтобы помочь тому, кто попал в беду
Аргумент1	Даже в справедливости есть место милосердию
Аргумент2	В законе бывают случаи, когда наказание преступникам смягчается
<i>Речь №3</i>	
Тезис	Справедливость изобретена людьми
Аргумент1	Войны происходят из-за справедливости, потому что у каждого справедливость своя
Аргумент2	Наполеон считал, что Россия должна быть завоевана, это его справедливость
<i>Речь №4</i>	
Тезис	В милосердии доброта едина, в ней нет точек зрения
Аргумент1	Александр Поуп говорил: «В вопросах веры и надежды люди расходятся, но все человечество едино в милосердии»

В последнем фрагменте высказывания Алисы соотнесены с объективной позицией по следующим характеристикам:

1. Практически все доводы Алисы основаны на достоверных примерах (речь №1, речь №3, речь №4). Достижение объективности в приводимых примерах является для ребенка трудной задачей. Чаще всего дети используют примеры из личного опыта, опыта знакомых им людей, нередко случаи фантазирования, приведения в качестве аргументов ложных фактов.
2. Аргументы Алисы по смыслу связаны друг с другом. В речи №2 и в речи №3 последние аргументы логически продолжают предыдущие.
3. Алиса в своей аргументации использовала факты, о чем свидетельствуют речь №2, речь №3, речь №4. До участия в дискуссии она провела работу по подбору информации для доказательства своей позиции. В таком процессе у учащихся формируется исследовательский интерес.

Таким образом, в исследовании был осуществлен качественный анализ высказываний учащихся на протяжении всех трех этапов эксперимента. Основная гипотеза исследования,

согласно которой аргументация способствует интеллектуальному развитию ребенка – переходу от простого фантазирования через эгоцентрические установки к объективной позиции в решении поставленной задачи, подтвердилась. Оценив высказывания учащихся в соответствии с критериями анализа на контрольном этапе, мы определили аргументацию 11 детей как проявление объективной позиции. В контрольной группе динамики перехода к объективной позиции не наблюдалось.

Ключевым понятием для анализа перехода от эгоцентрической позиции к объективной является исходно частный характер доказательства, который кратко можно охарактеризовать следующим образом: «мне удобней, если будет так». Децентрация возникает в процессе опровержения оппонентами первоначальных аргументов выступающего. Переходный момент здесь – опровергающий вопрос или контраргумент оппонента. Группа учащихся, задающих вопросы, выступает в роли механизма, запускающего процесс смещения позиции и объективирующего мышление ребенка. Наблюдая процесс использования детьми аргументации с точки зрения риторики и ораторского искусства, можно сказать, что учащимся только тогда удастся логически грамотно сформулировать аргумент, когда достигается уровень объективной позиции в собственных рассуждениях.

Таким образом, настоящее исследование способствует решению актуальной психолого-педагогической задачи – поиску эффективных средств развития речи и мышления ребенка.

### **Литература**

1. Выготский Л.С. Конкретная психология человека // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1986. №1.
2. Марголис А.А. Программа «Философия для детей» // Психологическая наука и образование. 1996. №1.
3. Марголис А.А., Ковалев С.Д., Телегин М.В., Кондратьев Е.А. Собраться с мыслями: Методическое руководство по программе «Философия для детей». М., 1997.
4. Обухова Л.Ф. Социокогнитивный подход к исследованию интеллектуального развития ребенка // Психологическая наука и образование. PSYEDU.ru. 2010. №5.
5. Перре-Клермон А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М., 1991.
6. Ретюнских Л.Т. Школа Сократа: Философские игры десять лет спустя. М., Воронеж, 2003.

7. Рубцов В.В. Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2005. №1.
8. Телегин М.В. Воспитательный диалог: образовательная программа для детей старшего дошкольного возраста. М., 2006.
9. Философия для детей / Под ред. Н.С. Юлиной. М., 1996.
10. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? Рига, 2000.
11. Muller N., Perret-Clermont A.N. Argumentation and Education: Theoretical Foundation and Practices. N. Y., 2009.
12. Piaget J. Psychology et pedagogie. Paris, 1969.
13. Schwarz B.B., Linchevski L. The Role of Task Design and of Argumentation in Cognitive Development During Peer Interaction. The Case of Proportional Reasoning // Learning and Instruction. 2007. №17.
14. Zittoun T., Perret-Clermont A.N. Four Social Psychological Lenses for Psychology of Learning and Development // European Journal of Psychology of Education. 2009. №24.

---

# The role of argumentation in intellectual development of children

*E.V.Rybka,*

*Psychologist, children's art school named after M.A.Balakirev*

---

Argumentation, as a necessary skill which is formed in the process of learning oratory, facilitates the child's intellectual development – transition from simple fantasizing through egocentric mindsets to objective position in the solution of a task. The theoretical basis of this hypothesis were the ideas of J.Piaget, research of Perre-Clermont, T.Zittun, B.Schwartz and others, as well as the cultural-historical theory of L.S.Vygotsky, Elkonin-Davydov's theory of developing education, P.Y.Galperin's theory of formation of mental activity, theoretical and experimental works of G.A.Zukerman. The research was carried out in Moscow children's art school named after M.A.Balakirev. Children aged from 9 to 12 participated. Egocentric and objective statements of children in the course of oratory classes were analyzed. These positions were correlated with the quality and logic of arguments usage from the point of view of rhetorical argumentation theory. The research allowed to identify how decentration, i.e. child's transition from egocentric position to viewing the problem on the basis of objective criteria, occurs in the process of discussion,

**Keywords:** oratory, argumentation, discussion, decentration, egocentric position, objective position.

---

## References

1. Vygotskii L.S. Konkretnaya psihologiya cheloveka // Vestnik Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 1986. <sup>11</sup>.
2. Margolis A.A. Programma «Filosofiya dlya detei» // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 1996. <sup>11</sup>.
3. Margolis A.A., Kovalev S.D., Telegin M.V., Kondrat'ev E.A. Sobrat'sya s myslyami: Metodicheskoe rukovodstvo po programme «Filosofiya dlya detei». M., 1997.
4. Obuhova L.F. Sociokognitivnyi podhod k issledovaniyu intellektual'nogo razvitiya rebenka // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. PSYEDU.ru. 2010. <sup>15</sup>.
5. Perre-Klermon A.N. Rol' social'nyh vzaimodeistvii v razvitii intellekta detei. M., 1991.
6. Retyunskih L.T. Shkola Sokrata: Filosofskie igry desyat' let spustya. M., Voronezh, 2003.



7. Rubcov V.V. Social'nye vzaimodeistviya i obuchenie: kul'turno-istoricheskii kontekst // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2005. <sup>1</sup>1.
8. Telegin M.V. Vospitatel'nyi dialog: obrazovatel'naya programma dlya detei starshego doshkol'nogo vozrasta. M., 2006.
9. Filosofiya dlya detei / Pod red. N.S. Yulinoi. M., 1996.
10. Cukerman G.A. Kak mladshie shkol'niki uchatsya uchit'sya? Riga, 2000.
11. Muller N., Perret-Clermont A.N. Argumentation and Education: Theoretical Foundation and Practices. N. Y., 2009.
12. Piaget J. Psychology et pedagogie. Paris, 1969.
13. Schwarz B.B., Linchevski L. The Role of Task Design and of Argumentation in Cognitive Development During Peer Interaction. The Case of Proportional Reasoning // Learning and Instruction. 2007. <sup>1</sup>17.
14. Zittoun T., Perret-Clermont A.N. Four Social Psychological Lenses for Psychology of Learning and Development // European Journal of Psychology of Education. 2009. №24.